

L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE, DE L'ÉTUDIANTE OU DE L'ÉTUDIANT : CONSTRUIT REVISITÉ SELON UNE PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE

Thérèse Laferrière

Professeure titulaire

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Université Laval

therese.laferriere@fse.ulaval.ca

Séverine Parent

Professeure

Unité départementale des sciences de l'éducation

Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis)

severine_parent@uqar.ca

Michelle Deschênes

Professeure

Unité départementale des sciences de l'éducation

Université du Québec à Rimouski (campus de Rimouski)

michelle_deschenes@uqar.ca

Sylvie Barma

Professeure titulaire

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Université Laval

sylvie.barma@fse.ulaval.ca

Résumé

Cet article examine la littérature sur l'engagement de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant, dans la classe ou l'école à des fins de suggérer une définition d'inspiration socioculturelle de ce construit, soit une définition qui met l'accent sur la participation en contexte au lieu de le définir selon trois ou quatre dimensions. Six nucléus d'activités sont distingués, trois de niveau micro et trois de niveau macro : 1) Attention au discours de l'enseignante ou de l'enseignant; 2) Interaction directe avec l'objet d'apprentissage; 3) Interaction avec des pairs pour réaliser un projet, comprendre le sens d'une question ou d'un problème, l'approfondir, voire le résoudre en communauté d'apprentissage ou d'élaboration de connaissances; 4) Fréquentation scolaire; 5) Apport attendu ou constructif à la dynamique d'un groupe; 6) Contribution à l'environnement, à une communauté locale ou externe. Afin de les illustrer, le répertoire des publications du réseau PÉRISCOPE a été fouillé et 61 publications ont été retenues selon des critères indépendants. Bien que les manifestations de l'engagement de l'élève ou de l'étudiant·e soient appelées à se multiplier tout en se diversifiant, les six nucléus d'activités ont ainsi réussi un premier test de validation.

Mots-clés : Attention de l'élève, interaction, objet d'apprentissage, pairs, communauté

Abstract

This article examines the literature on student engagement in the classroom or school and suggest a socio-culturally inspired definition of this construct, one that emphasizes participation in context rather than defining it along three or four dimensions. Six nuclei of activities are distinguished, three at the micro level and three at the macro level: 1) Attention to the teacher's discourse; 2) Direct interaction with the learning object; 3) Interaction with peers to carry out a project, understand the meaning of a question or a problem, explore it further, or even solve it in a learning or knowledge-building community; 4) School attendance; 5) Expected or constructive contribution to the dynamics of a group; 6) Contribution to the environment, to a local or external community. To illustrate these, the PERISCOPE network's repertory of publications was searched, and 61 publications were selected according to independent criteria. Although the manifestations of student engagement are likely to multiply and diversify, the six activity nuclei passed a first validation test.

Keywords: Student attention, interaction, learning object, peers, community

Note d'autrice

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Thérèse Laferrière (therese.laferriere@fse.ulaval.ca)

Depuis plusieurs années déjà, l'engagement de l'élève, de l'étudiante ou de l'étudiant,¹ en classe est vu comme étant lié à sa réussite scolaire (Finn et Zimmer, 2012 ; Newman et al., 1992). Un apprenant·e² engagé·e manifeste de l'intérêt, de la curiosité et de l'empressement à apprendre, qu'il s'agisse d'acquérir de nouvelles connaissances, de participer à des activités de mise en pratique ou de discuter avec des pairs pour mieux comprendre l'objet étudié. Conscient de l'importance de ce construit pour la recherche et l'intervention sur la scolarité, le réseau PÉRISCOPE³ (FRQSC, 2015-2025) mettait sur pied en 2017 un chantier sur l'engagement afin de tirer profit des travaux antérieurs de ses membres, chercheuses, chercheurs et partenaires, et de profiler des pistes prometteuses de recherche avant et pendant la pandémie de la Covid-19. D'ailleurs, nombre de praticien·nes à tous les ordres d'enseignement se sont montrés·es préoccupés·es par les élèves qui manifestaient un faible engagement, notamment lors des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance (Barma et al., 2021), ce qui a rendu ce chantier plus pertinent encore aux plans scientifique, pédagogique et social.

Cet article propose une définition d'inspiration socioculturelle de l'engagement de l'élève dans la classe ou la communauté. Le cadre conceptuel qui y conduit retient six nucléus d'activités susceptibles de manifester l'engagement de l'élève en contexte d'éducation formelle⁴. La méthodologie de sélection des travaux des chercheur·euses du réseau PÉRISCOPE à même de les illustrer, voire de les valider, est par la suite explicitée. Les résultats montrent la pertinence d'une définition de l'engagement de l'élève axée sur sa participation et de recherches y souscrivant.

Cadre conceptuel

Trois dimensions de l'engagement (comportementale, émotionnelle/affective et cognitive) ont surtout retenu l'attention des chercheur·euses qui ont étudié ce construit sous l'angle individuel (Archambault, 2006 ; Archambault et al., 2013 ; Archambault et Dupéré, 2017 ; Azevedo, 2015 ; Blumenfeld et al., 2006 ; Christenson et al., 2012 ; D'Mello et al., 2017 ; Finn et Zimmer, 2012 ; Fredricks et al., 2004, 2019 ; Janosz et al., 2008 ; Parent, 2017 ; Poellhuber et Michelot, 2019). Fredricks et al. (2016, p. 5-6) rappellent que : 1) l'engagement comportemental est défini dans la littérature en termes de participation, d'effort, d'attention, de persistance, de conduite positive et d'absence de comportements perturbateurs (Fredricks et al., 2004) ; 2) l'engagement émotionnel se concentre sur l'étendue des réactions positives (et négatives) envers les enseignant·es, les camarades de classe, les études ou l'école, sur le sentiment d'appartenance des individus et sur l'identification à l'école ou aux domaines d'études (Finn, 1989 ; Voelkl, 1997) ; et 3) l'engagement cognitif est défini comme le niveau d'investissement de l'élève dans l'apprentissage. Cela comprend le fait d'être réfléchi·e, stratégique et disposé·e à fournir l'effort nécessaire à la compréhension d'idées complexes ou à la maîtrise de compétences difficiles (Fredricks et al., 2004 ; Meece, Blumenfeld, et Hoyle, 1988).

Une quatrième dimension a été ajoutée quand Appleton et al. (2006, 2008) ont dégagé la dimension scolaire (*academic*) de la dimension comportementale dans leur analyse du programme *Check and Connect*. Deux dimensions devenaient alors observables, soit la dimension scolaire (p.

¹ Dans ce texte, nous utiliserons le terme élève pour aussi désigner l'étudiante ou l'étudiant.

² Cet article applique les règles épïcènes propres à la série Participation, persévérance et réussite scolaires.

³ PÉRISCOPE est l'acronyme de la Plateforme Échange Recherche et Intervention sur la SColarité : Persévérance et réussite.

⁴ Par éducation formelle, l'UNESCO (Delors, 1996) entend les situations éducatives auxquelles des crédits ou un diplôme sont associés.

ex., le temps consacré à la tâche, l'accumulation de crédits et la réalisation des devoirs) et la dimension comportementale (p. ex., la fréquentation scolaire, la participation à des activités extracurriculaires), les dimensions cognitive (p. ex., l'autorégulation) et émotionnelle/affective [*psychological*] (p. ex., le sentiment d'appartenance) étant plutôt révélées par la médiation de l'élève, voire d'enseignant·es, de parents ou de pairs et ainsi plus difficiles à observer directement (Nadeau, 2018 ; Nadeau et al., 2018). D'ailleurs, O'Donnell et Reschly (2020) regroupent les dimensions cognitive et affective soutenant que ce sont des manifestations internes d'engagement, dont la compréhension nécessite généralement l'autodéclaration de l'élève, et faisant remarquer que la plupart des échelles d'évaluation abordent les deux sous-types de façon combinée plutôt que séparément.

Sous l'angle individuel/contextuel (élève/enseignant·e), Reeve et al. (2011, 2012, 2013, 2020a) ajoutent aussi une quatrième dimension aux trois dimensions habituellement retenues, l'engagement agentique. Cette dimension est ainsi définie par Reeve et al. (2020b, p. 325) : l'action proactive, intentionnelle et constructive sur le plan éducatif que les élèves entreprennent pour catalyser leur propre apprentissage (Bandura, 2006 ; Reeve, 2013). Encore à l'état de validation (Sinatra et al., 2015), cette dimension met en évidence l'agentivité de l'élève lorsqu'il est proactif·ve et contribue de manière constructive au déroulement de l'enseignement. Soulignant qu'il demeure difficile d'isoler les dimensions comportementale, cognitive, émotionnelle/affective et agentique de l'engagement, Sinatra et al. (2015) suggèrent un continuum allant de la centration sur la personne à la centration sur le contexte plus large tout en distinguant deux niveaux de granularité, soit l'engagement se produisant au niveau micro (l'individu, l'activité d'apprentissage dans une matière spécifique) et l'engagement se produisant au niveau macro (la classe, le groupe, l'école, la communauté)⁵.

L'angle social de l'engagement avait d'ailleurs été mis en évidence plus tôt par Bransford et al. (2000), Sawyer (2006) et Willms (2003). Plus encore, Willms, Friesen et Milton (2009) avaient retenu l'engagement social, l'engagement scolaire et l'engagement intellectuel comme dimensions à soutenir afin d'améliorer l'engagement des jeunes dans les écoles canadiennes. Par engagement social, cette équipe faisait référence au sentiment d'appartenance et de participation à la vie scolaire. L'engagement scolaire référait à la participation aux exigences formelles de la scolarisation, et l'engagement intellectuel à l'investissement émotionnel et cognitif dans l'apprentissage, mettant à profit des compétences de réflexion d'ordre supérieur (telles que l'analyse et l'évaluation) pour rehausser la compréhension, résoudre des problèmes complexes ou construire de nouveaux savoirs.

Après avoir examiné les différentes perspectives sur l'engagement de l'élève, Azevedo (2015, p. 87) concluait que « les chercheur·euses ne sont pas encore arrivées à définir clairement le concept et à articuler un cadre théorique à partir duquel décrire, mesurer et analyser l'engagement ». Eccles (2016, p. 72) renchérisait en soulignant que le construit d'engagement « était insaisissable, émergent et multiforme – un construit qui s'avère difficile à mesurer et complexe à théoriser ». De même, pour Sinha et al. (2015), le concept de l'engagement se veut dynamique plutôt que stable, sensible au contexte, voire collectif, et les intervenant·es pédagogiques peuvent l'influencer (Parent, 2017).

C'est dire que les trois dimensions, qu'avaient relevées Fredricks et al. (2004) lors de leur revue de littérature tout en reconnaissant l'importance de les étudier en synergie, ne satisfaisant pas pleinement d'un point de vue pragmatique, les chercheur·euses sur l'engagement des élèves

⁵ Shernoff et al. (2016) ont étudié la relation entre la qualité de l'expérience de l'élève et la qualité de l'environnement d'apprentissage et constaté que l'engagement était fonction de la complexité environnementale.

en classe tentent différentes reconceptualisations. Toutefois, iels essaient toujours d'identifier des dimensions de l'engagement plutôt que de le considérer comme une activité intégrale effectuée par une personne apprenante qui exerce son agentivité en répondant avec toute son entièresité à une situation scolaire ou extrascolaire. Il y a là un enjeu conceptuel à relever compte tenu que 1) la théorie historico-culturelle est disponible depuis la traduction de l'œuvre maitresse de Vygotsky (1978) et la mise à l'avant-plan du concept de l'activité depuis les travaux de Leontyev (1978), 2) cette théorie continue de se développer par les contributions des membres de l'*International Society for Cultural-historical Activity Research* (ISCAR)⁶ et 3) les chercheur·euses de l'*International Society of the Learning Sciences* (ISLS) qui se penchent sur la cognition lui reconnaissent un composant social (Bransford et al., 2000 ; Sawyer, 2006, 2014).

Quelques chercheur·euses sont à l'œuvre sur cet enjeu conceptuel. Ainsi, Chi et Wylie (2014) ont étudié le lien entre l'engagement cognitif et les résultats de l'apprentissage actif en focalisant sur la quantité d'engagement cognitif repérable à travers diverses petites activités comportementales qui se produisent lorsque des élèves apprennent. Elles ont formulé quatre modes d'engagement manifeste, soit le cadre ICAP (*Interactive, Constructive, Active, and Passive*) pour observer les comportements d'engagement de l'élève. Le mode passif est celui qui entraîne le moins d'apprentissage, le mode actif réfère à des actions en lien avec le matériel d'apprentissage, le mode construction à la production d'éléments non-inclus dans le matériel d'apprentissage et le mode interactif aux échanges interpersonnels ou à l'interactivité avec un programme sur un écran numérique. Adoptant une perspective socioculturelle⁷, Ryu et Lombardi (2015) ont conceptualisé l'engagement de l'élève en classe en tant que participation qui se bonifie (*meaningful changes in participation*) : « L'engagement lors de l'apprentissage des sciences peut être considéré comme un processus dialectique et dynamique entre l'individu et une communauté, soit un processus qui s'inscrit dans la pratique disciplinaire de cette communauté (p. ex., une classe de sciences). » (p. 71). Ces auteur·es voient donc l'engagement d'élèves en lien avec la participation de ces dernier·ères en classe.

Dans cet article, nous relevons le défi de contribuer à cet effort de reconceptualisation de l'engagement de l'élève dans la classe, élargie à la communauté, en adoptant une perspective socioculturelle. À cette fin, nous misons sur le fait que le réseau PÉRISCOPE a retenu la participation des agent·es comme construit-clé et articulé son activité collective de recherche-intervention selon les quatre niveaux de participation suivants : la participation de l'enfant dans son groupe ou de l'élève dans la classe⁸, l'école ou une communauté; la participation de l'enseignant·e/intervenant·e dans l'école; la participation de la famille et d'organismes communautaires avec l'école; et la participation à des instances décisionnelles. Ainsi, en appliquant la perspective socioculturelle de Lave et Wenger (1991) et de Rogoff (1994), nous

⁶ Voir, entre autres, la perspective socioculturelle (p. ex., la notion de participation de Lave et Wenger (1991) et de Rogoff (1994; PÉRISCOPE, 2017) ainsi que la perspective historico-socioculturelle de l'activité d'Engeström et Sannino (p. ex., les notions d'agentivité (1987), de volition et d'agentivité transformatrice (2013)).

⁷ « En sciences de l'éducation comme dans d'autres disciplines, on observe un intérêt grandissant pour les théories historico-socioculturelles (...) mentionnons la théorie de l'activité, la cognition située, la clinique de l'activité, les communautés d'apprentissage, les communautés de pratique et les communautés d'élaboration de connaissances. Ces théories (...) s'appuient toutes sur l'idée selon laquelle les individus apprennent et se développent par la médiation sociale et par l'utilisation et la transformation des artefacts issus de la culture à laquelle ils appartiennent en poursuivant une activité donnée » (Barma, 2013, p. 1).

⁸ La notion de participation de l'apprenant·e est aussi notamment importante pour Khu (2003), directeur du *National Survey of Student Engagement au Center for Postsecondary Research and Planning* de Indiana University Bloomington.

conceptualisons l'engagement de l'élève en tant qu'activité. Ceci signifie que l'engagement est une activité à être analysée de manière intégrale et non selon des dimensions qui lui sont attribuées. Non isolé du contexte de son activité, l'élève exerce son agentivité selon les opportunités ou les contraintes qui lui sont présentées. Le concept « nucléus d'activités » regroupe les manifestations variables d'une même activité. De plus, tel que suggéré par Sinatra et al. (2015), nous leur reconnaissons deux niveaux de granularité (micro et macro). Ceci nous amène à distinguer les six nucléus d'activités suivants :

Tableau 1

Nucléus d'activités de l'engagement de l'élève répartis sur deux niveaux

Niveaux	Nucléus d'activités de l'engagement de l'élève
Micro	Attention au discours de l'enseignant·e
	Interaction directe avec l'objet d'apprentissage
	Interaction avec des pairs pour réaliser un projet, comprendre le sens d'une question ou d'un problème, l'approfondir, voire le résoudre en communauté d'apprentissage ou d'élaboration de connaissances
Macro	Fréquentation scolaire
	Apport attendu ou constructif à la dynamique d'un groupe
	Contribution à l'environnement, à une communauté locale ou externe

Pour explorer la pertinence de cette définition de l'engagement de l'élève qui veut préserver l'intégralité de l'activité de l'élève et l'entière de son agir en contexte, nous allons procéder à une analyse des travaux des chercheur·euses du réseau PÉRISCOPE.

Méthodologie

Cette analyse conceptuelle, qui se veut un premier effort de validation de la définition socioculturelle mise de l'avant, vise à relier des publications à l'un ou l'autre des nucléus prédéfinis et à ainsi les illustrer.

Notre corpus de données est issu de la banque des quelque 6 000 publications⁹ du réseau PÉRISCOPE (<https://periscope-r.quebec>). Puisque le Réseau a débuté ses activités en 2015, nous avons éliminé les publications des chercheur·euses parues entre 1982 et 2014 inclusivement – ce qui incluait les 148 articles de revue et articles de colloque qui avaient été associés à la programmation d'origine du Réseau ainsi que les articles de revue non encore parus. Parmi les 3 300 publications dont l'année est supérieure ou égale à 2015, nous avons conservé celles dont le type est : communication (n=1 292), article de revue (n=916) ou article de colloque (n=214), pour un total de 2 422 publications¹⁰. Nous avons ainsi exclu, pour des raisons d'accès limité à leur

⁹ Cette banque inclut des articles de revue avec comité de lecture (articles scientifiques et professionnels), des articles d'actes de colloque (incluant des présentations multimédias sur bande vidéo), des communications, des livres, des chapitres de livres, des rapports de recherche, des articles de magazine, des articles de quotidien et des thèses.

¹⁰ Nous avons retenu les communications du fait que plusieurs colloques du réseau PÉRISCOPE ont inclus des communications sur l'engagement de l'élève sous support vidéo et non encore transformés en article. Dans les articles, nous avons aussi inclus les articles s'adressant à des professionnel·les de l'éducation du fait de la nature pratique de la question de l'engagement de l'élève et, par conséquent, de la possibilité d'y repérer une variante ou l'autre de l'engagement entendu comme activité.

contenu ou de contenu redondant¹¹, les publications dont le type est chapitre de livre (n=397), rapport (n=182), article de magazine (n=152), livre (n=79), article de quotidien (n=58), document synthèse (n=5) ou thèse (n=5), pour un total de 878 publications retirées.

Parmi les 2 422 publications conservées, nous avons ciblé les publications qui traitent d'engagement en recherchant le terme « engage » dans le titre, « engagement » dans les mots-clés¹² ou encore « engagement » dans les objets visés, au regard de la classification selon les constituants du cadre conceptuel d'Engeström¹³. Ces constituants sont les suivants : 1) les agent·es; 2) les outils et instruments de médiation de l'interaction des agent·es; 3) les objets visés, dont l'engagement de l'élève, par les interactions des agent·es; 4) la communauté à laquelle les agent·es participent; 5) les rôles effectués par les agent·es; et 6) les politiques et les règles qui influencent l'activité collective. La Figure 1 illustre leur arrangement tout en indiquant le nombre de publications totales par mots-clés associés, d'une part, aux agent·es et, d'autre part, aux objets (à l'automne 2021, 543 publications étaient rattachées à l'objet Engagement).

En choisissant comme critères les agent·es que sont l'élève, l'étudiant·e, l'enfant et l'adolescent·e (rectangle de gauche), et l'objet engagement¹⁴ (rectangle de droite), nous avons repéré 143 publications à des fins d'analyse.

¹¹ Par contenu redondant, nous entendons une communication transformée en article. Dans un tel cas, la communication était éliminée.

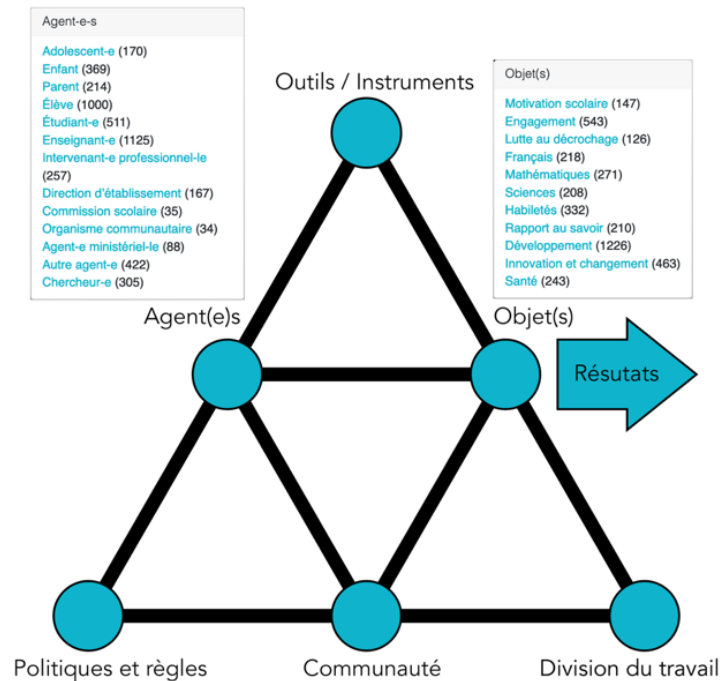
¹² Sur un total de 117 mots-clés utilisés dans la base de données du réseau PÉRISCOPE.

¹³ Le réseau PÉRISCOPE a retenu le cadre conceptuel d'Engeström (1987, 2015) en théorie de l'activité. Plus de 80 % des publications de la banque entière des publications sont notamment classifiées selon les constituants de base de ce cadre conceptuel.

¹⁴ La motivation scolaire, objet considéré en amont de celui d'engagement, n'est pas analysée dans cet article.

Figure 1

Publications associées aux agent-es et aux objets visés (en mouvement) qui orientent l'activité des agent-es axée sur la réussite scolaire

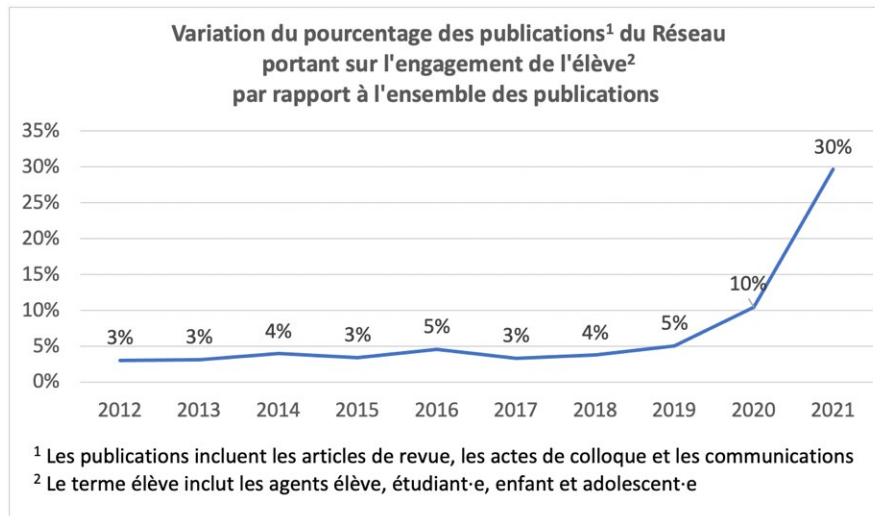


(Inspiré de Engeström 1987)

Afin de situer dans leur ensemble ces publications, qui concernent l'engagement de l'élève, l'étudiant·e, l'enfant et l'adolescent·e, nous offrons d'abord un aperçu de l'évolution des publications des chercheur·euses du réseau PÉRISCOPE au cours de la dernière décennie (Figure 2). Cette figure fournit un aperçu de la canalisation de l'activité collective du Réseau vers la participation des jeunes, sous l'angle de leur engagement.

Figure 2:

Canalisation croissante des publications des membres du réseau PÉRISCOPE portant sur l'engagement des jeunes



Nous avons pris connaissance des 143 publications en procédant à la lecture des résumés des textes, voire des textes eux-mêmes, en ayant en tête les critères suivants : 1) l'activité de l'élève, voire de l'enfant ou de l'adolescent, est partiellement décrite à tout le moins ; 2) le contexte de l'activité est présenté ; et 3) l'activité se déroule en présence. Cette étape a entraîné le retrait des publications de type revues ou synthèses d'écrits scientifiques ainsi que de celles pour lesquelles la classe ou l'école n'était pas le lieu premier de participation de l'élève (p. ex., les cours à distance). À des fins de fiabilité des résultats de cette étape, nous en avons sélectionné au hasard 20 % (29 publications) afin de calculer un accord interjuge auquel deux des auteurs du présent article ont pris part. Un accord très fort (*almost perfect*), avec un kappa de Cohen de 0,92 (Cohen, 1960 ; McHugh, 2012), s'en est dégagé. Cet exercice a conduit à retenir 42 publications qui répondaient aux critères ci-dessus mentionnés.

Par la suite, afin de mieux cerner encore chacun des nucléus d'activités, nous avons choisi quelques mots-clés, apparentés à celui d'engagement, associés à des publications parues depuis 2015 (articles de revue, articles de colloque, une communication). Ces mots-clés sont présentés sous chacun des nucléus au Tableau 2 et le chiffre entre parenthèses indique le nombre de publications additionnelles ainsi ajoutées (20 publications au total).

Tableau 2

Mots-clés associés à chacun des nucléus d'activités qui composent la définition socioculturelle de l'engagement de l'élève en contexte d'éducation formelle

Niveau	Nucléus d'activités de l'engagement de l'élève	Mot(s)-clé(s)
Micro	Attention au discours de l'enseignant·e	Attention (3) Attitude (0) Autorégulation (0) Communication (0) Inattention (0)
	Interaction directe avec l'objet d'apprentissage	Interaction (1) Action (1) Apprendre (2) Autorégulation (0) Démarche d'apprentissage (1) Processus (1)
	Interaction avec des pairs pour réaliser un projet, comprendre le sens d'une question ou d'un problème, l'approfondir, voire le résoudre en communauté d'apprentissage ou d'élaboration de connaissances	Buts d'apprentissage (3) Collectif (1) Communauté d'apprentissage (1) Classe (1) Compréhension (0) Conversation (0) Démarche (1) Groupe (1) Prosocialité (0)
Macro	Fréquentation scolaire	Résilience (1)
	Apport attendu ou constructif à la dynamique d'un groupe	Groupe (1) Extrascolaire (1)
	Contribution à l'environnement, à une communauté locale ou externe	Partenariat (0)

Un corpus de 62 publications¹⁵ a ainsi été constitué. Nous avons analysé leur résumé, voire la publication au complet, afin de décider de leur possible rattachement à l'un ou l'autre des nucléus, voire à plus d'un nucléus d'activités, et ainsi illustrer, tout en effectuant un premier essai de validation, notre définition de l'engagement de l'élève d'inspiration socioculturelle. Deux des quatre auteurs de cet article ont ainsi procédé conjointement à cette analyse à des fins de rattachement des publications aux nucléus d'activités.

Résultats

Ce sont 61 des 62 publications qui furent rattachées à l'un ou l'autre, voire à plus d'un des six nucléus d'activités. Le Tableau 3 présente la répartition de ces 61 publications (articles de revue, articles de colloque, communications) selon leur rattachement¹⁶ à l'un ou l'autre des six nucléus d'activité.

¹⁵ L'annexe 1 énumère ces publications.

¹⁶ Puisque certaines publications ont été rattachées à plus d'un nucléus, seul le premier rattachement est indiqué au Tableau 3.

Tableau 3

Les nucléus d'activité de l'élève (niveaux micro et macro)

Niveau	Nucléus d'activités de l'engagement de l'élève	Articles de revue (AR)	Articles de colloque (AC)	Communications (CO)	Total
Micro	Attention au discours de l'enseignant·e	3	0	3	6
	Interaction directe avec l'objet d'apprentissage	8	8	6	22
	Interaction avec des pairs pour réaliser un projet, comprendre le sens d'une question ou d'un problème, l'approfondir, voire le résoudre en communauté d'apprentissage ou d'élaboration de connaissances	17	2	2	21
Macro	Fréquentation scolaire	2	0	2	4
	Apport attendu ou constructif à la dynamique d'un groupe	3	0	0	3
	Contribution à l'environnement, à une communauté locale ou externe	6	0	2	8

L'engagement se produisant au niveau micro

L'élève qui porte attention au discours de l'enseignant·e. Trois publications sur 61 (5 %) se rapportent à ce premier nucléus d'activités. Buysse (2015, AR) traite de l'attention de l'élève sous l'angle de ses manifestations. Dauphinais et al. (2016, AC) et Robert et al. (2016, AC) se penchent, a contrario, sur le déficit d'attention.

L'élève en interaction (directe) avec l'objet d'apprentissage. 22 publications sur 61 (36 %) en montrent différentes manifestations. Parent (2020, CO) présentent une grille de comportements autorapportés développée en collaboration par des chercheur·euses et des enseignant·es et qui devait inclure, au niveau le plus avancé, des éléments comme les suivants : *Je suis souvent prêt·e à la tâche lors des apprentissages, et ce, peu importe ce qu'on me propose ; Je fais souvent des liens entre les différents apprentissages ; J'utilise les outils ou les ressources à ma disposition lorsque je travaille seul·e ou que je ne comprends pas la tâche; etc.*

En mathématiques, Saboya et Rhéaume (2015, AR) examinent le contrôle exercé par les élèves lors de la résolution d'un problème de comparaison de fractions ; Rhéaume et Oliveira (2016, AC) illustrent le processus de vérification que des élèves effectuent de leurs réponses. Jeannotte et Corriveau (2018, 2019, AC) décrivent le raisonnement mathématique d'élèves de première année lorsqu'ils utilisent du matériel de manipulation ainsi que leurs interactions avec celui-ci. En sciences, des élèves participent à des initiatives relatives à l'environnement à proximité de leur école alors que leur rapport aux savoirs est étudié (Kalali et al., 2019, AR). Lorsque l'objet d'apprentissage se rapporte à la langue, Sirois et al. (2021, AR) mettent en exergue la capacité d'élèves du primaire à élaborer leur propre schéma causal pour structurer leurs récits. Gagnon (2020, CO) met en évidence l'agentivité de l'élève observée à travers la révision de ses textes. En ce qui a trait aux outils/instruments utilisés par les élèves dans leur interaction avec un objet d'apprentissage, Thériault et al. (2015, CO) décrivent l'écriture d'un blogue au 3^e cycle du primaire et Pulido (2015, AR), la prise de notes pour mémorisation. Dumont et al. (2019) portent attention aux technologies d'aide à l'écriture comme tuteur de résilience scolaire et Romero et ses collaborateur·trices rapportent l'utilisation d'outils numériques par des élèves pour apprendre à

coder (2016a, AC), monter un jeu partant d'une histoire narrée par une personne âgée (2015, AC ; 2016b, AC) et construire des maquettes physico-numériques à des fins d'apprentissages interdisciplinaires (2016c, AC ; 2017, AC).

L'interaction de l'enseignant·e avec l'élève pour stimuler l'interaction de l'élève avec l'objet d'apprentissage prend diverses formes : par exemple, se rapprocher des élèves inattentif·ves pour les protéger d'adopter des comportements contreproductifs (Olivier et Archambault, 2017, AR), inviter les élèves à verbaliser leurs stratégies d'apprentissage et élaborer sur celles-ci (Beaudoin, 2021, CO), mettre sur pied des groupes de parole (Salvas, 2021, CO), organiser et gérer la classe de manière à réduire les inégalités et les iniquités de participation (Gaudreau, 2021, CO). Des intervenant·es externes peuvent aussi fournir des occasions d'interaction avec un objet d'apprentissage extracurriculaire, par exemple, la prise de décision de l'élève au regard de sa santé personnelle (Barma et al., 2021, AR).

Au postsecondaire, Cormier et Voisard (2018, AR) se concentrent sur l'intérêt et les résultats scolaires d'apprenant·es du collégial dans un contexte où une pédagogie inversée fut appliquée. Pepin et al. (2021, AR) relèvent les conceptions d'apprenant·es en sciences de l'administration quant à l'entrepreneurship responsable lors d'une expérimentation en salle de classe. Charland et al. (2015, AR) présentent une méthodologie, partant d'une perspective neurophysiologique, pour agréger des données de manière à mieux saisir la multidimensionnalité de l'engagement dans des tâches d'apprentissage.

L'élève qui interagit avec des pairs pour réaliser un projet, comprendre le sens d'une question ou d'un problème, l'approfondir ou le résoudre. Ce sont 21 publications sur 61 (34 %) qui illustrent ce nucléus d'activités. Dès le préscolaire, des interactions de qualité entre pairs, médiées par l'enseignant·e, sont mises en évidence par Bouchard et al. (2019, AR), Robert-Mazaye et al. (2021, AR) et Salvas (2021, CO¹⁷). Au primaire, Plante et Charron (2016, AR) suggèrent que les élèves qui discutent de leurs productions pour développer le doute orthographique et devenir plus attentif·ves aux productions correctes à l'écrit font des gains appréciables. Les élèves qui interagissent sur une plateforme numérique (*Knowledge Forum*) peuvent aussi faire émerger un questionnement authentique (Boutin et al., 2015, AR ; 2016, AR) ou se centrer progressivement sur un objet partagé (St-Pierre et Laferrière, 2020, AR), problématiser une controverse (Dion-Routhier et Hamel, 2020, AR) ou améliorer leur compréhension et leurs habiletés d'explication (Hamel et al., 2015, AR). Les travaux de Romero et al. (2016d, AC ; 2017, AC) montrent non seulement l'interaction de l'élève avec des objets d'apprentissage (nucléus 2), mais aussi leur interaction avec des pairs à des fins d'apprentissage du numérique. Des élèves du secondaire interagissent à des fins de réalisation d'un projet d'apprentissage en contexte d'alternance études-travail (Barma et al., 2017, AR), en contexte d'apprentissage à la maison alors que la Covid-19 sévit (Rahm, 2021, CO) ou en contexte de programmes communautaires combinant des modes de connaissances inuits et occidentaux (Rahm et al., 2019, AR).

Au postsecondaire, des conditions favorisant le travail coopératif ou collaboratif des apprenant·es, incluant le codesign, sont mises en évidence (Charles et al., 2016, AR ; Paquelin, 2019, AR ; Roxa et al., 2021, AR ; Savard, 2020, CO). Petit et Ntebutse (2017, AR) observent l'interaction au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne composée d'apprenant·es en formation à l'enseignement. Allaire (2015, AR) analyse le discours collectif asynchrone co-élaboré sur une plateforme numérique par des futur·es enseignant·es réfléchissant sur l'intervention pédagogique en classe. La dynamique interactionnelle au sein d'une formation privilégiant la participation et la création est décrite par Allaire et Reffay (2016, AR). Deschênes et Tremblay

¹⁷ Mentionné d'abord au nucléus d'activité 2.

(2021, AR) se penchent sur les processus de régulation dans une communauté hybride de coélaboration de connaissances dont les interactions sont soutenues par des outils numériques.

En somme, 75 % (n=46) des publications illustrent comment l'engagement se manifeste à l'un ou l'autre des trois nucléus d'activités qui font partie du niveau micro. C'est dire qu'au niveau macro, il est possible que 25 % (15) des publications puissent s'y retrouver.

L'engagement se produisant au niveau macro

La présence/fréquentation scolaire de l'élève en classe. Quatre publications sur 61 (7 %) sont en rapport avec ce nucléus. Rahm et Moore (2016, AR) explorent l'évolution, au cours d'un programme estival d'enrichissement, des représentations d'élèves de première génération évoluant dans une matrice d'oppression et qui se destinaient à des études collégiales.

Nadeau et Lessard (2019, AR) relèvent des récits d'élèves du secondaire qui s'inscrivent dans un processus de résilience scolaire et Marion (2021, CO), les témoignages de résilience de deux élèves au temps de la Covid-19.

L'organisme Fusion Jeunesse exerce une agentivité transformatrice dans des écoles (Gérin-Lajoie, 2020, CO) afin d'encourager la fréquentation scolaire d'élèves à risque de décrochage.

L'apport de l'élève à la dynamique du groupe. Trois publications sur 61 (5 %) illustrent ce nucléus. La seule publication repérée (Desbiens et al., 2016, AR) concernant le groupe-classe approche l'engagement à la négative en traitant de l'influence des comportements déviants dans les groupes de travail en relation avec la composition du groupe.

Lorsque le groupe est externe à la classe tout en étant en relation avec l'école, Rahm et al. (2015, AR ; 2016, AR) mettent l'accent sur l'agentivité de l'élève engagé·e dans la production collective d'un documentaire scientifique ainsi que sur la prise de parole de jeunes dans un club scientifique parascolaire.

La contribution à l'environnement, à une communauté locale ou externe. Huit publications sur 61 (13 %) y sont associées. Ce dernier des nucléus qui composent l'engagement de l'élève a permis de cibler un engagement au regard du développement durable, sa contribution à une communauté locale ou externe sous la guidance d'un enseignant·e ou autre intervenant·e autorisé·e. Ainsi, cinq publications qui ont trait à l'engagement de l'élève envers l'environnement traitent de démarches interdisciplinaires (Therriault et al., 2015, CO), de son pouvoir d'agir face au développement durable du Saint-Laurent (Jeziorski et Therriault, 2017, CO ; Morin et al., 2019, AR ; Morin et al., 2021, AR), de son agentivité écocitoyenne (Jeziorski et Therriault, 2019, AR).

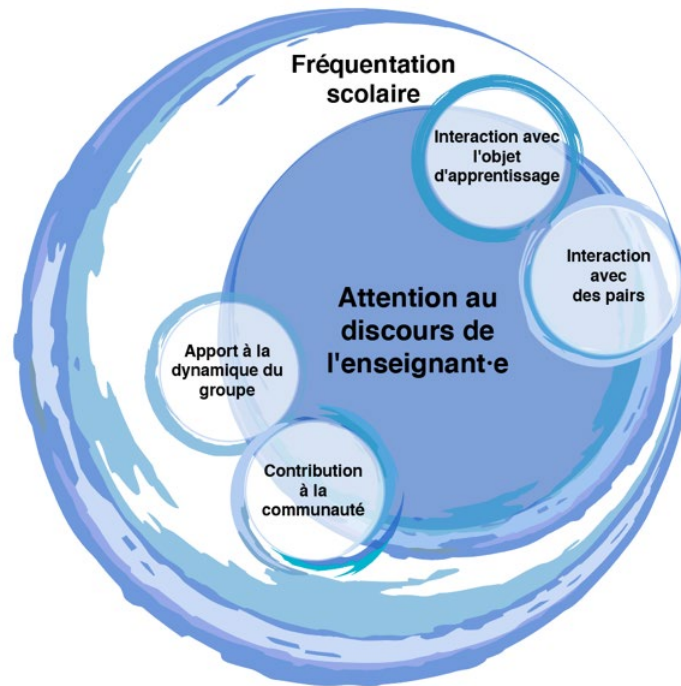
Laferrière et Métivier (2016, AR) mettent en évidence les échanges d'élèves du primaire avec une communauté d'élèves africains. Romero et Loos (2015, CO) décrivent l'interaction d'élèves du secondaire avec des personnes âgées pour concevoir un jeu participatif. Robert-Mazaye et al. (2017, AR) traitent du scepticisme engagé eu égard à l'action politique et citoyenne des jeunes Québécois.

Reconnaissant que ces publications puissent illustrer l'un ou l'autre ou plus d'un des six nucléus d'activités de l'engagement de l'élève en classe ou dans l'école, il importe toutefois de souligner que, dans notre conception, ces six nucléus n'opèrent pas de manière indépendante les uns des autres au sein d'une dynamique de classe ou d'école – la Figure 3 offre une représentation de leurs interrelations.

Figure 3

Représentation dynamique des six nucléus d'activités et de leurs interrelations

L'engagement de l'élève/étudiant-e en classe ou dans l'école



Discussion

Le fait qu'il fut possible de rattacher 61 des 62 publications à l'un ou l'autre des six nucléus d'activités, ce qui faisait suite à un processus (indépendant) de sélection des 143 publications accompagné de deux exercices de repérage des publications pertinentes (62 publications), donne du sens et de la pertinence à la définition socioculturelle de l'engagement de l'élève mise de l'avant tout en montrant qu'il est possible d'ainsi l'opérationnaliser.

La présence de ces nucléus d'activités est illustrée par 61 publications dont les trois-quarts se situent au niveau micro. Toutefois, le premier nucléus d'activités, qui a trait à l'élève qui porte attention au discours de l'enseignant-e, est sous-représenté puisque seulement trois publications l'illustrent et que deux d'entre elles ont trait au déficit d'attention. C'est dire que la recherche qui se produit au sein du réseau PÉRISCOPE ne met pas l'accent sur ce nucléus d'activités comme reflétant l'engagement de l'élève. D'ailleurs, il n'est pas exclu de penser que ce nucléus soit considéré comme traduisant une certaine conformité de l'élève face au discours de l'enseignant-e, aux exigences formelles de la scolarisation (Willms et al. 2009). Toutefois, la guidance (discours) de l'enseignant-e est reconnue dans les productions de recherche du réseau PÉRISCOPE qui concernent les autres nucléus d'activités dont ceux de niveau micro, soit l'interaction de l'élève avec un objet d'apprentissage ou avec des pairs. Ces deux nucléus d'activités ne sont pas non plus indépendants l'un de l'autre, car l'élève se doit d'être en interaction avec l'objet d'apprentissage

quand iel interagit avec des pairs pour réaliser une tâche ou un projet d'apprentissage et son interaction avec des pairs a du sens en autant qu'elle permette une meilleure compréhension de l'objet d'apprentissage. Ainsi, tout comme dans les dimensions repérées par Fredricks et al. (2004), les nucléus d'activités sont en interdépendance les uns avec les autres. Ce n'est donc pas dans des distinctions étanches entre ces constituants que se situe l'intérêt d'une définition socioculturelle de l'engagement de l'élève, mais en vertu de ses fondements mêmes.

Analyser la participation pour comprendre l'apprentissage (Brougère, 2011) devient alors incontournable. Pour participer, l'élève s'engage pour apprendre sur et au sein de sa communauté d'appartenance ou à laquelle iel veut appartenir. Iel en apprend le langage, les valeurs, les normes, les pratiques, etc. Ainsi, apprendre, c'est participer de manière de plus en plus compétente dans une communauté donnée. L'enseignant·e en tant que passeur·euse de savoir joue un rôle de médiation important tout comme dans son rôle de guide de l'élève dans sa participation aux activités de sa classe en tant que communauté apprenante. L'attention de l'élève à son discours est une manifestation claire de son engagement en classe. Si l'attention de l'élève est moins étudiée présentement, c'est possiblement parce que nombre de recherches y ont déjà été consacrées partant d'autres perspectives théoriques. Toutefois, il y aurait lieu de revisiter le construit d'attention tout comme celui d'engagement, processus auquel nous contribuons par le présent article. Conçu en tant que nucléus d'activités souscrivant à une perspective socioculturelle, l'attention de l'élève au discours de l'enseignant·e est susceptible d'être étudiée sous de nouvelles manifestations. Quant à l'interaction de l'élève avec l'objet d'apprentissage – conçu comme artefact de sa communauté d'appartenance ou d'une autre communauté –, le nucléus d'activités y correspondant ne se voit pas épuisé dans ses manifestations par les illustrations mentionnées ci-dessus et de nouvelles contributions de membres du réseau PÉRISCOPE nourriront le corpus des connaissances partant d'une perspective socioculturelle. L'étude de l'interaction avec des pairs, cet autre nucléus d'activités de niveau micro, pourrait aussi être plus explicitement analysée, à travers le prisme de l'engagement, en tant que participation de l'élève à sa communauté, voire à une communauté à laquelle le groupe de pairs s'intéresse.

L'engagement de l'élève qui dépasse les limites de la classe (sa fréquentation scolaire, son apport attendu ou constructif à la dynamique d'un groupe localisé hors de la classe, sa contribution à l'environnement, à une communauté locale ou externe) se reflète dans le quart des publications recensées. Moins nombreuses, ces manifestations soutiennent néanmoins l'inclusion des trois nucléus d'activités de niveau macro comme composants de la définition socioculturelle suggérée. La fréquentation scolaire qui, dans les publications ci-dessus mentionnées, prend des allures de résilience est ce nucléus d'activités prérequis aux cinq autres puisqu'un élève doit d'abord être inscrit·e dans un établissement scolaire avant de participer à toute autre activité susceptible de témoigner de son engagement. Son apport à la dynamique d'un groupe dans ou hors de la classe, qu'il s'agisse d'une équipe de travail ou d'un groupe parascolaire, soit un nucléus d'activités illustré ci-dessus par trois publications, est appelé à témoigner de sa capacité de participation dans une communauté donnée. En ce qui a trait au nucléus d'activités de la contribution à l'environnement, à une communauté locale ou externe, illustré par huit publications, son énoncé demeure préliminaire. Il importera de distinguer éventuellement ici l'engagement de l'élève, sous la guidance d'un intervenant·e autorisé·e, dans une communauté locale de l'engagement d'élèves lorsque leur interaction se produit sur la plateforme numérique d'une communauté en réseau vu le déploiement du numérique pour soutenir les interactions en classe et entre classes. De même, l'engagement écocitoyen pourrait être distingué s'il prend de l'ampleur dans le curriculum scolaire.

C'est dire que les six nucléus d'activité qui soutiennent présentement notre définition socioculturelle de l'engagement de l'élève sont appelés à évoluer du moins dans leurs manifestations. C'est une limite intrinsèque de cette démarche d'analyse centrée sur l'activité plutôt que sur des dimensions (p. ex., comportementale, cognitive, émotionnelle/affective). De plus, puisque notre analyse n'intégrait ni les interventions des enseignant·es à l'effet d'augmenter l'engagement de l'élève ou de contrer son désengagement, ni les activités de formation à cette fin, elle ne peut être qualifiée de systémique. Toutefois, les nucléus d'activités nous semblent une piste porteuse pour considérer de manière plus intégrale le construit de l'engagement de l'élève. En outre, notre étude n'est pas exhaustive. Malgré les précautions méthodologiques prises à des fins de repérage, seulement 2 % des quelques 3 300 publications inscrites au répertoire du réseau PÉRISCOPE entre 2015 et 2021 ont été considérées. Les chapitres de volumes et les volumes n'ont pas été traités. Par exemple, la reconceptualisation de l'engagement en trois types, proposée par Bader et al. (2017), n'est pas prise en considération ; elle aurait servi notamment à enrichir le nucléus Contribution à l'environnement, à une communauté locale ou externe tout en introduisant des niveaux d'engagement différents sous ce nucléus. L'exclusion, pour des raisons pragmatiques, des chapitres et des volumes s'avère donc une limite importante même si notre analyse se veut une « preuve de concept » et une preuve qui est de l'ordre de l'illustration seulement.

Comme le soulignent Reschly et Christenson (2012), l'engagement de l'élève est un construit en évolution. Les quatre caractéristiques de l'engagement que ces auteures avaient suggérées (fondé sur l'action, spécifique au contexte, orienté vers l'objet et dynamique) nous ont incité à reconnaître l'agentivité de l'élève, et cela s'est exprimé par la centralité donnée à la notion de participation au sein de laquelle nous avons incrusté notre définition de l'engagement. Cette définition souscrit à une perspective socioculturelle du fait qu'elle met l'accent sur la médiation sociale et l'importance des interactions intra et inter nucléus d'activités. Ses six composants suggèrent la possibilité de s'en tenir à ceux-ci pour conceptualiser l'engagement.

Conclusion

Interpellant les chercheur·euses sur l'engagement de l'élève au terme de son analyse des enjeux conceptuels, théoriques et méthodologiques en matière de définition et de mesure de l'engagement et de l'apprentissage, Azevedo (2015) s'est exprimé en ces termes : « Il convient d'accorder davantage d'attention aux questions conceptuelles, théoriques, méthodologiques, de mesure et d'analyse liées à l'engagement, faute de quoi le terme perdra sa valeur et sera remplacé par un autre concept » (p. 85). Le chantier sur l'engagement de l'élève du réseau PÉRISCOPE s'était déjà engagé sur cette piste et la définition d'inspiration socioculturelle suggérée en est l'aboutissement.

Les nucléus d'activités qui en sont les composants ont subi un premier test de validation alors que les publications des chercheur·euses du Réseau ont illustré l'attention de l'élève au discours de l'enseignant·e; son interaction directe avec l'objet d'apprentissage; son interaction avec des pairs pour réaliser un projet, comprendre une question ou approfondir un problème, voire le résoudre en communauté d'apprentissage ou d'élaboration de connaissances; sa fréquentation scolaire, incluant sa résilience; son apport attendu ou constructif à la dynamique d'un groupe (équipe, classe ou groupe parascolaire); et, encore, sa contribution à une communauté ou à l'environnement.

Références

- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Appleton, J., Christenson, S. L., Kim, D. et Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* [Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec].
- 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 Instruction*, 23, 1-9.
- 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.
- Azevedo, R. (2015). Defining and measuring engagement and learning in science: Conceptual, theoretical, methodological, and analytical issues. *Educational Psychologist*, 50(1), 84–94. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1004069>
- Bader, B., Morin, É et Therriault, G. (2017). Éducation à l'environnement et au développement durable du Saint-Laurent. Principes, démarches éducatives et types d'engagement écocitoyen des jeunes. Dans Archambault, P., Schloss I.R., Grant, C., et Plante, S (dir.). *Les hydrocarbures dans le golfe du Saint-Laurent - Enjeux sociaux, économiques et environnementaux* (p. 295-320). Notre Golfe.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164–180.
- Barma, S., Deslandes, R. et Ste-Marie, N. (2021). The adolescent at the center of activity systems in the context of COVID-19: Redefining routines and relationships at the heart of learning. *Cultural-Historical Psychology*, 17(2), 133-143.
- Barma, S. (2013). Mot de la rédaction : innover dans la tradition de Vygotsky. *Revue Internationale Du CRIRES : Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, 1(1), 1–3. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41016>
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M. et Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. Dans R. K. Sawyer (dir.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 475-488). Cambridge University Press.
- Bransford, J., Brown, A. et Cocking, R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Academy Press.
- Brougère, G. (2011). Apprendre en participant. Dans Étienne Bourgeois et Gaétane Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 115-124). PUF.
- Chi, M.T.H. et Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. doi: 10.1080/00461520.2014.965823
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. et Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer.

- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*. Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- D'Mello, S., Dieterle, E. et Duckworth, A. (2017). Advanced, analytic, automated (AAA) measurement of engagement during learning. *Educational Psychologist*, 52(2), 104–123. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1281747>
- Eccles, J. S. (2016). Engagement: Where to next? *Learning and Instruction*, 43, 71-75.
- Engeström, Y. (1987), *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1, 4-19. <https://revues.ulaval.ca/ojs/index.php/RIC/article/view/41017>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. 2nd Ed.* Cambridge University Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J. D. et Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 97–131). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Wang, M. T., Schall Linn, J., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A. et Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>
- Fredricks, J., Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2019). *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged youth*. Elsevier.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21–40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35(2), 24-32.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Meece, J., Blumenfeld, P. C. et Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.514>
- Nadeau, S. (2018). *Études réalisées hors du Canada sur l'engagement de l'élève/étudiant-e en classe ou à l'école. Série Leviers PRS* (p.1-17). <https://www.periscope-r.quebec/publication/61a6d84d036ba74f1636881e>
- Nadeau, S., Boulay, M. et Lafond, B. (2018). Synthèse de connaissances issues de la recherche sur l'engagement des élèves/étudiant-e-s dans la classe ou l'école. *Série Leviers PRS* (p.1-36). https://periscope-r.quebec/_engagement_recensions_resume.pdf

- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. et Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Dir.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (p. 11-39). Teachers College Press.
- 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]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/28027/1/33337.pdf>
- O'Donnell, K. et Reschly, A. L. (2020). Assessment of student engagement. In A. L. Reschly, A. J. Pohl et S. L. Christenson (dir.), *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (p. 55-76). Springer.
- Rogoff, B. (2017) : *Participer pour apprendre!* https://periscope-r.quebec/rogoff_final.pdf
- Poellhuber, B. et Michelot, F. (2019). L'engagement et les stratégies d'autorégulation des apprenants adultes en e-Formation. Dans A. Jézégou (Dir.), *Traité de l'e-Formation des adultes : état de la recherche* (p. 233-262). De Boeck Supérieur.
- Reeve, J. et Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In Christenson, S. L., Reschly, A. L. et Wylie, C. (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 149-172). Springer.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595. doi:10.1037/a0032690
- Reeve, J. et Shin, S. H. (2020a). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150-161.
- Reeve, J., Cheon, S. H. et Yu, T. H. (2020b). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 1-14. DOI: 10.1177/0165025420911103
- Reschly, A. L. et Christenson, S.L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 3-19). Springer.
- Rogoff, B. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 209-229.
- Ryu, S. et Lombardi, D. (2015). Coding classroom interactions for collective and individual engagement. *Educational Psychologist*, 50, 70-84.
- Sawyer, R.K. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press. Cet ouvrage a été réédité en 2014.
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S. et Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.003>
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C. et Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Sinha, S., Rogat T. K., Adams-Wiggings, K. R. et Hmelo-Silver, C.-E. (2015) Collaborative group engagement in a computer-supported inquiry learning environment. *International Journal of*

Computer-Supported Collaborative Learning. 10(3), 273-307. doi: 10.1007/s11412-015-9218-y

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 204–319.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

<https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>

Willms, J. D., Friesen, S. et Milton, P. (2009). *What did you do in school today: Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement*. Canadian Education Association. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/cea-2009-wdydist.pdf>

Annexe 1

Les 61 publications qui illustrent les nucléus d'activité

- Allaire, S. et Reffay, C. (2016). Dynamique interactionnelle au sein d'une formation privilégiant la participation et la création. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 3(1), 35-53.
- Allaire, S. (2015). The influence of collective asynchronous discourse elaborated online by pre-service teachers on their educational intervention in the classroom. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(2), 1-29.
- Barma, S., Deslandes, R., Cooper, E. A. et Voyer, S. (2021). School Community Involvement to Address Student Decision-Making Regarding Personal Health. *School Community Journal*, 31(2), 155-180
- 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.
- Beaudoin, M. (2021, 5 mai). *Évolution des interactions en classe en temps de COVID-19 : une étude de cas* [Communication orale]. ACFAS 2021 - PÉRISCOPE : La participation des jeunes et des jeunes adultes à leur développement et à leurs apprentissages, En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/node/102>
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A., Charron, A. et Bigras, A. (2019). Des interactions de qualité en classe de maternelle 5 ans pour favoriser l'engagement des enfants dans leurs apprentissages. *Chroniques sociales*, 87-106.
- Boutin, P. A., Hamel, C. et Laferrière, T. (2015). La sélection des idées prometteuses dans le discours collectif d'élèves du primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 90-114.
- Boutin, P., Hamel, C. et Laferrière, T. (2016). La sélection d'idées prometteuses et l'émergence d'un questionnement authentique dans l'élaboration du discours collectif d'élèves du primaire. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie / Canadian Journal of Learning and Technology* 42(1), 1-23.
- Buysse, A. A. (2015). Contrôle attentionnel lors des régulations. Une autre manière de concevoir l'attention exigée durant les apprentissages. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(3), 502-525..
- Charland, P., Léger, P. M., Sénécal, S., Courtemanche, F., Mercier, J., Skelling, Y. et Labonté-Lemoyne, E. (2015). Assessing the multiple dimensions of engagement to characterize learning: A neurophysiological perspective. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, (101), e52627.
- Charles, E. S., Lasry, N. et Whittaker, C. (2016). The adoption of socio-technological environments to drive classroom change. *Pédagogie collégiale*, 26(3), 4-11.
- Cormier, C. et Voisard, B. (2018). La pédagogie inversée : une évaluation de son efficacité sur les résultats scolaires et sur l'intérêt des étudiants. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 6-12.
- Dauphinais, N., Rousseau, N. et St-Vincent, L. A. (2016). Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?. *Éducation et francophonie*, 44(1), 46-72.
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2016). Influence of deviant behaviours in workgroups in relation with group composition. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(3), 271-286.

- Deschênes, M. et Tremblay, M. (2021). Outils numériques soutenant les processus de régulation dans une communauté de coélaboration de connaissances. *Médiations et médiatisations*, 5, 185-198.
- Dion-Routhier, J. et Hamel, C. (2020). La problématisation d'élèves du primaire impliqués dans une démarche d'apprentissage par problème dans une perspective d'enseignement des controverses. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(3), 829-861.
- Dumont, M., Rousseau, N. et Paquin, S. (2019). Les technologies d'aide à l'écriture comme tuteur de résilience scolaire non-humain et de bien-être des élèves. *Revue Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9, 10-14.
- Gagnon, V. (2020, 5 mai). *L'agentivité de l'élève observée à travers la révision de ses textes* [Communication orale]. ACFAS 2020 - PÉRISCOPE : Gagnons la cause de la participation à l'école...par décisions partagées! En ligne. <https://lel.crires.ulaval.ca/index.php/oeuvre/periscope-gagnons-la-cause-de-la-participation-lecolepar-decisions-partagees>
- Gaudreau, N. (2021, 5 mai). *Inégalités et iniquités de participation de l'élève ou de l'étudiant-e en classe et à la maison : que deviennent l'organisation et la gestion de classe?* [Communication orale]. ACFAS 2021 - PÉRISCOPE : La participation des jeunes et des jeunes adultes à leur développement et à leurs apprentissages. En ligne. <https://lel.crires.ulaval.ca/node/102>
- Gérin-Lajoie, F. (2020, 5 mai). *Fusion Jeunesse et l'exercice de son agentivité transformatrice* [Communication orale]. ACFAS 2020 - PÉRISCOPE : Gagnons la cause de la participation à l'école...par décisions partagées! En ligne. <https://lel.crires.ulaval.ca/index.php/oeuvre/periscope-gagnons-la-cause-de-la-participation-lecolepar-decisions-partagees>
- Hamel, C., Turcotte, S., Laferrière, T. et Bisson, N. (2015). Improving students' understanding and explanation skills through the use of a knowledge building forum. *McGill Journal of Education*, 50(1), 181-199.
- Jeannotte, D. et Corriveau, C. (2018, novembre). *Étude des raisonnements mathématiques des élèves de première année lors de la réalisation d'une activité nécessitant l'utilisation du matériel de manipulation* [Communication orale]. Colloque Espace Mathématique Francophone (EMF), Paris, France. http://emf.unige.ch/files/8515/7545/2364/GT2_Jeannotte_Corriveau_actes_EMF_2018.pdf
- Jeannotte, D. et Corriveau, C. (2019, février). *Interactions between pupils' actions and manipulative characteristics when solving an arithmetical task* [Communication orale]. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (No. 14). Freudenthal Group; Freudenthal Institute; ERME.
- Jeziorski, A. et Therriault, G. (2017, novembre). *Pouvoir d'agir, engagement et rapport aux savoirs de jeunes face à l'enjeu du développement durable du Saint-Laurent. Le cas d'élèves de la fin du secondaire du Bas-Saint-Laurent au Québec* [Communication orale]. Colloque international Changements et Transitions : enjeux pour les éducations à l'environnement et au développement durable, Toulouse, France.
- Jeziorski, A. et Therriault, G. (2019). Identité de lieu et agency écocitoyenne de jeunes de la fin du secondaire à l'égard des enjeux sociaux et écologiques associés au fleuve Saint-Laurent au Québec : quels rapports au paysage?. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51, 1-16.

- Kalali, F., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Rapport aux savoirs d'élèves du secondaire en lien avec l'environnement et le développement durable en France et au Québec : rapports épistémique et contextualisé au monde. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51, 1-21
- Laferrière, T. et Métivier, J. (2016). Le réseau international francophone de coélaboration de connaissances : dépasser les frontières des communautés francophones du monde. *Vivre le primaire*, 29(3), 70-73.
- Leontyev, A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality* (M.J. HHall. Trans.). Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Russian original published in 1975).
- Marion, É. (2021, 5mai). *Parcours de résilience : les témoignages d'Éva et de Gabriel* [Communication orale]. ACFAS 2021 – PÉRISCOPE : La participation des jeunes et des jeunes adultes à leur développement et à leurs apprentissages. En ligne. <https://lel.crires.ulaval.ca/node/102>
- Morin, É., Therriault, G., Bader, B. et Dumont, D. (2021). Éducation à l'environnement et au développement durable du Saint-Laurent : une démarche éducative pour susciter les apprentissages et développer le pouvoir agir de jeunes Québécois du secondaire. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 24(1), 95-112.
- Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51, 1-17.
- Nadeau, S. et Lessard, A. (2019). Récits d'élèves du secondaire s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire. *Éducation et francophonie*, 47(1), 165-182.
- Olivier, E. et Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 59, 86-95.
- Paquelin, D. (2019, juin). *Le co-design, vecteur d'engagement : analyse d'une pratique* [Communication orale]. Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, Brest, France, 517-532.
- Parent, S. (2020, 5 mai). *Prendre la pleine mesure de l'engagement en classe* [Communication orale]. ACFAS 2020 - PÉRISCOPE : Gagnons la cause de la participation à l'école...par décisions partagées! En ligne. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/periscope-gagnons-la-cause-de-la-participation-lecolepar-decisions-partagees>
- Pepin, M., Audebrand, L. K., Tremblay, M. et Keita, N. B. (2021). Evolving students' conceptions about responsible entrepreneurship: a classroom experiment. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 28(4), 570-585.
- Petit, M. et Ntebutse, J. (2017). Self-study en contexte de supervision de stage à distance : présence au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne à l'aide d'un blogue réflexif. *McGill Journal of Education*, 52(3), 699-718.
- Plante, I. et Charron, A. (2016). Les orthographes approchées : une pratique qui suscite la motivation à apprendre !. *Vivre le primaire*. 29 (2), 51-53.
- Pulido, L. (2015). Noter pour retenir, à la demande ou spontanément : décalage développemental ou conséquence de la manière d'apprendre?. *Bulletin de psychologie*, 6, 495-502.
- Rahm, J., Tagalik, S., Baker, K., Billard, G., Bell, J., Anoe, E., L'Hérault, V. et Truchon, M.-H. (2019). La contribution des jeunes inuits et des programmes communautaires à

- l'apprentissage et à la persévérance tout au long de la vie. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples*, 3, 102-105.
- Rahm, J. (2021, 5 mai). *Témoignages de jeunes : discussion et conclusions* [Communication orale]. ACFAS 2021 - PÉRISCOPE : La participation des jeunes et des jeunes adultes à leur développement et à leurs apprentissages. En ligne. <http://lel.crires.ulaval.ca/node/102>
- Rahm, J., Boulanger, É., Hebert, I., Journet, G. et Lachaîne, A. (2015). L'apprentissage expansif et la construction de l'identité de jeunes à travers la réalisation d'un documentaire scientifique : un projet d'agentivité transformatrice. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 3(1), 1-19.
- Rahm, J., Malo, A. et Lepage, M. (2016). Youth-voice driven after-school science clubs: A tool to develop new alliances in ethnically diverse communities in support of transformative learning for preservice teachers and youth. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle/Alterstice : International Journal of Intercultural Research/Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 6(1), 39-51.
- Rahm, J. et Moore, J. C. (2016). A case study 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.
- Rhéaume, S. et Oliveira, I. (2016). « Je me suis vérifié... j'ai relu la question pis j'ai re-regardé ma réponse » : illustrations de mises entre parenthèses du sens lors de la vérification. *Regards sur le travail de l'enseignant de mathématiques*, 167.
- Robert-Mazaye, C., Demers, S., Boutonnet, V. et Lefrançois, D. (2017). Désengagement ou scepticisme engagé? L'action politique et citoyenne des jeunes québécois. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1, 95-117.
- Robert-Mazaye, C., Salvas, M. C. et Belleau, É. (2021). Favoriser l'engagement à l'école en misant sur les relations entre pairs. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 29(1), 1-3.
- Robert, J., Deburme, G. et Joly, J. (2016). Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?. *Éducation et francophonie*, 44(1), 24-45.
- Romero, M. (2016a). De l'apprentissage procédural de la programmation à l'intégration interdisciplinaire de la programmation créative. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 24(1), 87-89.
- Romero, M. (2016b). Intergenerational digital storytelling pairing teens as multimedia facilitators with an elder as narrative director. *Journal of Media Research-Revista de Studii Media*, 9(24), 14-27.
- Romero, M. et Loos, E. (2015). Intergenerational Game Creation. Engaging elders and secondary level students in intergenerational learning about immigration through participative game design. *European distance and e-learning network*, 167.
- Romero, M. et Ouellet, H. (2016c, juillet). *Scaffolding digital game design activities grouping older adults, younger adults and teens* [Communication orale]. International Conference on Human Aspects of IT for the Aged Population p. 74-81, Toronto.
- Romero, M., Davidson, A. L., Cucinelli, G., Ouellet, H. et Arthur, K. (2016d). Learning to code: from procedural puzzle-based games to creative programming. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*.

- Romero, M., Lille, B., Girard, M. A., Cohen, D., Spence, Y. et Saint Paul, É. S. (2017, octobre). *De Montréal à Antibes, apprentissages interdisciplinaires au secondaire par la construction de maquettes physico-numériques* [Communication orale]. Actes du colloque CIRTA (Vol. 1), 1-3, Montréal.
- Roxå, T., Ahmad, A., Barrington, J., Van Maaren, J. et Cassidy, R. (2021). Reconceptualizing student ratings of teaching to support quality discourse on student learning: a systems perspective. *Higher Education*, 83(1), 35-55.
- Saboya, M. et Rhéaume, S. (2015). Quel contrôle exercent les élèves lors de la résolution d'un problème de comparaison de fractions. *Petit x*, 99, 5-31.
- Salvas, M. (2021, 5 mai). *Les groupes de parole à l'école* [Communication orale]. ACFAS 2021 – PÉRISCOPE : La participation des jeunes et des jeunes adultes à leur développement et à leurs apprentissages. En ligne. <http://lel.crires.ulaval.ca/node/102>
- Savard, D. (2020, 5 mai). *La communauté, source d'attraction et de décision* [Communication orale]. ACFAS 2020 - PÉRISCOPE : Gagnons la cause de la participation à l'école. . . par décisions partagées! En ligne. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/periscope-gagnons-la-cause-de-la-participation-lecolepar-decisions-partagees>.
- Sirois, P., Vanlint, A. et Gravel, A. (2021). L'écriture de récits aux 2e et 3e cycles du primaire dans une approche pédagogique développementale engageante. *Le français d'aujourd'hui*, 212, 15-26.
- St-Pierre, E. S. et Laferrière, T. (2020). La progression d'un objet partagé par une classe du primaire dans un environnement d'apprentissage en réseau en contexte d'éducation artistique : The Evolution of a Shared Object in an Elementary Classroom through Networked Learning in Art Education. *The Canadian Review of Art Education*, 47(1), 50-67.
- Thériault, P., Allaire, S. et D'Amours, V. (2015). *Écrire avec un blogue au 3e cycle du primaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative. <https://periscope-r.quebec/full-text/ecrire-avec-un-blogue-au-3e-cycle-du-primaire.pdf>
- Therriault, G., Arseneau, I., Barder, B. et Morin, É. (2015, novembre). *Faire de l'éducation à l'écocitoyenneté au deuxième cycle du secondaire : appréciation, intérêt et engagement d'élèves et d'enseignants lors de démarches interdisciplinaires sur des QSVE* [Communication orale]. Actes du colloque international : « Les " Educations à " : un (des) levier(s) de transformation du système éducatif ». ESPE de l'Académie de Rouen : Université de Rouen. En ligne: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403>