

## COMMENT SOUTENIR L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LEURS APPRENTISSAGES ?

[Benoît Galand](#), Retranscription par [Annie Tobaty](#)

Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation »

2022/3 N° 175 | pages 115 à 122

ISSN 0222-674X

DOI 10.3917/admed.175.0115

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2022-3-page-115.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Association Française des Acteurs de l'Éducation.

© Association Française des Acteurs de l'Éducation. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# **APPRENDRE DES APPRENANTS, UN ATOUT D'EFFICIENCE PÉDAGOGIQUE**



# Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ?

Benoît GALAND  
Retranscription par Annie TOBATY

---

*Je me propose ici de parler d'engagement mais aussi de motivation. Cette conférence s'intéressera surtout aux pratiques des enseignants : il s'agit de savoir quelles sont celles qui peuvent favoriser l'engagement des élèves.*

*Après avoir défini l'engagement scolaire et expliqué les raisons de mon intérêt, j'essaierai de répondre à quelques questions essentielles : la motivation et l'engagement des élèves sont-ils des préalables aux apprentissages ? Comment favoriser l'engagement des élèves ? Ce sera là le point central de mon intervention. Les élèves sont-ils les mieux placés pour savoir ce qui va les aider à apprendre ?*

*Ces questions sont au cœur de mes recherches. Mes travaux mettent en relation des propositions théoriques avec des faits observés dans les classes, des entretiens avec les enseignants, les élèves, mais aussi des questionnaires, autant d'informations empiriques recueillies de manière systématique. Les résultats, dont je ferai état, ont été évalués par d'autres scientifiques lors de diverses publications soumises au regard de mes pairs. De plus, je me suis donné une ligne de conduite pour cette intervention : ne fournir que des résultats répliqués dans plusieurs contextes et par plusieurs équipes. Ce ne seront donc pas les seuls résultats de mes travaux ; je me fais le porte-parole de la communauté scientifique.*

---

## Qu'est-ce que l'engagement scolaire ?

Les chercheurs distinguent plusieurs dimensions quand ils parlent de l'engagement :

- **une dimension comportementale** : ce que l'élève fait en classe : il participe de façon active ; il fait ce qu'on lui demande sans plus, sans manifester d'intérêt pour ce qui se passe ; il peut aussi être en retrait, mais aussi, et c'est le plus problématique, l'élève peut s'opposer, ennuyer ses camarades, bref, perturber. Enfin, certains sont absents, ce qui est la forme ultime du désengagement ;
- **une dimension émotionnelle** : comment les élèves se sentent-ils lors d'une activité ? On peut observer cela à travers le non verbal : ils peuvent exprimer joie, anxiété, colère, ennui, ... ;
- **une dimension cognitive** : il s'agit de ce qui se passe en termes d'attention, de liens opérés ou non par les élèves entre ce qu'ils sont en train de faire ou d'écouter et ce qu'ils connaissent déjà : attention et profondeur du traitement donc.

L'engagement scolaire serait donc ce que l'apprenant fait, ressent et pense pendant l'activité.

À ce point de l'exposé, il est utile de distinguer motivation et engagement. La motivation est une construction hypothétique dont on pense qu'elle oriente, énergise le comportement. On ne sait donc pas l'observer, mais on suppose qu'elle est un facilitateur de l'engagement. L'engagement de l'élève serait un indicateur de sa motivation, mais en partie seulement et c'est cela qui est intéressant : s'il n'était qu'un reflet de la motivation, alors que ferait-on des élèves non motivés ? Peut-être y a-t-il moyen d'engager ces élèves quand même et c'est ce que l'on va voir ensemble.

## Pourquoi s'intéresser à l'engagement des élèves ?

L'engagement détermine en partie l'apprentissage. Les élèves ont beaucoup appris avant d'arriver à l'école. Ces apprentissages quasi spontanés (marcher, parler etc.) se font dès qu'il y a un environnement sécurisant et stimulant. En revanche, les apprentissages scolaires demandent un effort soutenu et nécessitent attention et implication. C'est évidemment là que le bât blesse : s'il suffisait de créer un environnement sécurisant et stimulant pour permettre les apprentissages, le métier d'enseignant serait plus facile ! Mais pour qu'il y ait apprentissage scolaire, l'enseignant a besoin a minima de la bonne volonté de l'apprenant, de son attention. On peut imaginer tous les dispositifs pédagogiques possibles, mais à un moment donné il faut que l'élève « y mette un peu du sien » ! C'est la raison pour laquelle la question de l'engagement et de la motivation est cruciale pour les enseignants. On ne peut pas espérer que nos élèves soient *a priori* intéressés par ce qu'on leur apprend à l'école, en tout cas pas par toutes les matières, d'autant que leur utilité n'est pas immédiate, même si la société les juge nécessaires.

L'enjeu est donc de savoir comment engager les élèves dans des apprentissages qui, *a priori*, ne vont pas les intéresser.

Les trois dimensions de l'engagement sont nécessaires : l'engagement comportemental est important pour l'accrochage scolaire. L'engagement

émotionnel, lui, est davantage lié au bien-être. De plus, l'engagement des élèves a des répercussions sur les autres élèves et sur les enseignants : si des élèves perturbent, cela limite l'engagement de tous.

## **La motivation et l'engagement des élèves sont-ils des préalables aux apprentissages ?**

### ***La motivation n'est pas un préalable***

La réponse est trois fois non, contrairement à une idée très répandue.

Les études montrent que la motivation et l'engagement ne sont pas de très bons prédicteurs des progrès que les élèves vont faire et que la relation engagement-motivation et performance est relativement faible. Pourquoi ? Quels sont les élèves dont on dit qu'ils sont motivés ? Ceux qui réussissent à l'école, à qui on le signifie. Ceux-là restent motivés. Ce sont les élèves en difficulté qui paraissent le moins motivés. De fait, les travaux de recherche montrent que la motivation des élèves est plus la résultante de leurs résultats scolaires qu'un prédicteur de ceux-ci.

La motivation des élèves fluctue aussi en fonction de l'âge : elle est très élevée en début de scolarité et diminue ensuite. La majorité des élèves, quand on les interroge, trouvent que « ça se passe bien à l'école », perçoivent l'importance et le sens de ce qu'ils y apprennent, même si leur intérêt est plus ou moins affirmé. Ce qui domine dans leur discours, ce sont les émotions positives. Mais chez certains, la motivation et l'engagement déclinent. La question n'est donc plus de motiver les élèves, mais de savoir comment agir pour stopper ce déclin.

Une série de recherches montre également que motivation et engagement fluctuent en fonction des contextes, des paramètres des situations d'apprentissage. Ce ne sont pas des caractéristiques stables des élèves.

Enfin, il convient de signaler qu'il y a peu de variations entre établissements, entre filières, un peu plus entre classes. Ceci indique que les variations de motivation et d'engagement sont liées à ce que font les enseignants dans la classe.

Si la motivation des élèves n'est pas un préalable, alors on peut essayer de trouver des activités dans lesquelles engager des élèves même peu « motivés » par l'école. C'est la situation pédagogique, didactique créée avec eux, l'activité qui compte, plus qu'une caractéristique stable des élèves.

### ***Motivation et engagement ne suffisent pas pour bien apprendre***

Pour le montrer, je m'appuie sur une expérience ancienne de Mandler (1967). Les enfants devaient trier des mots, soit en fonction de leur couleur, soit en fonction de leur sens, et retenir les mots ainsi triés. Un groupe d'enfants savait être évalué dans cet exercice, l'autre non. Les chercheurs cherchaient à savoir si l'évaluation annoncée, si le fait d'être

motivé pour retenir avaient un effet. Les résultats furent les mêmes dans les deux groupes. En revanche, il est apparu que la consigne, elle, avait un effet : ceux qui retiennent le mieux sont ceux à qui on avait demandé de faire le tri sur le sens des mots. Cela les a obligés à travailler plus en profondeur sur les mots et ils les ont mieux retenus.

Il ne suffit donc pas que l'élève soit motivé, qu'il ait l'intention d'apprendre pour le faire. Ce qui compte, c'est le type de traitement attentionnel et cognitif que la consigne indique aux élèves. **Les objectifs, les consignes** données sont donc essentiels.

L'autre élément important pour bien apprendre est le recours à des **feedbacks** rapides de la part de quelqu'un qui maîtrise mieux l'information à acquérir, car il faut un guidage pour :

- savoir sur quoi porter l'attention ;
- indiquer la manière de procéder ;
- éviter de mémoriser des informations erronées.

## Comment favoriser l'engagement des élèves ?

### *Processus motivationnels et engagement*

L'approche théorique des processus motivationnels distingue trois besoins de base chez les êtres humains :

- le sentiment d'efficacité : être compétent, capable ;
- le sentiment d'auto-détermination : avoir voix au chapitre, être écouté comme des interlocuteurs ;
- le sentiment d'appartenance : être en lien avec les autres.

Ces trois types de besoin peuvent alimenter l'engagement ; les élèves qui voient ces besoins satisfaits pourront davantage s'engager.

Déclinons cela plus en détail en l'adaptant au contexte scolaire :

- le sentiment d'appartenance : être avec les autres, c'est se sentir accepté dans la classe, à l'école au lieu de se sentir rejeté ou, pire, harcelé. Mais c'est aussi être mis en relation avec les autres, dans la tâche que les élèves accomplissent au lieu d'être placé en compétition ;
- le sentiment d'autodétermination : laisse-t-on un minimum de choix aux élèves, de marge de liberté dans l'activité ? Y a-t-il des liens explicites entre ce que l'élève fait et ses valeurs, ses projets, ses centres d'intérêt ? Ceci éviterait de toujours le placer dans l'obligation, de susciter la peur de la sanction, ou l'espoir d'une récompense ;
- le sentiment d'efficacité : savoir donner aux élèves le sentiment qu'ils vont progresser avec des efforts, savoir aussi leur donner des tâches à leur portée.

### **Rôle crucial du sentiment d'efficacité**

Le sentiment d'efficacité est le plus important. En effet, nous nous investissons rarement dans une activité que nous ne nous estimons pas en mesure de réaliser ou dans laquelle nous nous sentons peu efficaces. De même, c'est en se sentant progresser que les intérêts se développent chez les enfants. Une série de recherches en sciences de l'éducation montrent que même quand on tient compte des acquis préalables, un apprenant qui croit en ses capacités dans un domaine choisit davantage des tâches qui présentent un défi plutôt que des tâches faciles ; il se fixe des objectifs plus élevés, régule mieux ses efforts, persévère davantage face à des difficultés, hésite moins à demander de l'aide, gère mieux le stress et l'anxiété et obtient de meilleures performances.

Bref, la source la plus puissante du sentiment d'efficacité réside dans les expériences actives de maîtrise.

Cela explique que des élèves qui expérimentent peu à peu à l'école des échecs, ou des sentiments de non-réussite malgré les efforts, expérimentent, eux, des expériences de non-maîtrise, générant une diminution de leur sentiment d'efficacité et ils vont donc moins, de fait, s'investir dans les tâches scolaires etc.

Comment briser ce cercle vicieux ?

### **Comment développer un sentiment d'efficacité et donc l'engagement des élèves ?**

La façon dont l'élève se perçoit, en rapport avec les tâches scolaires, comprend le contexte, particulièrement les pratiques éducatives proposées dans la classe et dans l'école, ce qui peut plus ou moins influencer son engagement. Imaginer des activités engageantes pour les élèves, même si *a priori* il n'en perçoit pas l'intérêt, ou pense ne pas « être capable », ou ne se sent pas à l'aise dans la classe, est possible, car il y a des effets directs des paramètres de la situation d'apprentissage sur l'engagement. Nous avons une marge de manœuvre.

En relation avec la théorie de l'autodétermination, je vous propose trois ensembles d'actions issues d'enquêtes auprès des élèves, dans plusieurs matières :

- **des actions pour structurer la tâche et apporter de la guidance :** avoir des attentes spécifiques, présentant un défi modéré, atteignables à court terme, pour guider l'action ; s'assurer de la clarté des règles et des consignes ; veiller à la progressivité des apprentissages (rendre visibles les progrès et accroître graduellement les exigences) ; mettre en place un entraînement guidé ; faire des *feedbacks* précis, des commentaires sur les points forts d'une action et des suggestions concernant les moyens d'amélioration ; fournir des outils pour faire réfléchir sur son propre travail, développer des stratégies d'auto-régulation ; diversifier les types de compétences valorisées ; avoir des paroles et des comportements non verbaux qui communiquent une vision de la compétence comme une capacité qui se construit à travers le travail, l'effort, et réguler efficacement les

contraintes et les ressources ; avoir des attentes élevées vis-à-vis des progrès des apprenants.

Ceci a le mérite d'aider les élèves à penser l'objectif comme atteignable, à les empêcher d'être distraits par d'autres aspects de la tâche non pertinents à un instant t. Cela suppose donc d'être clair sur les objectifs de la situation d'apprentissage. Mais également d'avoir réfléchi à la progressivité dans les apprentissages (ne pas donner des tâches infaisables, mais aussi accroître les exigences, comme dans les jeux vidéo !), de rendre visibles les progrès et d'avoir ménagé des retours pour les élèves sur les acquis. Ces deux points agissent très fortement sur le sentiment d'efficacité et donc sur l'engagement, en particulier comportemental ;

- **des actions pour soutenir l'autonomie (autodétermination) :** offrir un certain choix concernant les tâches, le contenu et/ou la temporalité ; partir de la perspective de l'apprenant (par exemple, questions de démarrage, objectifs auto-établis, raisons de la tâche) ; diversifier les types d'activités, les consignes, les supports, les évaluations ; ménager des espaces d'expression personnelle de l'élève, de créativité ; prévoir des temps et lieux de dialogue, des possibilités de négociation ; impliquer les élèves dans la gestion de la classe (participation à des décisions et responsabilités) ; formuler des objectifs en termes de processus et de développement de compétences plutôt qu'en termes de résultat à atteindre ; développer l'auto-évaluation.

Il s'agit donc de ne pas être toujours dans le contrôle, dans les obligations voire les menaces de sanction mais de reconnaître les élèves comme des personnes. Il s'agit de créer des espaces de dialogue avec les élèves, ce qui renforce leur sentiment d'autodétermination. Ceci favorise en particulier l'engagement émotionnel ;

- **des actions pour montrer l'implication de l'enseignant :** accueillir (à la rentrée, après des vacances, après des périodes de formation en entreprise...) ; organiser des activités collectives conviviales ; se montrer disponible et apporter son soutien ; valoriser les comportements attendus ; faire preuve de vigilance et d'équité ; offrir des opportunités d'interactions positives entre pairs en lien avec les apprentissages (approches coopératives) ; organiser le travail en sous-groupes ; apporter un soutien social et informationnel ; varier les modalités de regroupements des élèves.

Il s'agit, on le voit, de créer un cadre sécurisant pour tout le monde. Cela accroît le bien-être.

Ces trois ensembles de pratiques sont complémentaires.

Mais on ne peut être enthousiaste, totalement à l'écoute tout le temps, on peut être plus ou moins fatigué, les élèves aussi, d'où l'importance d'avoir mis en place des routines, un cadre, des balises dans la classe.

Toutes les pratiques précédemment énoncées ne demandent pas un travail en plus. L'idée est bien de faire autrement, mieux et pas plus.

Ces recherches me paraissent importantes en ce qu'elles déplacent la problématique de la motivation et de l'engagement de la personne de l'élève vers l'idée d'une rencontre entre un environnement d'apprentissage que l'enseignement propose et l'élève. Ce déplacement permet d'agir.

## Les élèves sont-ils les mieux placés pour savoir ce qui va les aider à apprendre ?

Je termine par cette question un peu provocatrice. La réponse n'est pas simple.

En premier lieu, les travaux de recherche nous disent que, *in fine*, ce qui compte, ce n'est pas l'intention de l'enseignant, ce qu'il a décidé, c'est ce que l'élève en perçoit. Ainsi en va-t-il, par exemple, des dispositifs que l'enseignant met en place pour aider les élèves. Les sociologues ont montré que, souvent, les élèves les ont perçus comme des sanctions. Ceci va donc dans le sens de la nécessaire prise en compte du point de vue des élèves.

Mais, et c'est le deuxième point, les mêmes études montrent que quand on laisse les élèves choisir leurs activités, ils choisissent celles qui vont le moins les aider. Les recherches pédagogiques montrent que le rôle de l'enseignant est déterminant : lui seul peut amener les élèves à se dépasser, à « challenger ». C'est alors que des gains de compétence peuvent s'opérer.

Il est donc nécessaire de tenir les deux aspects : écouter le point de vue des élèves, qui permet de voir si ce que l'on a imaginé atteint bien son objectif, ce qui permet d'ajuster les pratiques, mais aussi ne pas se laisser guider par eux dans les choix pédagogiques et didactiques. D'où la nécessité de créer des espaces-temps dans lesquels le dialogue peut lever les malentendus entre l'intention de l'adulte et ce que l'élève en perçoit.

Benoît GALAND  
*Professeur en sciences de l'éducation  
à l'université catholique de Louvain*

## Bibliographie

- Baudoin N., & Galand B. (2021), « Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? » Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, n° 211, p. 117.
- Baudoin N., Dellisse S., Lafontaine D., Coertjens L., Crépin F. Baye, A. & Galand B. (2020), « Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19 ». *Formation et profession*, n° 28(4), p. 1-13.
- Galand B. & Bourgeois E. (Eds.) (2006), *(Se) Motiver à apprendre*. Presses universitaires de France.

Galand B., & Vanlede M. (2004), « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? » *Savoirs*, hors série, p. 91-116.

Lieury A., & Fenouillet F. (2013), *Motivation et réussite scolaire* (3<sup>e</sup> édition). Dunod.

Sarrazin P., Tessier D., & Trouilloud D. (2006), « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 147-177.