

# La variation de l'engagement des étudiants sur une base trimestrielle dans une classe d'apprentissage actif au collégial

Séverine Parent - severine.parent.1@ulaval.ca

Doctorat en technologie éducative, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval – Sous la supervision de Thérèse Laferrière



Colloque de l'ARC  
84<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS  
10 mai 2016

Membre  
CRRES  
Recherche financée par le



## CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

À l'ère dite du numérique, plusieurs initiatives pédagogiques visant à motiver et à engager les étudiantes et les étudiants passent par l'intégration des technologies en classe. **Nous nous sommes intéressés à l'engagement des étudiants dans une classe d'apprentissage actif au collégial.** La classe mise sur pied peut accueillir confortablement 42 étudiants. Il y a 6 tables, autant d'ordinateurs et de projecteurs interactifs et le wifi. Avant d'être un projet technologique, le projet de classe d'apprentissage actif est donc un projet pédagogique : des enseignants désiraient un local pour mettre en pratique l'apprentissage par problèmes.

De récentes études considèrent l'engagement comme multiforme, dynamique, partagé, et sensible au contexte (Sinha, Rogat, Adams-Wiggins & Hmelo-Silver, 2015) et comme étant une responsabilité personnelle, tout en étant partagée avec les acteurs de son école (CSÉ, 2008). Notons que la contribution de cette recherche a permis aux enseignants de bénéficier, en temps réel, du travail de recherche et d'intervention de la chercheuse.



## QUESTION DE RECHERCHE

**Comment varie l'engagement affectif** (les relations avec les pairs et avec les enseignants), **comportemental** (importance accordée et participation aux études) et **cognitif** (effort consenti pour l'acquisition du savoir) **des étudiants qui évoluent dans une classe d'apprentissage actif?**

## MÉTHODOLOGIE

Notre recherche s'inscrit dans une « **design-based research approach** ». Cette approche s'appuie sur les travaux de Brown (1992) et Collins (1992) et s'adapte au contexte de développement et d'évaluation d'innovations en éducation ainsi qu'à la **complexité interactionnelle de la réalité du terrain** dans un effort « **de concevoir des environnements éducatifs innovants et en même temps mener des études expérimentales de ces innovations** » (Brown, 1992, p.141) tout en accordant une place importante à l'intervention en cours de processus.

- 7 classes qui ont évolué dans la classe d'apprentissage actif d'un cégep de la région de Québec en 2013-2014 (4 enseignants : 3 groupes en sc. humaines, 3 en sc. de la nature, 1 technique).
- Un questionnaire adapté à la réalité particulière du projet qui était le nôtre soumis à quatre reprises aux étudiants a permis de **mesurer la variation de l'engagement des étudiants au fil d'une session.** 307 étudiants ont répondu à au moins un questionnaire, 141 étudiants ont répondu aux **4 questionnaires en 4 temps (T1 à T4) étalés sur 15 semaines.** Les étudiants devaient se prononcer sur les **30 items soit 10 par dimension** sur une échelle de Likert en quatre points (Toujours [4], la plupart du temps [3], rarement [2], jamais [1]) exprimant son degré d'engagement.

## L'ENGAGEMENT ET SES DIMENSIONS

L'engagement est l'interrelation entre l'importance qu'un individu accorde aux études et à la vie au collège, l'effort qu'il consent pour l'acquisition du savoir et les liens qu'il établit et entretient avec son environnement (CSÉ, 2008, p.8).

L'engagement se définit dans l'action (participation active et attention concentrée (Newman, 1992) et la persistance (Vallerand et Thill, 1993). L'engagement a lieu dans un contexte où les apprenants participent et où ils sont activement dédiés et activement impliqués dans leur propre apprentissage (Markwell, 2007).

Si la recension des écrits ne permet pas d'arrêter une définition unique de l'engagement scolaire, il semble généralement admis que ce dernier comporte différentes dimensions (Linnenbrick et Pintrich, 2003; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004 ; Schunk, Pintrich et Meece, 2008; Dunleavy et al., 20012).

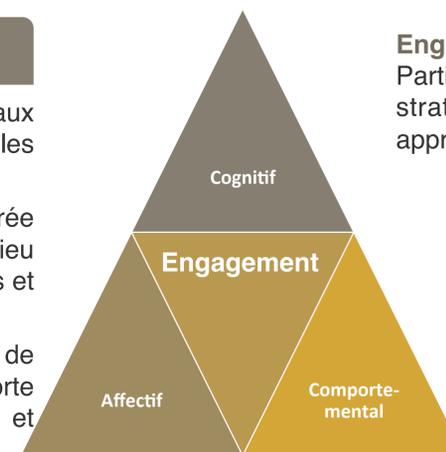


Figure 1. Schématisation de l'engagement des étudiants

### Engagement cognitif

Participation à l'apprentissage par l'utilisation de stratégies et de la métacognition visant des apprentissages en profondeur.

### Engagement comportemental

Participation aux activités scolaires ainsi que la participation à des activités parascolaires.

### Engagement affectif

Réfère aux émotions et sentiments de l'étudiant, à la valeur perçue de son environnement éducatif (ses collègues, son professeur).

## RÉSULTATS

Le tableau ci-dessous présente la compilation par classe des résultats de l'engagement des étudiants dans la classe d'apprentissage actif selon les trois dimensions ciblées.

Groupe	Comportemental				Affectif				Cognitif			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
3.1	2,33	2,17	2,46	2,42	3,28	3,09	3,13	3,32	2,87	2,62	2,78	2,86
4.1	2,19	1,90	2,56	2,61	3,09	3,13	3,21	3,37	2,43	2,68	2,77	3,04
5.1	2,37	2,27	2,48	2,61	2,79	2,70	2,68	2,84	2,39	2,07	2,30	2,35
5.2	2,22	2,15	2,42	2,42	2,85	2,57	2,71	2,74	2,45	2,27	2,42	2,40
5.3	2,25	2,27	2,43	2,46	2,68	2,78	2,65	2,69	2,42	2,31	2,37	2,38
7.1	2,48	2,38	2,51	2,13	2,89	2,84	2,75	2,73	2,97	2,80	2,82	2,63
7.2	2,29	2,10	2,22	2,17	2,86	2,80	2,72	2,68	2,80	2,54	2,66	2,53
<b>Moyenne</b>	<b>2,32</b>	<b>2,18</b>	<b>2,44</b>	<b>2,40</b>	<b>2,92</b>	<b>2,84</b>	<b>2,83</b>	<b>2,91</b>	<b>2,62</b>	<b>2,47</b>	<b>2,59</b>	<b>2,60</b>
<b>Moyenne</b>	<b>2,24</b>				<b>2,88</b>				<b>2,57</b>			

Tableau 1. Engagement des étudiants selon les 3 dimensions en 4 temps

La moyenne la plus élevée est observée dans la dimension sociale, plus particulièrement dans le groupe 3.1. La moyenne la plus faible est observée dans la dimension comportementale.

Toutefois, le temps de mesure le plus faible est dans la dimension cognitive au T2 du groupe 5.1. On observe d'ailleurs dans ce groupe le plus faible niveau d'engagement cognitif pour les quatre temps.

C'est dans la dimension sociale du groupe 4.1 qu'on retrouve trois des quatre temps mesurés les plus élevés.

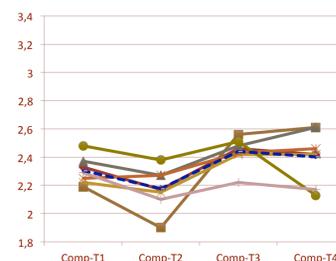


Figure 2. Engagement comportemental

Le plus haut niveau est observé au T4 dans le groupe 4.1, fait intéressant, c'est dans ce groupe, au T2, qu'on retrouve l'engagement comportemental le plus faible. Au T4, le groupe 7.1 attire notre attention avec une baisse importante.

En moyenne, le T4 est plus élevé que les autres temps. Mis à part une légère hausse pour le groupe 5.3, on observe une baisse du T1 au T2, et pour tous les groupes, une hausse du T2 au T3.

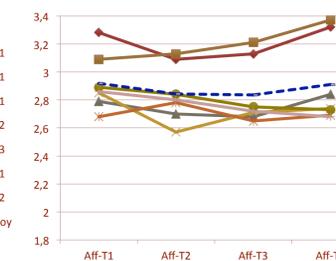


Figure 3. Engagement affectif

L'engagement affectif est la dimension pour laquelle le niveau d'engagement est le plus élevé.

Le niveau des groupes 3.1 et 4.1 sont plus élevés que ceux des autres groupes.

Dans le groupe 5.2, on observe le niveau d'engagement affectif le plus bas. Dans les deux groupes de l'enseignante 7, l'engagement des étudiants décroît au fil des quatre temps.

L'engagement affectif des étudiants a été particulièrement élevé dans les groupes 3.1 et 4.1 : **un groupe où les deux enseignants étaient habitués ou particulièrement enthousiastes à intégrer la classe d'apprentissage actif.** Le groupe 7.1 et 7.2 sont les seuls à connaître une baisse systématique entre le T1 et le T4 : **l'enseignante 7 en était à ces premiers pas dans la classe et avait entièrement adapté les activités à la classe.** L'engagement cognitif des groupes de l'enseignante 5 est le plus faible : **l'enseignante a intégré la classe en changeant quelques éléments des activités pédagogiques.**

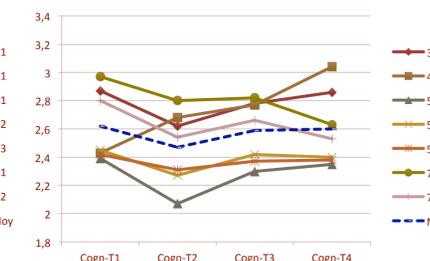


Figure 4. Engagement cognitif

Le niveau d'engagement cognitif le plus élevé est celui du groupe 4.4. Cet engagement a d'ailleurs cru à tous les temps de mesure de ce groupe. Contrairement, le 7.1 a connu une baisse pratiquement toute la session. Le niveau le plus faible observé est au T2 du groupe 5.1.

Pour 4 des 7 groupes, on observe une forme de crochet (T1 plus élevé, T2 à la baisse, hausse au T3 et T4).

## BIBLIOGRAPHIE

- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. Dans E. Scanlon & T. O'Shea (Éds.), *New directions in education technology*. New York: Springer-Verlag, 15-22.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège. 35 p.
- Dunleavy, J., Willms, J. D., Milton, P., Friesen, S. (2012). Le lien entre l'engagement des élèves et les résultats scolaires – Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui? Série de recherches – Rapport numéro un, 9 p.
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C.; Paris, A. H. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. Review of Educational Research, Vol. 74 (1), pp. 59-109
- Linnenbrick, E. A., Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, (19), 119-137.
- Markwell, D. (2007). The challenge of student engagement. [En ligne.] [http://www.cattvst.catt.uwa.edu.au/cattvst/archive/2007/1/don\\_markwell](http://www.cattvst.catt.uwa.edu.au/cattvst/archive/2007/1/don_markwell)
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Schunk, D. H., Pintrich P. R., Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and application*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Sinha, S., Rogat, T.-K., Adams-Wiggins, K.-R., 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.
- Viau, R. (1994b). Compte rendu : Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 411-414.

## CONCLUSION

Cette étude a permis d'observer un engagement affectif élevé et relativement stable dans la classe d'apprentissage actif. L'engagement comportemental et cognitif connaît généralement une baisse au T2, il serait intéressant d'en savoir plus sur les facteurs environnementaux qui pourraient expliquer la fluctuation de l'engagement ainsi que de questionner davantage les étudiants sur la variation de leur engagement.

De plus, l'analyse de ce type de données en temps réel pourrait permettre une intervention plus précises des intervenants pédagogiques.