

# FAVORISER LA MOTIVATION ET L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS... TOUT AU LONG DE LA SESSION



SÉVERINE PARENT

Chargée de cours  
Université Laval

Tous les professeurs souhaitent des étudiants motivés à apprendre ! Habituellement, tout va bien en début de session, lorsque les collégiens semblent manifester des comportements en ce sens. Mais qu'en est-il de cette motivation quelques semaines après le début des cours, à mi-parcours et en fin de session ? Pourquoi certains d'entre eux persévèrent-ils, pourquoi d'autres se démotivent-ils ? Le concept d'engagement peut apporter plusieurs réponses à ces questions.

L'engagement aurait un attribut que la motivation n'a pas : la participation active. Alors que la motivation est « la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, [...] l'engagement est celle qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants » (Parent, 2017, p. 38). La motivation serait donc de l'ordre du potentiel, et l'engagement, de l'ordre du comportement (Jorro et De Ketele, 2013). En d'autres mots, la motivation serait comme une photo d'un étudiant à un moment donné, et l'engagement, comme la vidéo de ses comportements au fil du temps<sup>1</sup> (Mosher et McGraw, 1985). L'intérêt d'aborder la dynamique motivationnelle sous cet angle permet de porter un regard plus précis sur le contexte, les actions et les interactions qui influencent les possibilités et les efforts d'apprentissage des étudiants.

Dans cet article, je présenterai les pistes de réflexion qui m'ont amenée à m'intéresser à la valeur de l'engagement comme extension à la motivation. Les idées exposées ici sont tirées d'un parcours ayant abouti à la soutenance d'une thèse de doctorat (Parent, 2017). Les propos permettront aux lecteurs de cibler des éléments pour valoriser et stimuler la motivation et l'engagement des étudiants tout au long d'une session<sup>2</sup>.

## DE LA MOTIVATION À L'ENGAGEMENT

De manière générale, la motivation peut être décrite comme étant « les forces internes et/ou [sic] externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Thill et Vallerand, 1993, p. 18). Il s'agit d'un facteur primordial de la réussite scolaire au collégial, et son rôle dans l'engagement et la persévérance des étudiants a maintes fois été démontré (Vezeau et Bouffard, 2009). La motivation *scolaire*, de façon plus précise, « incite [un étudiant] à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire » (Barbeau, 1994, p. 34). La motivation constituerait ainsi le déclencheur du processus d'engagement menant un étudiant à s'investir, à participer avec une certaine quantité d'efforts et une certaine intensité, à se consacrer activement à son propre processus d'apprentissage et à s'y impliquer, à autoréguler ses comportements en ce qui concerne ses objectifs, à apprécier tant l'apprentissage que les défis qui y sont liés, et également à développer des relations avec les intervenants pédagogiques préoccupés par sa réussite, contribuant du coup à affermir son sentiment d'appartenance à l'école (Audas et Willms, 2001 ; Brault-Labbé et Dubé, 2010 ; Markwell, 2007 ; Pintrich, Conley et Kempler, 2003).

Ainsi, la motivation n'est pas l'action, celle de participer et de persister, mais bien l'incitation à le faire. Elle est nécessaire, mais pas toujours suffisante pour mener à l'engagement : on peut être motivé, mais ne pas participer activement à une tâche (Appleton et collab., 2006). Il est possible, pour un étudiant, de réussir ses évaluations sans nécessairement manifester un comportement engagé – il serait alors question de réussite scolaire plus que de réussite éducative. En effet, de « nombreux élèves réussissent bien en classe sans être engagés sur le plan intellectuel » (Dunleavy et collab., 2012, p. 1). Une personne capable d'accomplir une tâche pourrait n'y voir aucune raison convaincante de le faire, pourrait décider de ne pas s'y appliquer ou encore d'y consacrer qu'un minimum d'efforts (Eccles et Wigfield, 2002). Les professeurs le constatent dans leur classe : plusieurs étudiants ne semblent pas fournir leur

<sup>1</sup> Traduction adaptée de « a moving picture rather than a snapshot of engagement is needed » (Mosher et McGraw, 1985, p. 10).

<sup>2</sup> D'autres réflexions ont été présentées dans l'article intitulé « De la motivation à l'engagement : un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants », paru dans l'édition du printemps 2014 (vol. 27, n° 3) de la revue *Pédagogie collégiale* [aqpc.qc.ca/revue/article/motivation-engagement-un-processus-multidimensionnel-lie-reussite-vos-etudiants].



plein potentiel, mais persévèrent et arrivent quand même à réussir. Le désengagement scolaire d'un étudiant ne mène donc pas systématiquement à l'échec. Cependant, lorsqu'il est question d'*engagement scolaire*, il est généralement admis que l'apprenant engagé fait plus qu'aller à l'école, compléter ses devoirs et remettre ses travaux. Il fait des efforts et persiste. Plus précisément, il autorégule ses comportements en tenant compte de ses objectifs et il sait apprécier l'apprentissage aussi bien que les défis qui y sont liés. L'investissement d'un étudiant devrait ainsi être envisagé dans un continuum allant de peu à très engagé, et non pas comme un état dichotomique qui place l'étudiant dans une posture où il est soit engagé, soit désengagé (Lamborn, Newmann et Wehlage, 1992).

## UN ENGAGEMENT SCOLAIRE À MULTIPLES FACETTES

Les recherches sur l'engagement des étudiants sont assez récentes en éducation, et moins nombreuses que celles portant sur la motivation. Certains éléments semblent déjà faire l'objet de consensus dans la littérature, notamment que l'engagement scolaire serait constitué de trois dimensions, c'est-à-dire

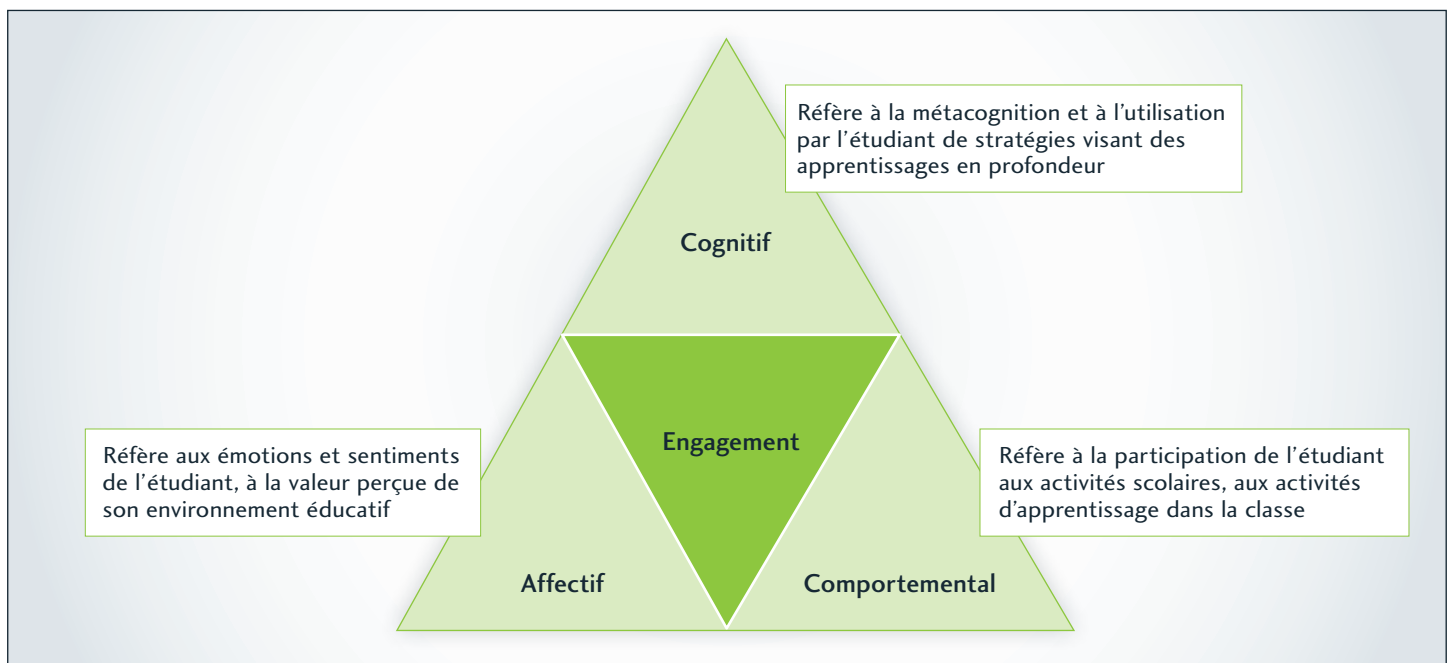
comportementale, cognitive et affective, chacune recélant un grand nombre de manifestations de l'engagement chez une personne (Lam et collab., 2012).

- **L'engagement comportemental** se manifeste lorsque l'étudiant s'applique dans son processus d'apprentissage et participe aux activités pédagogiques en classe.
- **L'engagement cognitif** se révèle aux moments où l'étudiant s'investit intellectuellement, fournit des efforts, utilise des stratégies d'apprentissage favorisant sa métacognition et démontre, au final, une meilleure compréhension et une meilleure rétention des contenus importants.
- **L'engagement affectif** survient quand l'étudiant ressent des émotions positives envers ses pairs, manifeste de l'intérêt pour le cours et aime apprendre.

Ces multiples facettes, illustrées à la **figure 1**, prennent source dans l'interrelation entre l'importance qu'un étudiant accorde aux études et à la vie au collège, l'effort constant qu'il consent à acquérir du savoir, et les liens qu'il établit et entretient avec son environnement (Conseil supérieur de l'éducation, 2008).

FIGURE 1

SCHÉMATISATION DE L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS\*



\* Source: Parent, 2017



Il s'avère pertinent de s'attarder un instant sur la dimension de l'engagement affectif, car celui-ci concerne les intérêts de l'apprenant et la valeur qu'il accorde à la tâche, sources importantes de la dynamique motivationnelle (Viau, 2009). Il s'agit, plus précisément, des perceptions (émotions et sentiments) de l'étudiant liées à son environnement éducatif, de la qualité de la relation qu'il établit avec ses pairs et avec ses professeurs, aussi bien que du rapport qu'il entretient avec la discipline. L'engagement affectif peut être présent dans un contexte où l'étudiant trouve que sa classe est un lieu plaisant où il aime se trouver et où le cours lui permet de donner le meilleur de lui-même. Un étudiant qui est intéressé par ce qui lui est proposé d'apprendre ou de maîtriser dans le cours, que ce soit parce qu'il y trouve une utilité dans son parcours scolaire ou pour atteindre ses objectifs personnels et professionnels, serait engagé affectivement. Il est fort probable que l'engagement affectif conduise à l'augmentation de l'engagement comportemental et cognitif (Fredricks et collab., 2004). Selon les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (2008, p. 31), bien que « cette dimension repose sur des perceptions, des valeurs ainsi que des croyances et qu'elle peut être fragile et varier selon les expériences », c'est l'aspect que les collègues devraient le plus soutenir, puisque c'est le facteur, après la moyenne générale au secondaire (MGS), qui permettrait le mieux de prédire le rendement scolaire et la diplomation.

## LA VARIABILITÉ DE L'ENGAGEMENT

Outre les trois dimensions, bon nombre de facteurs attribuables à la motivation pourraient être pertinents à considérer en matière d'engagement. Par exemple, croire au développement de ses capacités grâce à des efforts et à l'apprentissage serait plus important que le talent ou l'intelligence que l'étudiant pense détenir de manière innée et fixe (Dweck, 2007). Cette perception de la malléabilité de l'état d'esprit serait un atout des étudiants motivés et résilients les encourageant à s'engager activement dans leur processus d'apprentissage. Leur capacité d'autorégulation et leur sentiment de compétence constituent d'autres facteurs internes favorisant la motivation et l'engagement d'une personne. Des facteurs externes agissent de la même façon sur la dynamique motivationnelle, à l'instar du contexte d'apprentissage (les activités proposées, les méthodes d'évaluation, les stratégies d'enseignement, le climat de classe, etc.), de l'établissement scolaire (les règlements, l'horaire, etc.), de la société (les valeurs, les lois, la culture, etc.) et de la vie extrascolaire (sa famille, ses amis, etc.) (Viau, 1994).

L'engagement reposerait ainsi à la fois sur l'individu et sur le contexte, constituant un état d'être modifiable fortement

influencé par la capacité de son environnement scolaire, de sa famille et de ses pairs à répondre à ses attentes et à lui fournir des appuis cohérents pour ses apprentissages (Christenson, Reschly et Wylie, 2012). L'engagement d'un étudiant varierait par ailleurs d'un cours à l'autre et même au fil de la session dans un même cours, selon la perception qu'il a de lui-même à un moment donné, dans un contexte donné (Handelsman et collab., 2005). Dans cette perspective, les trois dimensions de l'engagement décrites plus tôt se trouvent inévitablement interdépendantes, d'où la nécessité, comme professeur, de se préoccuper de chacune d'elles.

Dans le cadre de mon doctorat, je me suis intéressée à la variation de l'engagement des étudiants dans un contexte où des professeurs innovaient avec le numérique dans leur classe (Parent, 2017). Tout l'intérêt de cette recherche résidait dans le fait d'aborder l'engagement non pas comme une photo, mais comme une vidéo. Les participants ont donc été invités à se prononcer quatre fois au cours de la session sur leur niveau d'engagement. Les résultats montrent des variations relativement importantes concernant les niveaux d'engagement en cours de session, confirmant l'idée que d'être engagé à un certain degré relève d'un état variable et non immuable: l'engagement fluctue pour différentes raisons et selon certaines conditions, variables sur lesquelles il est possible d'intervenir.

## DES ACTIONS POUR SUSCITER LA MOTIVATION ET POUR FAVORISER L'ENGAGEMENT

Le professeur a donc la possibilité d'agir sur la dynamique motivationnelle de ses étudiants en suscitant leur motivation pour favoriser leur engagement et en implantant des stratégies pour maintenir un haut niveau d'engagement scolaire tout au long de la session (Eccles et Wigfield, 2002). Voici quelques considérations permettant de guider les actions en ce sens.

### L'engagement, pas une question de genre

D'après une étude québécoise ayant comparé l'engagement comportemental, affectif et cognitif selon les genres à l'école, la majorité des filles présentent un profil d'engagement plus positif que celui des garçons (Archambault et Janosz, 2007), et une fille, de surcroît plus âgée, présente un degré d'engagement plus élevé encore (Archambault, Janosz et Chouinard, 2012). Toutefois, une récente recherche concernant l'intégration aux études collégiales (intégration institutionnelle, sociale et scolaire), qui explorait le degré d'engagement des étudiants, mentionne que, malgré que la situation soit plus préoccupante chez les garçons, il n'y a pas lieu d'adopter une



approche différenciée d'après le genre facilitant l'intégration aux études et l'engagement scolaire affectif (Gaudreault et collab., 2014).

### ■ Les pratiques pédagogiques motivantes

Une recherche sur l'incidence des pratiques pédagogiques favorisant la motivation a révélé que les étudiants se sont montrés engagés lorsqu'ils avaient d'abord le soutien social et émotionnel de leurs professeurs, de leurs parents et de leurs pairs, mais aussi lorsque leurs professeurs mettaient en place des activités correspondant à six facteurs particulièrement motivants (Lam et collab., 2012). Ceux-ci permettent de suggérer la mise en œuvre de situations pédagogiques inspirées des stratégies pédagogiques suivantes :

- Proposer aux étudiants des défis intéressants à relever (*challenge*);
- Établir des liens entre l'apprentissage en classe et les situations de la vie réelle des étudiants (*real-life significance*);
- Stimuler la curiosité des étudiants (*curiosity*);
- Encourager les étudiants à faire preuve d'autonomie (*autonomy*);
- Reconnaître les efforts et la progression des étudiants (*recognition*);
- Mettre à profit l'évaluation formative dans le processus d'apprentissage (*evaluation*).

Les activités pédagogiques mettant en valeur des situations de la vie réelle des étudiants se sont révélées être la stratégie qui a eu la plus forte corrélation avec l'engagement scolaire (*ibid.*). Les travaux de Deci (2009) vont dans le même sens : les activités pédagogiques qui trouvent écho dans la vie des apprenants (pas exclusivement dans une perspective scolaire), qui sont diversifiées et qui sont perçues comme intéressantes et importantes constitueraient des activités susceptibles de favoriser l'engagement. Ici, c'est la dimension affective, entre autres le lien avec la matière, qui peut être modulée par le contexte d'apprentissage et les activités proposées.

Là où les professeurs sont également en mesure d'influencer l'engagement, c'est dans sa dimension cognitive. L'engagement survient dans un contexte où les apprenants participent et où ils sont activement impliqués dans leurs propres apprentissages (Markwell, 2007). Différentes stratégies pédagogiques ont été étudiées afin de cibler les pratiques qui favoriseraient l'apprentissage actif des étudiants, dont l'apprentissage par projets, l'apprentissage par problèmes et les classes inversées.

Une recherche menée au collégial sur les environnements sociotechniques montre que, en situation de pédagogie active, parce que les méthodes sont centrées sur les étudiants, ces derniers prennent conscience de l'importance de leurs efforts dans l'apprentissage (Charles, Lasry et Whittaker, 2013). Du coup, ils ont davantage de gains conceptuels que leurs pairs formés selon une pédagogie traditionnelle, ce qui indique du même souffle que les méthodes centrées sur le professeur pourraient même avoir un effet négatif sur l'apprentissage.

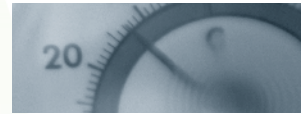
### ■ L'adhésion des étudiants aux activités pédagogiques

La mise en œuvre de certaines interventions ou d'activités pédagogiques dans la perspective de susciter la motivation et l'engagement pourrait toutefois entraîner un effet inverse, à savoir provoquer quelques réticences de la part des étudiants. Les résultats de ma thèse ont montré que l'innovation technologique à laquelle les étudiants étaient invités à participer dans un contexte d'apprentissage actif ne s'harmonisait pas nécessairement avec leurs intérêts personnels et qu'elle avait même été perçue, dans quelques cas, comme un frein à leur apprentissage (Parent, 2017). Certains étudiants se sont en effet montrés rébarbatifs à l'utilisation des technologies en classe, et ce, même s'ils évoluent dans une société où celles-ci sont abondantes. Lorsqu'un professeur propose des activités nouvelles, il importe qu'il explique ses choix pédagogiques pour convaincre les étudiants plus réfractaires à la nouveauté ou plus anxieux quant à leur performance, afin de les rassurer par des résultats de recherche qui confirment les avantages et les bienfaits des activités proposées (Beichner et collab., 2007). L'adhésion des étudiants aux objectifs d'apprentissage et aux activités pédagogiques s'avère donc une étape essentielle pour favoriser leur engagement scolaire – mais aussi éducatif ! Le Conseil supérieur de l'éducation souligne en ce sens que :

« La réussite éducative prend d'ailleurs tout son sens dans le discours des premiers intéressés, soit les jeunes eux-mêmes. Quand on leur donne la parole, on constate aisément que ce n'est pas d'abord la réussite scolaire qui les préoccupe. Les jeunes mettent l'accent sur des objectifs de développement personnel, la réussite scolaire n'ayant de sens à leurs yeux que dans la mesure où elle permet le développement de la personne et son insertion sociale. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2002, p. 8)

### ■ L'influence du contexte d'apprentissage

L'apprenant porte une part de responsabilité lorsqu'il s'agit de sa motivation et de sa réussite, mais, comme mentionné précédemment, l'environnement joue également un grand



rôle. Le climat de classe, selon qu'il encourage la compétition ou la comparaison, interpellera, à divers degrés, différents apprenants; cela ne favorisera toutefois pas nécessairement la motivation à apprendre *pour apprendre*. D'un autre côté, un milieu valorisant le savoir, où l'étudiant est amené à s'impliquer et à s'appliquer dans son processus d'apprentissage, à accorder un rôle important à l'effort et à inclure l'erreur comme faisant partie du processus d'apprentissage, sera plus bénéfique pour des apprentissages en profondeur (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006). C'est à travers leurs choix de stratégies d'enseignement, d'activités pédagogiques et de formes d'évaluation que les professeurs instaureront un contexte d'apprentissage privilégiant l'une ou l'autre des avenues.

L'engagement, dans sa dimension cognitive, survient dans un contexte où les apprenants participent et où ils sont activement impliqués dans leurs propres apprentissages.

### Le soutien extrascolaire pour favoriser l'engagement scolaire

Selon une récente étude, certaines interventions davantage systémiques pourraient aussi favoriser l'engagement scolaire, et ces pistes concernent tout à la fois l'étudiant et le contexte dans lequel il évolue :

« Le besoin de soutien pour la détresse psychologique, le soutien au choix de carrière dans une perspective interordre, la nécessité de rehausser les compétences en littératie, l'amélioration de la gestion des priorités, la (re) découverte du plaisir d'apprendre ainsi que le renforcement du sentiment de compétence sont tous des thèmes prioritaires pour mieux épauler les nouveaux arrivants de l'enseignement collégial. » (Gaudreault et collab., 2014, p. 128)

En plus des actions qu'ils posent dans le cadre de leur cours, les professeurs, en périphérie de la classe, sont en mesure de valoriser l'ensemble des services d'aide à l'apprentissage disponibles dans leur collège, des services d'orientation, des services du centre d'aide à la réussite, etc., ce que le Conseil supérieur de l'éducation (2008) a décrit comme ayant une importance notable dans l'équation menant à l'engagement des étudiants.

### CONCLUSION

Dans cet article, j'ai situé l'engagement des étudiants dans ses différentes dimensions – comportementale, cognitive et affective –, en insistant sur quelques éléments qui relèvent à la fois de l'étudiant et de son environnement et qui ont un effet sur l'engagement scolaire. Comme ce dernier fluctue, il est possible pour les professeurs et les intervenants pédagogiques de l'influencer en mettant en place des stratégies afin de le favoriser, en tenant compte de certains éléments de contexte dans lesquelles les inscrire.

Les manifestations de l'engagement scolaire, notamment celles de la dimension cognitive et affective, demeurent difficiles à percevoir chez un étudiant; leur mesure comporte encore des zones d'ombre, et les façons de favoriser chacune de ces dimensions n'ont pas été explorées en profondeur. Les répercussions de l'engagement des étudiants sur la réussite scolaire et éducative bénéficieront assurément de futures recherches sur le sujet. ◆

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- APPLETON, J. J. et collab. « Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument », *Journal of School Psychology*, vol. 44, n° 5, 2006, p. 427-445.
- ARCHAMBAULT, I. et M. JANOSZ. « L'engagement scolaire des garçons et des filles : Une analyse comparative des résultats de recherches empiriques », *Revue de psychoéducation*, vol. 36, n° 1, 2007, p. 81-107.
- ARCHAMBAULT, I., M. JANOSZ et R. CHOUINARD. « Teacher Beliefs as Predictors of Adolescents' Cognitive Engagement and Achievement in Mathematics », *The Journal of Educational Research*, vol. 105, n° 5, 2012, p. 319-328.
- AUDAS, R. et J. D. WILLMS. *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*, rapport de recherche de l'Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada, Hull, 2001.
- BARBEAU, D. *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, rapport de recherche PAREA, Collège de Bois-de-Boulogne, Québec, 1994.
- BEICHNER, R. J. et collab. « The Student-Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate Programs (SCALE-UP) Project », *Research-based Reform of University Physics*, vol. 1, n° 1, 2007, p. 2-39.
- BRAULT-LABBÉ, A. et L. DUBÉ. « Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 42, n° 2, 2010, p. 80.
- CHARLES, E. S., N. LASRY et C. WHITTAKER. « L'adoption d'environnements sociotechnologiques comme moteur de changement pédagogique », *Pédagogie collégiale*, vol. 26, n° 3, printemps 2013, p. 4-11 [aqqc.qc.ca/revue/article/adoption-environnements-sociotechnologiques-comme-moteur-changement-pedagogique].
- CHRISTENSON, S. L., A. L. RESCHLY et C. WYLIE (dir.). *Handbook of research on student engagement*, Springer Science & Business Media, 2012.



CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation: une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2008 [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0457.pdf].

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Au collégial – L'orientation au cœur de la réussite*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2002 [cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/oriencol.pdf].

DECI, E. L. «Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective», *Theory and Research in Education*, vol. 7, 2009, p. 244-252.

DUNLEAVY, J. et collab. *Le lien entre l'engagement des élèves et les résultats scolaires – Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?*, série de recherches, Association canadienne d'éducation, Toronto, 2012.

DWECK, C. S. «Boosting Achievement with Messages that Motivate», *Education Canada*, vol. 47, n° 2, 2007, p. 6-10.

ECCLES, J. S. et A. WIGFIELD. «Motivational Beliefs, Values, and Goals», *Annual Review of Psychology*, vol. 53, n° 1, 2002, p. 109-132.

FREDRICKS, J. A., P. C. BLUMENFELD et A. H. PARIS. «School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence», *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 1, 2004, p. 59-109.

GAUDREAU, M. et collab. *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens: enquête menée dans les régions de Lanaudière, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean*, rapport de recherche du Programme d'aide à la recherche technologique – Volet innovations sociales [PART-IS], Cégep de Jonquière, Québec, 2014.

HANDELSMAN, M. M. et collab. «A Measure of College Student Course Engagement», *The Journal of Educational Research*, vol. 98, n° 3, 2005, p. 184-191.

JORRO, A. et J. M. DE KETLE. *L'engagement professionnel en éducation et formation*, De Boeck, 2013.

KOVAS, Y., G. GARON-CARRIER et M. BOIVIN. «Why Children Differ in Motivation to Learn: Insights from Over 13,000 Twins from 6 Countries», *Personality and Individual Differences*, vol. 80, 2015, p. 51-63.

LAM, S. et collab. «Understanding Student Engagement in a Contextual Model», dans CHRISTENSON, S. L., A. L. RESCHLY et C. WYLIE (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Science & Business Media, 2012, p. 365-386.

LAMBORN, S., F. NEWMANN et G. WEHLAGE. «The Significance and Sources of Student Engagement», dans NEWMANN, F. (dir.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, New York, Teachers College Press, 1992 p. 11-39.

MARKWELL, D. *The Challenge of Student Engagement*, conférence Teaching and Learning Forum 2007, University of Western Australia, Perth, janvier 2007.

MOSHER, R. et B. MCGOWAN. *Assessing Student Engagement in Secondary Schools: Alternative Conceptions, Strategies of Assessing, and Instruments*, rapport pour l'University of Wisconsin, Research and Development Center, Boston, Boston University, 1985.

PARENT, S. *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 en Sciences de l'éducation, Québec, Université Laval, 2017 [theses.ulaval.ca].

PINTRICH, P. R., A. M. CONLEY et T. M. KEMPLER. «Current Issues in Achievement Goal Theory and Research», *International Journal of Educational Research*, vol. 39, 2003, p. 319-337.

SARRAZIN, P., D. TESSIER et D. TROUILLOUD. «Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches», *Revue française de pédagogie*, vol. 157, 2006, p. 147-177.

THILL, E. et R. J. VALLERAND. *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Éditions Études vivantes, 1993.

VEZEAU, C. et T. BOUFFARD. *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*, rapport de recherche PAREA, Québec, Collège Shawinigan, 2009.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI, 1994.

VIAU, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal, ERPI, 2009.

WENTZEL, K. R. «Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers», *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, n° 2, 1998, p. 202-209.

WILLMS, J. D., S. FRIESEN et P. MILTON. *What Did You Do in School Today? Transforming Classrooms Through Social, Academic, and Intellectual Engagement*, Canadian Education Association, Toronto, 2009.

Séverine PARENT a obtenu un doctorat en technologie éducative à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. En plus de s'impliquer dans différents projets de recherche en éducation, elle est chargée de cours offerts en présence et à distance. Ses champs de recherche et d'intervention concernent l'intégration du numérique en apprentissage, l'engagement des étudiants et des intervenants pédagogiques ainsi que l'utilisation des données d'apprentissage. Elle a également été conseillère pédagogique, se consacrant à l'intégration des technologies en pédagogie au collégial, et a coordonné Profweb.ca, un organisme faisant la promotion de l'intégration pédagogique des TIC au collégial.

severine.parent@fse.ulaval.ca

## LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL : [revue@aqpc.qc.ca](mailto:revue@aqpc.qc.ca)

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction, qui peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Internet de l'AQPC.

[\[aqpc.qc.ca\]](http://aqpc.qc.ca)