



**HAL**  
open science

# L'engagement scolaire : manifestations, caractéristiques des élèves engagés et influences des cours à distance

Lisa Bodin

► **To cite this version:**

Lisa Bodin. L'engagement scolaire : manifestations, caractéristiques des élèves engagés et influences des cours à distance. Education. 2020. dumas-02889408

**HAL Id: dumas-02889408**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02889408>**

Submitted on 3 Jul 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



19 JUIN 2020

L'ENGAGEMENT SCOLAIRE : MANIFESTATIONS,  
CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES ENGAGÉS ET  
INFLUENCES DES COURS À DISTANCE.

ÉCRIT REFLEXIF

LISA BODIN  
MASTER MEEF



# Table des matières

INTRODUCTION .....	2
Partie 1 : Approches théoriques de l'engagement scolaire. ....	3
1.1 Le sens donné aux savoirs comme fondement de l'engagement scolaire.....	3
1.2 Approches plurielles de l'engagement scolaire.....	4
1.3 Dimensions et mesure de l'engagement scolaire. ....	5
1.4 Les particularités de l'engagement scolaire dans le cadre d'un enseignement à distance. ....	8
Partie 2 : Hypothèses et problématique.....	10
2.1 Hypothèses.....	10
2.2 Problématique. ....	10
Partie 3 : Méthodologie.....	10
3.1 Présentation de l'objet d'étude.....	10
3.2 Méthodologie initiale. ....	12
3.3 Nouvelles contraintes et adaptation de la méthodologie utilisée. ....	16
Partie 4 : Résultats, limites et perspectives. ....	19
4.1 Analyse de l'influence des cours à distance sur l'engagement scolaire : étude de 4 profils d'élèves. ....	19
4.2 Généralisations et limites. ....	23
CONCLUSION.....	24
ANNEXES .....	28
Annexe 1 : Grilles d'observation JULES.....	28
Annexe 2 : Grille d'observation MEHDI.....	31
Annexe 3 : Grilles d'observation JEANNE .....	33
Annexe 4 : Grille d'observation CLAIRE .....	36

## INTRODUCTION

La crise sanitaire déclenchée par la Covid-19 a eu d'innombrables conséquences tous secteurs d'activité confondus et tous pays confondus. En France, le Président de la République annonçait jeudi 12 mars 2020 la fermeture de l'ensemble des établissements scolaires et universitaires du pays. Quelques jours plus tard, les mesures de lutte contre le virus se renforçaient, obligeant l'ensemble des Français à rester confinés chez eux pour une période indéterminée, qui dura finalement 56 jours. Les écoles restèrent quant à elles fermées un mois supplémentaire.

Dans ce contexte, les enseignants ont dû adapter leurs objectifs, leurs méthodes d'enseignement, leurs outils de communication, bref, ils ont dû réinventer l'école et s'approprier l'enseignement à distance. Les élèves, premiers concernés par ces changements, ont eux aussi dû s'adapter, s'organiser et s'accrocher. Car cette situation inédite n'a pas été sans effet sur la scolarité des élèves. En plus des défis habituels d'adaptation à l'environnement scolaire et à ses règles, des efforts à fournir et du développement de stratégies et de moyens pour organiser et vérifier leur travail, les élèves ont dû répondre sans préavis aux défis de la formation à distance, dans une atmosphère stressante et angoissante et parfois sans matériel approprié (ordinateur, imprimante, connexion internet, etc.). Bien qu'une partie d'entre eux ait réussi à passer cette épreuve sans trop de difficultés, d'autres se sont désengagés de leurs apprentissages, ce qui aura tôt ou tard des répercussions sur leur scolarité.

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la notion d'engagement scolaire. Toutefois, au vu du caractère inédit de cette situation, les recherches sur l'engagement scolaire dans le cadre de cours à distance en situation de crise sanitaire semblent peu nombreuses. Il a donc semblé intéressant d'analyser l'influence de ces bouleversements, et plus particulièrement celle du passage de cours en *présence* aux cours à distance, sur l'engagement scolaire des élèves et sur ses manifestations.

Cet écrit réflexif se propose de présenter le concept d'engagement scolaire, d'en étudier les dimensions comportementales, cognitives et affectives, puis d'analyser les répercussions des cours à distance sur chacune de ces trois dimensions. Pour cela, l'exercice s'appuie sur l'observation de deux classes de 1<sup>ère</sup> STMG en cours de droit-économie, d'abord en situation *normale* de cours en présence, puis sur l'observation de ces mêmes élèves dans le cadre de séances à distance.

Un état de l'art sera proposé en première partie. Les hypothèses de travail et la problématique seront présentées en deuxième partie. La méthodologie initialement envisagée puis la méthodologie effectivement mise en place seront développées, avant de discuter des résultats de l'observation approfondie de quatre élèves aux profils singuliers et des limites de ces observations.

## **Partie 1 : Approches théoriques de l'engagement scolaire.**

### 1.1 Le sens donné aux savoirs comme fondement de l'engagement scolaire.

Le savoir peut être vu comme le résultat d'une interprétation permanente du monde. Il naît d'une communauté qui a statué sur une connaissance, transformée alors en savoir. Selon Barth, le savoir n'est pas une simple somme de connaissance mais le résultat d'un processus social. Il ne traduit qu'un état provisoire des connaissances, toujours susceptibles d'évoluer ou d'être remises en cause. Ainsi, la façon d'apprendre devient aussi importante que ce que l'on apprend car elle influence la qualité des connaissances acquises. De plus, le savoir est structuré, c'est-à-dire qu'il ne reflète pas le mot mais le sens que l'élève va associer à un savoir. Le mot devient alors un concept lorsqu'il devient une représentation mentale générale et abstraite d'un objet. Les concepts sont reliés entre eux et font partie d'une structure plus large. Ainsi, chaque individu se construit un réseau conceptuel qui définit sa compréhension du monde. Ces réseaux varient en fonction des cultures ou même au sein des cultures, ils sont propres à chaque individu.

Pour Barth, le savoir est également affectif, il peut être influencé par l'émotion. Ainsi, « la façon dont nous jugeons la valeur d'un savoir, mais aussi la façon dont nous avons l'impression que notre propre savoir est jugé par d'autres, va influencer notre manière de comprendre une réalité nouvelle. Si pour une raison qui vient souvent de l'extérieur de l'école, on juge un savoir inutile, on ne va pas s'impliquer pour l'acquérir ».

D'après le modèle socio-constructiviste de Vygotsky et Bruner, l'apprentissage est un fait social. Les activités réalisées en collaboration et l'imitation des pairs et de l'adulte favorisent le développement cognitif : un élève apprend des autres et par les autres. L'enseignant est alors le médiateur des apprentissages, et cette médiation permet à l'élève de passer de ce qu'il sait faire à ce qu'il ne sait pas encore faire. Ce processus de passage d'une sphère à une autre est ce que Vygotsky appelle la Zone Proximale de Développement. Les interactions jouent donc un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. Dans ce processus, le rôle de l'enseignant est de créer et de stimuler l'activité de l'élève sans se substituer à lui. L'élève est quant à lui confronté à un conflit cognitif, c'est-à-dire à une sorte de débat intérieur entre ses propres conceptions et le savoir exposé par l'enseignant. L'élève confronte également ses propres conceptions à celles de ses pairs (conflit sociocognitif). Le débat et les discussions sont donc des outils de progrès cognitifs.

Ainsi, pour que l'élève construise son savoir, il faut le rendre actif intellectuellement. Créer des situations problématiques permet de nourrir le débat intérieur de l'élève et développe les interactions

entre élèves. D'après Zakhartchouk, pour stimuler les élèves, il faut leur faire faire quelque chose d'utile, qui a du sens pour eux. Houart, quant à elle, souligne que « la prise de conscience, de la part des élèves, de l'objectif à atteindre, de la situation de chacun par rapport à l'objectif (compétences acquises), de l'intérêt, de la valeur et des exigences de celui-ci, constituent des facteurs énormes de motivation. »

Perrenoud, critique et dépasse quant à lui, la notion de motivation lorsqu'il s'agit d'étudier l'investissement dans le travail scolaire et les apprentissages ou encore le rapport au savoir des élèves. Il propose de parler du sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires en esquissant trois thèses :

- Le sens se construit, il n'est pas donné.
- Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs, de représentations.
- Il se construit en situation, dans une interaction et une relation. D'après lui, la construction du sens est vitale et difficile. « Elle passe par un véritable travail mental, que nul ne peut faire à la place de l'élève, car le sens tient à sa vision de la réalité, à sa définition de ce qui est cohérent, utile, amusant, juste, ennuyeux, supportable, nécessaire, arbitraire... »

Il ajoute que ce travail, peut toutefois être facilité, en « laissant à l'apprenant un espace d'initiative, d'autonomie, de négociation, d'indécision, de rêve ». De plus, il suppose un lien entre le capital culturel des élèves, issu de leur héritage culturel, et l'investissement qu'ils déploient en classe. Pour Perrenoud, « les individus issus de classes sociales différentes sont très inégaux devant la construction du sens, notamment, parce que l'école privilégie des codes et des tâches qui correspondent mieux à la vision du réel, au langage, à la pratique de l'abstraction des classes instruites ».

Le concept de motivation scolaire pouvant être jugé comme insuffisant, nous privilégierons ici l'utilisation du concept d'engagement scolaire. Souvent confondues, les notions d'engagement et de motivation scolaires sont différenciées par Reeve et al. (2004), pour qui l'engagement scolaire indique le niveau de motivation sous-jacente à l'activité. Appleton et al. (2006) ajoutent que la motivation est nécessaire mais pas suffisante à l'engagement scolaire.

## 1.2 Approches plurielles de l'engagement scolaire.

En sciences de l'éducation, l'engagement scolaire est un concept pour lequel on trouve une pluralité de définitions et d'interprétations. Les premiers auteurs à s'être intéressés au concept ont défini

l'engagement scolaire au travers de comportement directement observables comme la participation en classe ou le temps consacré à une tâche (Brophy 1983 ; Natriello 1984). Plus tard, Connell (1990) et Finn (1989) ont considéré les émotions et affections des apprenants comme des caractéristiques à part entière de l'engagement scolaire (Connell 1990 ; Finn 1989), intégrant notamment les sentiments d'appartenance, de plaisir et d'attachement. Dans la théorie de *participation-identification* de Finn (1989), l'engagement de l'élève se définit au travers de ces deux composantes comportementales (*participation*) et émotionnelles (*identification*). Ce modèle théorique fut l'un des premiers à supposer l'existence d'une corrélation positive entre engagement scolaire et réussite scolaire.

A la suite de cela, de nombreux auteurs se sont intéressés à l'approche cognitive puis sociocognitive de l'engagement scolaire. Dans leur état de l'art, Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) intègrent ainsi au concept d'engagement scolaire, l'investissement des élèves dans le processus d'apprentissage, la persévérance (ou persistance) face aux défis rencontrés lors de l'apprentissage ou encore les stratégies utilisées par les élèves pour s'auto-réguler, planifier leur travail et s'organiser. L'approche sociocognitive (Bandura, 1986) suppose quant à elle qu'il existe des interactions entre l'environnement dans lequel les élèves apprennent, l'apprenant lui-même et ses comportements (Keller, 1983 ; Pintrich, 2000, 2003). D'après ces auteurs, la façon dont l'apprenant perçoit les caractéristiques de son environnement d'apprentissage, via des mécanismes cognitifs d'interprétation et d'anticipation, influence son comportement d'apprentissage. De la même façon, une modification du comportement de l'apprenant peut à son tour avoir une influence sur les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage.

Enfin, pour les adultes, Bourgeois (2011) distingue l'engagement dans un projet de formation et l'engagement dans l'apprentissage.

Si l'on souhaite résumer succinctement le concept d'engagement scolaire, on peut dire qu'il s'agit d'une forme d'investissement d'un élève dans ses apprentissages, qui comporte différentes dimensions, dont au moins une forme cognitive et une forme émotionnelle.

### 1.3 Dimensions et mesure de l'engagement scolaire.

Bien que la diversité de la littérature au sujet de l'engagement scolaire ne permette pas d'en tirer une définition unanime, chacun semble accepter que ce concept comporte différentes dimensions. Bélanger, Bessette, Grenier et Lemire (2005) définissent l'engagement scolaire comme : « un processus complexe par le moyen duquel les étudiants s'investissent dans la planification de leurs

études, la participation aux diverses activités d'apprentissage qui leur sont proposées et l'autoévaluation de leur expérience [scolaire] ».

Le Conseil Supérieur de l'Education canadien distingue par exemple la volonté de s'engager (dimension affective) et l'action de s'engager. Cette dernière se séparant elle-même en, d'une part, l'acquisition du savoir (dimension cognitive) et, d'autre part, la qualité des relations dans le milieu scolaire (dimension socio-relationnelle) (Parent, 2014).

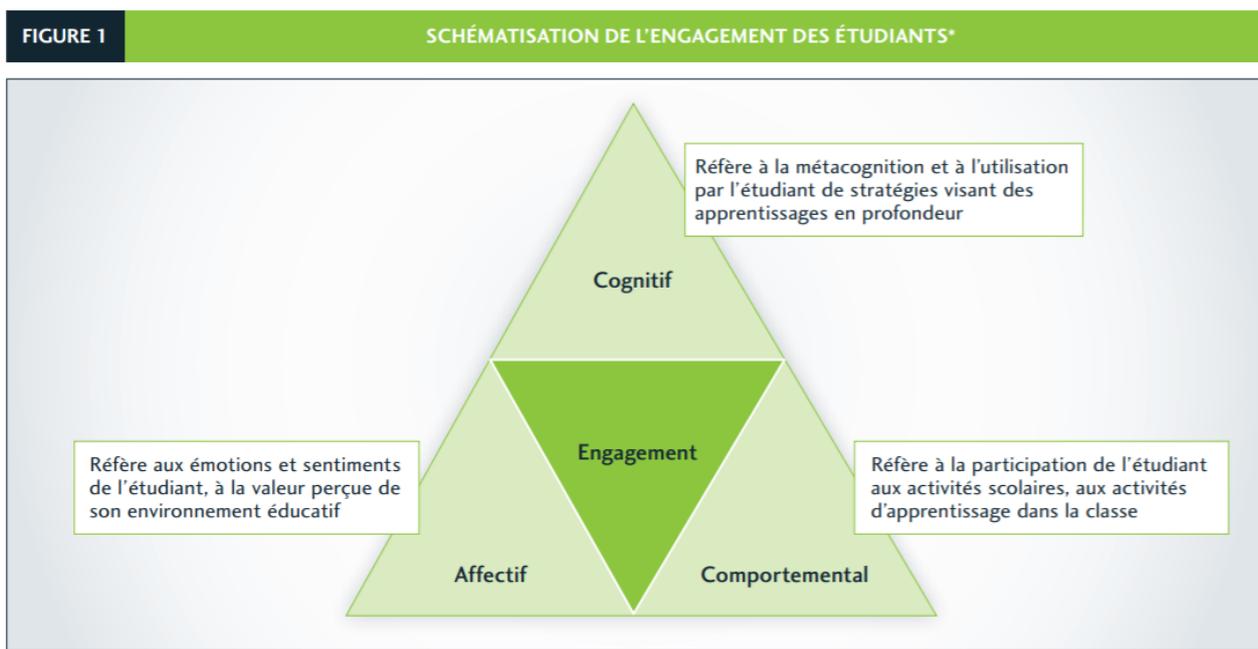
De plus, certains auteurs opèrent quant à eux une distinction entre une dimension comportementale de l'engagement scolaire, qui correspond à la participation de l'élèves aux tâches et activités scolaires, dimension que l'on peut observer, et une dimension psychologique de l'engagement scolaire, qui est beaucoup plus subjective puisqu'elle correspond au sentiment d'appartenance de l'élève à l'institution d'enseignement.

Enfin, les trois dimensions de l'engagement scolaire détaillées par Fredricks, Blumenfeld et Paris et al. (2004) semblent faire consensus dans la littérature. Ce sont celles que nous retiendrons nous-mêmes ici. Les auteurs segmentent l'engagement scolaire en trois grandes dimensions : la dimension comportementale, la dimension affective et la dimension cognitive (*figure 1*). Chacun des comportements et attitudes compris au sein de ces trois dimensions peut être positif ou négatif, c'est-à-dire refléter une forme d'engagement ou au contraire manifester le « désengagement » d'un élève.

Selon Fredricks et al., l'engagement comportemental « s'inspire de l'idée de la participation et inclut l'investissement dans les activités scolaires, sociales et parascolaires. » Autrement dit, il correspond aux « conduites de l'élève qui sont bénéfiques à son adaptation et à sa réussite en classe. » (Archambault, 2014). La dimension comportementale de l'engagement scolaire est elle-même divisée en trois sous-axes : les comportements positifs, l'implication dans les tâches scolaires et la participation aux activités parascolaires. « Le fait d'être présent en classe, d'écouter les consignes et de se conformer aux règles et aux instructions de l'enseignant correspond à l'axe des comportements positifs. L'axe d'implication dans les tâches scolaires se définit ensuite par les efforts que l'élève investit dans son travail et ses devoirs. Ainsi, les élèves qui s'appliquent à leur travail, qui se concentrent durant les activités, qui prennent part aux discussions en classe et qui font de leur mieux pour s'investir dans leurs apprentissages sont dits engagés sur l'axe d'implication dans les tâches scolaires » (Archambault, 2014, d'après Birch & Ladd, 1998). Enfin, la participation aux activités parascolaires correspond au troisième axe de la dimension comportementale de l'engagement scolaire. Très critiquée et difficile à mesurer, nous ne nous attarderons pas sur cette partie de l'engagement comportementale.

D'après Finn (1989), la dimension affective de l'engagement scolaire prend en compte les réactions émotionnelles (positives ou négatives) des élèves envers l'institution scolaire et ses différents acteurs (enseignants, pairs, disciplines, etc.). Cette dimension est à relier aux notions de sentiment d'appartenance et de valorisation de l'école. L'auteur suppose qu'un élève dont les attitudes et les affects envers l'école sont positifs va créer un lien avec l'école, ce qui influencera positivement sa volonté de travailler.

Enfin, l'engagement cognitif correspond au niveau d'investissement actif d'un élève dans ses apprentissages. Autrement dit, il s'agit de l'effort déployé dans le travail scolaire et de la volonté de l'élève d'apprendre et même de dépasser les exigences de l'école. Il s'observe au travers des stratégies, plus ou moins superficielles, mises en place par les élèves pour apprendre et réaliser les tâches scolaires. Ces stratégies d'autorégulation, de planification et d'organisation consistent par exemple à relire et vérifier le travail effectué, utiliser les différents outils proposés par l'enseignant pour apprendre (dictionnaire, ressources supplémentaires, etc.) ou encore essayer de comprendre ses erreurs.



\* Source: Parent, 2017

Ces trois dimensions de l'engagement scolaire « font partie intégrante du parcours scolaire de chaque élève. Ensemble, elles fournissent un portrait exhaustif des comportements, des affects et des cognitions qui influencent l'expérience scolaire des élèves. » (Archambault, 2014). Archambault explique également que « quoiqu'elles soient perçues comme relativement stables au cours de l'année scolaire, les dimensions de l'engagement peuvent tout de même évoluer à travers les années, et plus

particulièrement pour certains groupes d'élèves ». Ainsi, l'engagement est « conçu comme un processus qui évolue au fil de l'expérience scolaire individuelle et qui contribue à la réussite et à la persévérance scolaire ou, à l'inverse, à l'échec et au décrochage ». Dans sa thèse, elle observe que les filles sont globalement plus engagées que les garçons, et ce sur chacune des trois dimensions de l'engagement scolaire.

Il existe différents modèles de mesure de l'engagement scolaire. En 2011, Fredicks et al. ont réalisé une description de 21 instruments de mesure de l'engagement pour des élèves allant de la fin du primaire jusqu'à la fin du secondaire. L'étude distingue trois types d'instruments : les questionnaires auto-rapportés par l'élève, les questionnaires remplis par l'enseignant et les instruments d'observation. Les questionnaires auto-rapportés par les élèves permettent essentiellement d'évaluer comment les apprenants perçoivent leur propre engagement scolaire. Ce sont les instruments de mesure les plus nombreux (14 sur 21) dans ce recensement. Les questionnaires remplis par les enseignants mesurent quant à eux la façon dont les enseignants perçoivent l'engagement scolaire de leurs élèves. Enfin, les méthodes observationnelles sont divisées en deux catégories : celles qui observent un groupe-classe et celles qui ciblent les élèves individuellement.

#### 1.4 Les particularités de l'engagement scolaire dans le cadre d'un enseignement à distance.

La crise sanitaire de la Covid-19 a entraîné la fermeture de tous les établissements scolaires du 16 mars au 8 juin 2020. De la maternelle à l'université, durant ces douze semaines, l'école s'est faite à la maison, obligeant les enseignants et les élèves à recourir à l'enseignement à distance. Etant donné la situation inédite de cette crise, il n'existe pas encore de littérature sur le sujet. En revanche, une littérature scientifique existe pour ce qui est de l'enseignement à distance en situation « normale ». Il convient toutefois de préciser que les objets d'étude de ces travaux de recherche sont majoritairement des formations à distance de l'enseignement supérieur et ne s'intéressent donc pas précisément au public des lycées, que nous étudions ici. De plus, les pays d'Amérique du nord (Etats-Unis et Canada) proposant massivement des formations à distance, comme les MOOC ou des formations plus classiques, dans leur offre de formation supérieure, les travaux de recherche dans le domaine proviennent plutôt d'équipes états-uniennes ou canadiennes. Bien que la France soit encore loin du niveau des pays d'Amérique du nord, les formations à distance sont toutefois en plein essor et leur développement devrait s'accélérer au vu du contexte actuel.

Les formations à distance sont généralement plus flexibles que les formations en présence puisqu'elles laissent aux apprenants une plus large autonomie quant à l'organisation et la planification

du travail (liberté du choix des horaires de cours pour les MOOC par exemple). En contrepartie de cette plus grande flexibilité, ces formations connaissent des taux d'abandon plus élevés que ceux des formations en présence (Misko, 2001). En effet, les formations à distance ont leurs contraintes propres. Les apprenants, souvent peu conscients des difficultés inhérentes aux formations à distance, doivent supporter l'isolement, ils doivent réapprendre à organiser leur temps et leurs méthodes d'apprentissage. Réaliser et réussir une formation à distance peut relever du défi, c'est pourquoi la question de l'engagement et de la persistance dans les apprentissages est ici fondamentale.

En ce qui concerne la mesure de l'engagement des apprenants, la formation à distance a là aussi ses contraintes propres. Il est par exemple très compliqué, voire impossible d'observer les comportements d'un étudiant en train de suivre un MOOC chez lui. Dans le cas des formations à distance, les chercheurs utilisent donc généralement une méthode par questionnaire pour mesurer l'engagement. Une autre méthode très utilisée pour analyser les formations à distance consiste à étudier les traces informatiques laissées par les étudiants. Il est par exemple possible d'accéder aux pages visitées et de connaître les différentes actions effectuées par les étudiants lors de leurs apprentissages à distance. Ainsi, les traces de l'activité des apprenants permettent de mieux comprendre leurs comportements et de mesurer plutôt objectivement au moins la dimension comportementale de leur engagement. Ces traces informatiques sont toutefois peu informatives quant à l'engagement cognitif des apprenants.

## **Partie 2 : Hypothèses et problématique.**

### 2.1 Hypothèses.

Ce travail se base sur deux hypothèses fondamentales pour la suite de la réflexion et l'analyse des objets d'étude.

- 1) Il est possible d'analyser l'engagement scolaire au travers de certaines caractéristiques particulières des élèves.
- 2) L'enseignement à distance perturbe et modifie de manières différentes l'engagement comportemental, l'engagement affectif et l'engagement cognitif des apprenants.

### 2.2 Problématique.

*Quelles sont les caractéristiques particulières des élèves engagés scolairement, comment se manifeste cet engagement et comment l'enseignement à distance en situation de crise sanitaire perturbe-t-il cet engagement scolaire ?*

## **Partie 3 : Méthodologie.**

Etant donné les circonstances particulières menant à la fermeture des établissements scolaires et à l'arrêt des cours en présence à partir du 16 mars 2020, la méthode d'observation initialement prévue n'a pas pu être mise en œuvre. J'ai tout de même décidé de présenter tour à tour la méthodologie prévue initialement et les lourdes modifications qui y ont été apportées pour s'adapter au mieux aux contraintes des cours à distance ainsi qu'à mes difficultés personnelles.

### 3.1 Présentation de l'objet d'étude.

L'objet d'étude est constitué de 46 élèves de 1<sup>ère</sup> STMG (Sciences et Technologies du Management et de la Gestion) divisés en deux classes (que nous nommerons classe A et classe B) auxquelles j'enseigne la discipline droit-économie cette année au lycée Europe Robert Schuman à Cholet (voir encadré). Chaque classe a quatre heures de droit-économie par semaine, réparties sur deux journées (blocs de deux heures à chaque fois) et toujours en classe entière. Il s'agit de classes à faible effectif

puisque la classe A compte 22 élèves la classe B en compte 24. Quelques statistiques sur chaque classe sont présentées ci-dessous :

	Classe A (22 élèves)		Classe B (24 élèves)	
	Nombre d'élèves	% total de la classe	Nombre d'élèves	% total de la classe
<i>Filles</i>	12	55%	12	50%
<i>Garçons</i>	10	45%	12	50%
<i>Année de naissance :</i>				
- 2002	3	14%	7	29%
- 2003	19	86%	16	67%
- 2004	0	0%	1	4%
<i>Elèves boursiers</i>	12	55%	9	38%

Ces deux groupe-classes sont un peu différents. La classe A est composée d'élèves plutôt calmes, agréables et attentifs, ainsi que de quelques élèves ayant une personnalité plus marquée, qui peuvent être plus dissipées mais restent globalement curieux et intéressés par la discipline. La répartition des élèves en termes de participation est la suivante : une grande moitié des élèves participe activement voire très activement en cours et une petite moitié des élèves reste plus discrète. La classe B est une classe plus dynamique, comprenant plus d'élèves à canaliser. Bien que la gestion de cette classe demande plus d'efforts et de vigilance, le groupe classe est très agréable, curieux et sait se mettre au travail. De plus, même si quelques élèves restent discrets, la participation orale est très active. Ces deux classes sont de niveau équivalent et montrent un intérêt particulièrement marqué pour le droit.

Présentation générale du lycée Europe Robert Schuman, à Cholet :

Le lycée polyvalent Europe Robert Schuman, à Cholet, est un établissement public local d'enseignement labellisé lycée des métiers de la gestion d'entreprise et du commerce à l'international. Il est constitué de deux entités complémentaires : un lycée d'enseignement général et technologique – LGT – (bac général et bac technologique Sciences et Technologies du Management et de la Gestion - STMG) et une section d'enseignement professionnel – SEP (bac pro Accueil Relation Clients-Usagers, Commerce, Transport et Gestion-Administration). L'identité de l'établissement se retrouve principalement dans son rayonnement à l'international, qui prend appui sur les différents enseignements de langues (anglais, italien, allemand,

espagnol, arabe), sur les sections européennes et les séjours linguistiques culturels et professionnels à l'étranger.

En 2018 – 2019, le lycée Europe accueillait 970 élèves répartis de la façon suivante : 570 élèves de niveau lycée général et technologique, 283 élèves de niveau lycée professionnel et 117 élèves en BTS et assimilés (BTS Management Commercial Opérationnel, BTS Comptabilité et Gestion, BTS Commerce International). Sur la même période, le lycée comptait 93 personnels.

Il existe deux autres lycées à Cholet : le lycée public polyvalent Fernand Renaudeau et le lycée privé général et technologique Sainte-Marie. Les trois lycées choletais ont certaines formations en commun mais le lycée Europe est le seul à proposer le bac technologique STMG, qui nous intéresse dans cette étude. Enfin, un nouveau lycée a ouvert il y a quelques années à Beaupréau-en-Mauges (20km de Cholet), affectant les effectifs des lycées choletais qui accueille de nombreux élèves des communes environnantes.

### Les problématiques spécifiques au lycée Europe (focus sur la partie LGT) :

Le premier constat pouvant être fait sur le lycée Europe est une baisse continue des effectifs du LGT depuis plusieurs années. Le lycée comptait en effet 828 élèves en pré-bac en 2011 contre 570 à la rentrée 2018, soit une perte de plus d'un tiers des effectifs en 7 ans. Le manque d'attractivité de l'établissement se retrouve également au niveau des personnels, avec un taux de demandes de départs / nombre de titulaires deux fois supérieur à la moyenne académique. De plus, le nombre de familles appartenant à la CSP « ouvriers et inactifs » est particulièrement important dans cet établissement : 40,5% au LGT, 53,6% à la SEP en 2018, contre respectivement 25,3% et 47,1% au niveau académique. On peut également noter que le lycée est situé à proximité d'un quartier urbain sensible. Il n'est cependant pas particulièrement touché par des incidents de violence et de dégradations. Enfin, le diagnostic effectué lors du précédent projet d'établissement mentionne un taux d'élèves « à l'heure » satisfaisant par rapport aux chiffres académiques, mais la persistance de l'absentéisme et du décrochage scolaire en cours d'année, sans que des indicateurs plus précis soient accessibles.

### 3.2 Méthodologie initiale.

La première étape devait consister en l'observation de ces classes lors de mes cours, à l'aide d'une grille d'observation (figure 2). L'objectif était double puisqu'il s'agissait à la fois d'observer et d'analyser le comportement de l'ensemble des élèves afin de caractériser les façons dont peut se manifester l'engagement scolaire au sein d'une classe, mais aussi de repérer un plus petit nombre d'élèves servant d'échantillon d'analyse qualitative pour la seconde étape. Au nombre de deux, ces observations devaient avoir lieu durant mes propres cours de droit-économie et devaient donc porter sur les élèves des classes auxquelles j'enseigne (deux classes de 1ère STMG : classe 1 et classe 2).

La deuxième étape consistait à étudier de façon plus fine le profil des élèves sélectionnés au travers de critères tels que le sexe, les caractéristiques sociales, le parcours scolaire, etc. Pour cela, je comptais m'appuyer sur le dossier scolaire de ces quelques élèves ainsi que sur les informations

pouvant être recueillies sur eux tout au long de l'année durant mes cours ou en échangeant avec d'autres enseignants. Il s'agissait ici de se concentrer sur un petit groupe de trois ou quatre élèves, afin de réaliser une analyse qualitative de leur profil. La composition prévue de cet échantillon d'élève était la suivante : une fille et un garçon donc l'engagement dans mon cours semble très fort, un ou une élève dont l'engagement dans mon cours semble très faible, et un ou une élève dont l'engagement dans mon cours est moyen. L'idéal étant de pouvoir sélectionner ces élèves au sein de la même classe, pour éviter tout biais lié aux caractéristiques propres au groupe classe.

Ce choix de réaliser une observation plutôt que des entretiens individuels s'explique par l'idée selon laquelle les élèves, et notamment ceux peu engagés en classe, n'ont pas intérêt à se révéler et à expliquer les modalités de leur engagement. Cette hypothèse se base sur les travaux de Philippe Perrenoud, selon qui « un élève au travail sait souvent, au moins confusément, pourquoi il fait ou ne fait pas ce qu'on attend de lui... Il sait aussi que moins il dévoilera ses stratégies, plus il conservera une part d'autonomie. Il n'a pas intérêt à expliquer pourquoi il “ se ménage ” aujourd'hui, pourquoi il feint de ne pas être dans le coup alors que d'habitude il est un partenaire privilégié dans les leçons de mathématiques, pourquoi il n'a pas fait ses devoirs ou achevé son exercice ».

Les avantages de cette méthode sont multiples. Tout d'abord, les quelques mois d'enseignement auprès de ces élèves m'ont permis d'acquérir une bonne connaissance des élèves et d'instaurer un climat de confiance et de bienveillance propice, selon moi, à l'engagement scolaire. Cette familiarité préexistante avec les élèves facilitera notamment l'identification des quelques élèves devant servir d'échantillon plus restreint pour la deuxième partie de l'étude. De plus, ne se sachant pas observés puisque l'observation se passe dans le cadre « normal » du cours de droit-économie, le risque que les élèves modifient leur comportement par rapport à une situation sans observation est très faible.

Les effets qui contrebalancent les avantages mentionnés précédemment sont qu'il est impossible de tout voir, d'observer l'ensemble des comportements lorsque l'on doit assurer le cours en même temps que l'observation, activités qui nécessitent toutes les deux une concentration importante. Ne pouvant pas me dédoubler, la prise de note pendant l'observation aurait également été compliquée. Prévoir des temps durant lesquels les élèves travaillent en autonomie aurait alors permis de limiter cette difficulté. Toutefois, ces temps de travail en autonomie étant eux-mêmes l'objet de manifestations de l'engagement des élèves, ils représentent eux-mêmes de potentielles situations d'analyse. La prise de note pendant ces moments n'étant malheureusement pas compatible avec l'observation simultanée des élèves, il aurait donc été nécessaire d'arbitrer entre prise de note et observation.

Dans tous les cas, l'observation aurait été imparfaite puisque la familiarité avec les élèves crée nécessairement des points aveugles, c'est-à-dire des situations qui nous semblent évidentes, qui sont tellement familières qu'on n'y prête plus réellement attention. Il aurait donc été nécessaire de s'extraire au maximum de cette familiarité pour capter et expliquer le maximum d'informations. Le risque de surinterprétation de l'attitude des élèves constitue une autre limite de l'observation de sujets familiers. Les principaux points de vigilance sont ici le risque d'interpréter ce qui est observé et de ne pas intégrer mes a priori personnels à l'analyse. Pour éviter cela, il semblait donc pertinent d'échanger avec des collègues et de partager les observations réalisées, afin de contrôler les données ou les interprétations.

La grille d'observation (figure 2) établie est largement inspirée de la grille d'observation proposée par l'académie de Paris pour « observer et mesurer l'engagement dans l'apprentissage scolaire des élèves au sein de leur classe ». Cette grille porte sur les trois dimensions de l'engagement scolaire, à savoir l'engagement cognitif, comportemental et affectif. Les items de la grille d'observation peuvent être regroupés, selon les trois dimensions de l'engagement scolaire, de la façon suivante :

Dimension comportementale	
Dimension cognitive	
Dimension affective	

**Figure 2 :** GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENGAGEMENT SCOLAIRE D'UN ELEVE

Comportement observable		Réponses possibles					Remarques
<u>Entrée en classe :</u>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
1	Est ponctuel / arrive à l'heure						
2	Rentre calmement et sans faire trop de bruit						
3	Visages détendus (semble apprécier de rentrer dans le cours)						
4	Installation rapide						
5	Dispose du matériel nécessaire pour le cours (cahier, support de cours, trousse, manuel, etc.)						
6	A réalisé le travail à faire à la maison						
<u>Durant la classe :</u>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Moments d'exposition<sup>1</sup></li> </ul>							

7	Ecoute attentivement lorsque l'enseignant parle						
8	Répond aux questions posées par l'enseignant (en levant la main, en attendant que la parole lui soit donnée)						
9	Pose des questions sur le cours						
10	Pose des questions qui vont au-delà du cours						
11	Prend des notes en rapport avec ce qui est demandé par l'enseignant						
12	Discute du cours (et non d'un autre sujet) avec ses pairs						
	• Moments de mise en activité <sup>2</sup>	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
13	Se met au travail rapidement quand une activité est à réaliser						
14	Suit les instructions relatives aux activités demandées						
15	Est impliqué activement dans l'activité						
16	Est « absorbé » par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)						
17	Pose des questions sur les activités						
18	Pose des questions qui vont au-delà des activités proposées						
19	Discute des activités (et non d'un autre sujet) avec ses pairs						
20	Demande de l'aide pour réaliser les activités si besoin						
21	Persévère dans l'accomplissement des activités difficiles						
22	Travaille sans s'interrompre jusqu'à la fin des activités						
	<b><u>Dans la classe en général :</u></b>	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
23	Respecte les règles de déplacement dans la classe						
24	Est silencieux au moment des consignes						
25	Ecoute les autres lorsqu'ils prennent la parole						
26	Se remet au travail quand le silence est demandé par l'enseignant						
27	Prête peu d'attention aux distracteurs						

28	Reste actif et impliqué lors de changements ou de nouvelles activités						
<b>Avant et après la sonnerie :</b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
29	Attend l'indication de l'enseignant pour ranger ses affaires						
30	Reste pour terminer une activité						
31	Continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou avec l'enseignant						

<sup>1</sup> Cours magistral, consignes, corrections, etc.

<sup>2</sup> Activités individuelles, travaux de groupe, etc.

### 3.3 Nouvelles contraintes et adaptation de la méthodologie utilisée.

Les observations initialement prévues n'ayant pas pu avoir lieu, il fut nécessaire de modifier la méthodologie de récolte des données, en tenant compte des fortes contraintes des cours à distance. J'ai donc fait le choix d'organiser les choses en deux temps. Tout d'abord, une sorte d'observation a posteriori de cours en situation *normale*, c'est-à-dire que j'ai tenté d'identifier et d'analyser les formes de l'engagement scolaire de certains élèves à partir de mon expérience d'enseignement, sur la base de souvenirs de cours et en m'appuyant évidemment sur la grille d'observation proposée précédemment. Dans un second temps, une observation des nouvelles formes de l'engagement scolaire des élèves des deux classes auxquelles je fais cours dans le cadre des cours à distance. Pour cette observation « à distance », j'ai modifié la grille d'observation (*figure 3*) pour ne garder que les items observables et en ajouter certains, spécifiques aux cours à distance. Chacune de ces deux étapes comporte des biais méthodologiques très importants et ne se justifient qu'en raison des circonstances exceptionnelles de l'année 2020.

Afin de mieux comprendre les nouvelles contraintes, il est nécessaire d'expliquer au préalable comment j'ai personnellement organisé ces douze semaines de cours à distance. La semaine de fermeture des établissements devait avoir lieu une évaluation sommative portant sur le deuxième thème de droit. J'ai donc transformé cette évaluation, qui devait avoir lieu en classe, en devoir maison à rendre par voie électronique. Peu chronophage, cette transformation du format du devoir m'a laissé du temps pour organiser et préparer la suite, tout en maintenant les élèves dans une dynamique de travail. Pour la suite, j'ai rejoint un *serveur* créé sur la plateforme Discord (*voir encadré*) par l'un des membres de l'équipe pédagogique d'économie-gestion du lycée Europe. Le serveur *Lycée Europe Schuman* regroupe environ 95% des élèves de STMG (classes de première et de terminale) ainsi que trois classes de BTS de l'établissement. En ce qui concerne les deux classes qui nous intéressent ici,

seul un élève ne s'est jamais inscrit sur la plateforme, sachant que l'élève en question avait rejoint le lycée Europe (suite à un changement d'établissement) la semaine précédant la fermeture des établissements.

### **Présentation de la plateforme Discord.**

Discord est un outil informatique gratuit de communication permettant à la fois de transmettre la voix et d'échanger via une sorte de *chat*.



« Discord est basé sur un principe de *serveurs*. Chaque utilisateur peut fonder un ou plusieurs *serveurs* gratuitement et en devient dès lors l'administrateur. Selon les permissions du *serveur*, les utilisateurs peuvent rejoindre ou non les *serveurs* d'autres utilisateurs, grâce à des invitations. Sur leurs *serveurs*, les administrateurs peuvent créer des *salons* vocaux ou textuels et définir des permissions pour chaque utilisateur. Les permissions sont gérées sous forme de *rôles*. » (Source : Wikipédia)

Bien que critiquable (et critiquée au cours de la période de confinement) en termes de sécurisation des données personnelles, cet outil numérique avait le mérite d'être assez intuitif, de répondre à une grande partie des besoins des enseignants et surtout, d'être opérationnel immédiatement et de gérer un grand nombre de personnes connectées simultanément.

En complément de cette plateforme, j'échangeais avec les élèves par mail, je complétais le cahier de texte électronique via Pronote et je déposais également les supports de cours, les corrections et les synthèses sur un Google Drive partagé avec les élèves (un Drive par classe). Plus précisément, pour chaque classe, j'envoyais par e-mail chaque semaine un support de cours (dossier élève regroupant de façon structurée des points de cours, des documents et des questions) ainsi que les consignes du travail à faire pour la prochaine séance, séance qui avait lieu une fois par semaine sur un *salon vocal* du *serveur* Discord. L'horaire de la prochaine séance était indiqué dans l'e-mail et était généralement accompagné de la correction rédigée de la séance précédente et d'une synthèse. La séance de travail sur Discord était globalement une séance de correction interactive des questions que les élèves devaient préparer. Mais ces séances étaient également l'occasion de répondre aux questions des élèves (sur ou au-delà du cours) et surtout, elles permettaient de garder un contact oral avec les élèves durant cette période compliquée. Toutefois, le taux d'absentéisme lors de ces séances était relativement élevé : en moyenne 30% des élèves avant les vacances de Pâques, puis plus de 50% d'absents au retour des vacances et les semaines suivantes.

Dans sa version pour l'observation à distance, la grille d'observation comporte deux fois moins d'items mais utilise le même code couleur que précédemment, à savoir :

Dimension comportementale	
Dimension cognitive	
Dimension affective	

**Figure 3 :**

**GRILLE D'OBSERVATION DE L'ENGAGEMENT SCOLAIRE D'UN ELEVE – VERSION MODIFIEE POUR L'OBSERVATION A DISTANCE**

Comportement observable		Réponses possibles					Remarques
<b><u>Début de la séance audio (Discord) :</u></b>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
A	Est ponctuel / arrive à l'heure						
B	Voix joviale (semble apprécier d'assister à la séance)						
C	A réalisé le travail à préparer						
<b><u>Durant la séance :</u></b>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
D	Manifeste rapidement sa présence lorsque l'enseignant l'interroge						
E	Répond aux questions posées par l'enseignant						
F	Pose des questions sur le cours						
G	Pose des questions qui vont au-delà du cours						
H	Est impliqué activement dans la séance						
I	Reste attentif et actif jusqu'à la fin de la séance						
<b><u>Avant et après la fin de la séance :</u></b>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
J	Attend l'indication de l'enseignant pour quitter le salon vocal						
K	Continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou avec l'enseignant						
<b><u>En dehors des séances Discord</u></b>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
L	Rend le travail demandé						
M	Pose des questions sur le cours (par e-mail ou via la messagerie itslearning)						
N	Pose des questions qui vont au-delà du cours (par e-mail ou via la messagerie itslearning)						
O	Utilisent les ressources complémentaires envoyées par l'enseignant (QCM d'auto-évaluation)						

Il semble nécessaire d'expliciter deux items :

- Item C – A réalisé le travail à préparer : cet item n'est pas parfaitement observable puisqu'il n'était pas demandé aux élèves de transmettre à l'enseignant leur travail en amont de la séance. Il n'est pas possible pour l'enseignant de constater visuellement si le travail a bien été préparé mais étant donné que les élèves sont interrogés par l'enseignant durant la séance, celui-ci peut globalement estimer si le travail a été préparé.
- Item D - Manifeste rapidement sa présence lorsque l'enseignant l'interroge : l'une des limites du travail collaboratif via Discord est que la communication se fait uniquement par audio ou par écrit (les élèves et l'enseignant ne se voient pas). De plus, un élève peut choisir de couper son micro, ce qui est très utile lorsqu'il y a beaucoup de bruit autour de lui. L'enseignant ne sait donc pas en temps réel si un élève est toujours présent derrière son ordinateur ou son smartphone et s'il écoute toujours réellement la séance. Ainsi, il arrive couramment qu'un élève interpellé par l'enseignant (pour répondre à une question par exemple) ne se manifeste pas, même après que l'enseignant ait renouvelé à plusieurs reprises sa question.

#### **Partie 4 : Résultats, limites et perspectives.**

##### 4.1 Analyse de l'influence des cours à distance sur l'engagement scolaire : étude de 4 profils d'élèves.

Sur les deux classes observées, une multitude de comportements et de changements de comportement auraient pu être analysés. J'ai cependant choisi de retenir et d'approfondir les profils de 4 élèves : Jules, Jeanne, Mehdi et Claire (les prénoms ont été modifiés), tous les quatre élèves de la classe B.

##### **Jules :**

Jules est un garçon né en 2002. C'est un élève interne qui a cumulé 24 demi-journées d'absence cette année et un seul retard. Sa mère est enseignante et son père est chauffeur. Il est boursier.

<b>Moyenne annuelle</b>	<b>Moyenne de l'élève</b>	<b>Moyenne de la classe</b>
- <b>Moyenne générale</b>	13,6	
- <b>Moyenne droit-économie</b>	14,32	13,84
- <b>Moyenne français</b>	8,93	10,55
- <b>Moyenne mathématiques</b>	15,94	14,79

Une analyse des grilles d'observation de Jules (annexe 1) nous éclaire sur différents aspects de son engagement scolaire. On constate tout d'abord chez cet élève, qu'en situation de cours en présence

(situation « normale »), les observations sur les items relatifs à la dimension comportementale de l'engagement scolaire sont plus négatives que les observations sur les items relatifs à la dimension cognitive de l'engagement scolaire : 8 non / plutôt non sur 11 items, soit 73% des items comportementaux contre 4 non / plutôt non sur 14 items, soit 29% des items cognitifs.

Cet élève semble avoir des difficultés à adopter des comportements positifs tels qu'écouter les consignes, se conformer aux règles et aux instructions de l'enseignants ou à rester concentré. En revanche, cela ne s'accompagne pas d'un engagement cognitif faible. Au contraire, Jules semble plutôt engagé sur le plan cognitif, et notamment lorsque les activités sont réalisées en groupe. L'engagement affectif de cet élève semble quant à lui relativement faible sauf, encore une fois, lors de travaux de groupe. En situation « normale », Jules semble donc correspondre à un type élève qui investit d'importants efforts dans son travail et dans ses apprentissages mais qui a du mal à se conformer aux règles de la classe (être attentif, ne pas bavarder, lever la main pour prendre la parole, demander la permission pour se lever, etc.), notamment dans le cadre d'un cours « classique », plutôt descendant.

La deuxième grille d'observations (cours à distance) reflète un engagement scolaire beaucoup plus positif. Les items relatifs à l'engagement comportemental sont certes moins présents, mais on constate tout de même une amélioration de l'engagement comportemental dans le cadre des cours à distance : 0 non / plutôt non sur 4 items comportementaux. Parallèlement, si on laisse de côté les items concernant les questions posées par les élèves pendant et en dehors de la séance, les indicateurs d'engagement cognitif sont toujours globalement positifs pour Jules. Il semble donc que la formation à distance soit un mode de formation qui réussisse bien à cet élève, toujours très investi cognitivement et plus à l'aise loin des règles et du cadre de l'école.

### **Jeanne :**

Jeanne est une fille née en 2002. C'est une élève demi-pensionnaire qui a cumulé 5 demi-journées d'absence et un seul retard. Sa mère est employée administrative d'entreprise et son père est ouvrier qualifié dans l'industrie. Elle n'est pas boursière.

<b>Moyenne annuelle</b>	<b>Moyenne de l'élève</b>	<b>Moyenne de la classe</b>
- <b>Moyenne générale</b>	16,19	
- <b>Moyenne droit-économie</b>	17,37	13,84
- <b>Moyenne français</b>	12,75	10,55
- <b>Moyenne mathématiques</b>	18,6	14,79

Jeanne est une élève très engagée scolairement, aussi bien sur le plan cognitif, sur le plan comportemental que sur le plan affectif. Elle ne semble éprouver aucune difficulté à se conformer aux règles scolaires et s'investit pleinement dans les tâches scolaires. Jeanne a mis en place de solides stratégies lui permettant de s'auto-réguler, de planifier son travail et de s'organiser. Elle semble également se sentir tout à fait à sa place à l'école et retire pleinement les fruits du système de valorisation de l'école. On peut toutefois remarquer (annexe 3) que malgré ses très bons résultats scolaires, elle reste assez discrète et ne prend la parole que lorsqu'aucun autre élève ne la prend ou ne trouve la réponse à une question posée par l'enseignant. Cette stratégie peut être reliée à l'analyse des interactions verbales en classe sous l'influence du genre, menée par Collet (2015)<sup>1</sup>.

Le passage des cours en présence aux cours à distance a eu un effet assez faible sur l'engagement scolaire de Jeanne. En effet, les seuls changements significatifs que l'on peut constater portent sur les questions posées par l'élève sur le cours, sur une activité ou au-delà. On remarque que le format des cours à distance favorise le désengagement cognitif de l'élève, notamment en termes d'interactions avec l'enseignant. A l'inverse, elle répond plus souvent et plus spontanément aux questions posées par l'enseignant dans le cadre d'une séance sur Discord. On peut imaginer plusieurs explications à cela : cette élève, un peu timide, a peut-être plus de facilités à s'exprimer virtuellement au travers d'un *chat* qu'à l'oral devant toute une classe ; la parole étant moins mobilisée par certains élèves et la participation générale étant plus faible lors des séances à distance, cela incite Jeanne à prendre la parole plus souvent pour « *faire avancer le cours* ».

### **Mehdi :**

Mehdi est un garçon né en 2003. C'est un élève externe qui a cumulé 8 demi-journées d'absence cette année et aucun retard. Sa mère est ouvrière non qualifiée de type artisanale et son père est ouvrier non qualifié de type industriel. Il n'est pas boursier.

<b>Moyenne annuelle</b>	<b>Moyenne de l'élève</b>	<b>Moyenne de la classe</b>
- <b>Moyenne générale</b>	12,79	
- <b>Moyenne droit-économie</b>	13,16	13,84

---

<sup>1</sup> « L'enjeu, pour certains garçons [...] est de « monopoliser l'espace de la classe, didactique, quand ils peuvent utiliser le savoir pour se faire valoir, ou sonore [non didactique], quand leur position scolaire ne leur permet pas de se "faire remarquer" autrement qu'en créant des "problèmes de discipline". » (Mosconi, 2004). [...] Ainsi, [...] on voit des filles lever la main régulièrement puis renoncer, et attendre la fin de l'heure, quand les compétiteurs sont fatigués, pour finalement lever la main de nouveau. » COLLET, Isabelle. *Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre*. Revue internationale d'ethnographie, 2015, n° 4, p. 6-22.

- <b>Moyenne français</b>	8,31	10,55
- <b>Moyenne mathématiques</b>	16,6	14,79

En étudiant les grilles d'observations (annexe 2), on peut constater qu'en situation normale, Mehdi est un élève fortement engagé sur le plan comportemental, sur le plan cognitif et sur le plan affectif. Cet élève investit beaucoup d'efforts dans son travail et ses devoirs : il s'applique dans son travail, il reste concentré durant les activités, il fait de son mieux et surtout il participe très activement en classe, parfois même alors qu'il n'a rien à dire, qu'il ne sait pas quelle est la question posée ou qu'il ne sait pas y répondre. On peut supposer que ces actions manifestent un besoin de reconnaissance de la part de l'institution scolaire, représentée ici par l'enseignant qui attribue la parole et récompense les interventions. Ce type de comportement se rapproche de ceux décrits par Collet (2015). Néanmoins, l'auteur explique qu'« *il ne faut donc pas se leurrer sur la qualité des compétences acquises : la rapidité des échanges ne permet ni autonomie dans la prise de parole, ni élaboration complexe.* » Les stratégies cognitives mises en place par Mehdi sont réelles et pleines de bonne volonté, mais elles sont relativement superficielles et ne lui permettent pas d'atteindre un niveau à la hauteur de ses efforts.

Mehdi fait partie des élèves dont la réaction à la fermeture des établissements scolaires fut la plus surprenante (et décevante). Alors qu'il semble plutôt être un « bon élève », il a très rapidement cessé de rendre les travaux demandés et de participer aux séances de cours sur Discord. Il n'y a donc pas pu avoir d'observations à son sujet lors de la période de confinement. Il semblerait donc que la formation à distance ne convienne pas du tout à Mehdi, qui s'est complètement désengagé scolairement. On peut supposer que ce décrochage scolaire est lié au besoin de reconnaissance de l'élève, qui, n'arrivant plus à obtenir l'approbation et les compliments de l'enseignant du fait de la distance et de la virtualisation de l'échange, perd tout intérêt à s'impliquer dans les tâches scolaires. Ceci n'étant qu'une hypothèse, des recherches plus approfondies sont nécessaires pour mieux comprendre le mécanisme psychologique sous-jacent.

### **Claire :**

Claire est une fille née en 2003. C'est une élève interne qui a cumulé 39 demi-journées d'absence et un seul retard. Sa mère est employée de commerce et son père est ouvrier qualifié de type artisanal. Elle n'est pas boursière.

Moyenne annuelle	Moyenne de l'élève	Moyenne de la classe
- Moyenne générale	12,45	
- Moyenne droit-économie	12,15	13,84
- Moyenne français	11,63	10,55
- Moyenne mathématiques	12,21	14,79

Claire est une élève dont l'engagement scolaire n'a fait que s'amenuiser depuis le début de l'année scolaire. Au départ plutôt active à l'oral et impliquée dans son travail, Claire s'est de moins en moins investie en classe et à la maison à partir de la fin du mois d'octobre. La période de confinement a finalement marqué l'arrêt total de son implication dans les tâches scolaires (en tout cas de la partie visible et observable).

#### 4.2 Généralisations et limites.

Pour résumer et généraliser, le passage d'une formation en présence à une formation à distance semble avoir tendance à réduire les comportements négatifs, donc à améliorer l'engagement comportemental des élèves, et à accentuer les effets cognitifs (positifs ou négatifs) chez les élèves du secondaire. La formation à distance peut donc être un mode de formation intéressant pour les élèves ayant des difficultés à se conformer aux normes scolaires, à conditions que ceux-ci soient engagés sur le plan cognitif. En effet, il apparaît que les élèves utilisant déjà en situation « normale » des stratégies d'auto-régulation, de planification et d'organisation de leur travail, réussissent mieux à maintenir et adapter ces stratégies lorsqu'une situation particulière (tels les cours à distance) survient. De plus, le format de cours à distance, tel qu'il est décrit ici, semble fortement limiter les interactions entre les élèves et l'enseignant, et particulièrement les questions posées par les élèves sur le cours, sur les activités ou les questions qui vont au-delà. Enfin, les informations concernant l'engagement affectif ne sont pas suffisamment significatives pour en tirer une analyse.

En plus des biais méthodologiques développés précédemment, cette étude comporte de nombreuses limites. En premier lieu, les quatre élèves sélectionnés ici ne sont pas chacun globalement représentatifs des différents profils pouvant exister au sein de chaque classe. Bien qu'il ne s'agisse pas de profils complètement isolés, ils ont été choisis pour leur singularité et pour l'intérêt des effets des cours à distance sur leur engagement scolaire. D'autres profils intéressants auraient pu être étudiés. Des profils « moyens » auraient notamment pu être intéressants à observer et à analyser pour mettre

en évidence des logiques dominantes. Par ailleurs, les formes de l'engagement scolaire observées ne sont que les manifestations *visibles* et *observables* de l'investissement des élèves. Elles ne suffisent donc pas à appréhender l'engagement scolaire des élèves dans son intégralité. De plus, le champ d'observation des séances à distance est d'autant plus réduit que les modes de communication à distance (Discord, mail), ne permettent pas d'observer visuellement les élèves et leurs comportements. Enfin, cette étude laisse de côté les difficultés matérielles et psychologiques qu'ont pu rencontrer les élèves durant la période de confinement. Il est encore trop tôt pour mesurer les effets de ces difficultés mais leur ampleur est probablement significative.

## CONCLUSION

L'engagement scolaire est une notion complexe, multidimensionnelle et difficile à définir, à observer et à analyser. L'objet de ce travail était d'en comprendre les principales dimensions et d'étudier les modifications de l'engagement scolaire d'élèves confrontés à une situation inédite venant bouleverser leurs habitudes scolaires et même extra-scolaires. L'observation de deux classes de 1<sup>ère</sup> STMG ont permis d'identifier deux mécanismes principaux. Passer d'une formation en présence à une formation à distance tend à réduire les comportements négatifs, notamment pour les élèves ayant des difficultés à se conformer aux règles scolaires. Mais cet amélioration de la dimension comportementale de l'engagement scolaire est conditionné par le niveau d'engagement cognitif préalable des élèves. Qu'elles soient positives ou négatives, les réactions cognitives des élèves sont accentuées par la virtualisation des échanges. Ainsi, les élèves utilisant déjà en situation « normale » des stratégies d'auto-régulation, de planification et d'organisation de leur travail, réussissent mieux à maintenir et adapter ces stratégies lorsqu'une situation particulière (tels les cours à distance) survient. A l'inverse, des élèves déjà fragiles sur le plan cognitif sont plus susceptibles de se désengager de leurs apprentissages voire de décrocher.

## **BIBLIOGRAPHIE :**

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology, 44*(5), 427-445.

Archambault, I., & Janosz, M. (2007). L'engagement scolaire des garçons et des filles : Une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de Psychoéducation, 36*(1), 81–107.

Archambault, I., & Vandebosche-Makombo, J. (2014). Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 46*(2), 275–288.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology, 4*(3), 359-373.

Barth, B. M. (2011). *Le savoir en construction*. Retz.

Bélangier, M.-F., Bessette, S., Grenier, H., & Lemire, G. (2005). « L'engagement dans les études : une réalité plurielle », Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke.

[[www.cdc.qc.ca/parea/785702\\_belanger\\_bessette\\_et\\_al\\_engagement\\_etudes\\_csherbrooke\\_PAREA\\_2005.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/785702_belanger_bessette_et_al_engagement_etudes_csherbrooke_PAREA_2005.pdf)].

Bernet, Emmanuel & Karsenti, Thierry & Roy, Normand. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieux défavorisés : traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair. 1*. 20-33.

Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Presses universitaires de France.

Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Revue canadienne des sciences du comportement, 42*(2), 80–92.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational psychologist, 18*(3), 200-215.

- Bruner, J. (1997). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human development*, 40(2), 63-73.
- Collet, Isabelle. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, n° 4, p. 6-22. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:82580>
- 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, 2008 [<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs277904>].
- Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. *Student perceptions in the classroom*, 13, 25-47.
- Eccles, J. S. et A. Wigfield. (2002). «Motivational Beliefs, Values, and Goals », *Annual Review of Psychology*, vol. 53, no 1, 2002, p. 109-132.
- Fredricks, Jennifer A, Phyllis C Blumenfeld, and Alison H Paris. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* 74.1 (2004) : 59-109. Web.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., Mooney, K. Measuring Student Engagement in Upper Elementary through High School: A Description of 21 Instruments. *Issues & Answers*. REL 2011-No. 098
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Misko, J. (2001). Different modes of delivery-Does increased flexibility lead to better student outcomes? *Journal of Institutional Research*, 10(1), 70-87.
- Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Sutter Widmer, D., et Caron, P.A. (2016). « L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés », *Distances et médiations des savoirs*. [<http://journals.openedition.org/dms/1332>] ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.1332>
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17(4), 14-24.

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.

Perrenoud, P. (1993). Sens du travail et travail du sens à l'école. Cahiers pédagogiques, 314(315), 23-27.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. Motivation and emotion, 28(2), 147-169.

Zakharouch, J. M. (1999). L'enseignant, un passeur culturel. Éditions sociales françaises.

### **SITOGRAFIE :**

Site de l'académie de Paris : [https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1\\_1362587/une-grille-d-observation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe](https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1362587/une-grille-d-observation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe)

Wikipédia : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Discord\\_\(logiciel\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Discord_(logiciel))

## ANNEXES

### Annexe 1 : Grilles d'observation JULES

#### Grille n°1 : Cours en présence.

Comportement observable		Réponses possibles					Remarques
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
<b>Entrée en classe :</b>							
1	Est ponctuel / arrive à l'heure	×					Entre souvent le dernier dans la salle (volontairement).
2	Rentre calmement et sans faire trop de bruit				×		Entre bruyamment, s'agite et continue sa discussion.
3	Visages détendus (semble apprécier de rentrer dans le cours)		×				Elève d'humeur joviale.
4	Installation rapide				×		Installation très lente, met beaucoup de temps à s'asseoir et à sortir ses affaires. Souvent besoin de l'interpeler pour qu'il s'installe.
5	Dispose du matériel nécessaire pour le cours (cahier, support de cours, trousse, manuel, etc.)		×				
6	A réalisé le travail à faire à la maison		×				
<b>Durant la classe :</b>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moments d'exposition<sup>1</sup></li> </ul>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
7	Ecoute attentivement lorsque l'enseignant parle			×			Elève plutôt dissipé
8	Répond aux questions posées par l'enseignant (en levant la main, en attendant que la parole lui soit donné)		×				Ne respecte pas souvent les règles pour demander la parole mais répond aux questions.
9	Pose des questions sur le cours		×				
10	Pose des questions qui vont au-delà du cours		×				Souvent des questions assez pertinentes et intéressantes.
11	Prend des notes en rapport avec ce qui est demandé par l'enseignant		×				
12	Discute du cours (et non d'un autre sujet) avec ses pairs			×			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moments de mise en activité<sup>2</sup></li> </ul>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	

13	Se met au travail rapidement quand une activité est à réaliser				×		Mise au travail très lente. Souvent besoin de lui demander plusieurs fois
14	Suit les instructions relatives aux activités demandées		×				
15	Est impliqué activement dans l'activité		×				Oui pour un travail de groupe mais plutôt non pour un travail individuel
16	Est « absorbé » par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)			×			Plutôt oui pour un travail de groupe mais plutôt non pour un travail individuel
17	Pose des questions sur les activités		×				
18	Pose des questions qui vont au-delà des activités proposées		×				
19	Discute des activités (et non d'un autre sujet) avec ses pairs			×			Plutôt oui pour un travail de groupe mais plutôt non pour un travail individuel
20	Demande de l'aide pour réaliser les activités si besoin		×				
21	Persévère dans l'accomplissement des activités difficiles		×				
22	Travaille sans s'interrompre jusqu'à la fin des activités			×			
<b><u>Dans la classe en général :</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
23	Respecte les règles de déplacement dans la classe			×			Se lève sans demander la permission
24	Est silencieux au moment des consignes			×			
25	Ecoute les autres lorsqu'ils prennent la parole			×			
26	Se remet au travail quand le silence est demandé par l'enseignant			×			
27	Prête peu d'attention aux distracteurs				×		Elève lui-même distracteur
28	Reste actif et impliqué lors de changements ou de nouvelles activités					×	
<b><u>Avant et après la sonnerie :</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
29	Attend l'indication de l'enseignant pour ranger ses affaires			×			
30	Reste pour terminer une activité			×			
31	Continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou avec l'enseignant			×			

**Grille n°2 : Cours à distance.**

Comportement observable		Réponses possibles					Remarques
<u>Début de la séance audio (Discord) :</u>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
A	Est ponctuel / arrive à l'heure		×				
B	Voix joviale (semble apprécier d'assister à la séance)		×				Elève plutôt d'humeur joviale.
C	A réalisé le travail à préparer	×					
<u>Durant la séance :</u>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
D	Manifeste rapidement sa présence lorsque l'enseignant l'interroge		×				
E	Répond aux questions posées par l'enseignant	×					
F	Pose des questions sur le cours			×			
G	Pose des questions qui vont au-delà du cours				×		
H	Est impliqué activement dans la séance		×				
I	Reste attentif et actif jusqu'à la fin de la séance		×				
<u>Avant et après la fin de la séance :</u>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
J	Attend l'indication de l'enseignant pour quitter le salon vocal		×				
K	Continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou avec l'enseignant				×		
<u>En dehors des séances Discord</u>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
L	Rend le travail demandé		×				Travaux rendus quasiment à chaque fois. Certains même de façon anticipée
M	Pose des questions sur le cours (par e-mail ou via la messagerie itslearning)				×		
N	Pose des questions qui vont au-delà du cours (par e-mail ou via la messagerie itslearning)				×		

O	Utilisent les ressources complémentaires envoyées par l'enseignant (QCM d'auto-évaluation)				×		
---	--	--	--	--	---	--	--

## Annexe 2 : Grille d'observation MEHDI

### Grille n°1 : Cours en présence.

Comportement observable		Réponses possibles					Remarques
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
<b><u>Entrée en classe :</u></b>							
1	Est ponctuel / arrive à l'heure	×					
2	Rentre calmement et sans faire trop de bruit		×				Se calme au passage de la porte.
3	Visages détendus (semble apprécier de rentrer dans le cours)	×					Elève très agréable, toujours motivé lorsqu'il entre en cours
4	Installation rapide		×				Parfois besoin de lui dire de sortir ses affaires
5	Dispose du matériel nécessaire pour le cours (cahier, support de cours, trousse, manuel, etc.)	×					
6	A réalisé le travail à faire à la maison	×					
<b><u>Durant la classe :</u></b>							
• Moments d'exposition <sup>1</sup>							
7	Ecoute attentivement lorsque l'enseignant parle	×					
8	Répond aux questions posées par l'enseignant (en levant la main, en attendant que la parole lui soit donné)	×					Participation <u>très</u> active. Lève parfois la main alors qu'il n'a pas entendu la question ou qu'il n'a pas la réponse.
9	Pose des questions sur le cours		×				
10	Pose des questions qui vont au-delà du cours			×			
11	Prend des notes en rapport avec ce qui est demandé par l'enseignant			×			
12	Discute du cours (et non d'un autre sujet) avec ses pairs		×				
• Moments de mise en activité <sup>2</sup>							
		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	

13	Se met au travail rapidement quand une activité est à réaliser	×					
14	Suit les instructions relatives aux activités demandées	×					
15	Est impliqué activement dans l'activité	×					
16	Est « absorbé » par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)		×				
17	Pose des questions sur les activités		×				
18	Pose des questions qui vont au-delà des activités proposées			×			
19	Discute des activités (et non d'un autre sujet) avec ses pairs		×				
20	Demande de l'aide pour réaliser les activités si besoin	×					N'hésite pas à demander lorsqu'il n'a pas compris quelque chose ;
21	Persévère dans l'accomplissement des activités difficiles		×				
22	Travaille sans s'interrompre jusqu'à la fin des activités		×				
<b><u>Dans la classe en général :</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
23	Respecte les règles de déplacement dans la classe	×					
24	Est silencieux au moment des consignes	×					
25	Ecoute les autres lorsqu'ils prennent la parole		×				A tendance à se relâcher un peu lorsque ce sont les autres qui ont la parole.
26	Se remet au travail quand le silence est demandé par l'enseignant	×					
27	Prête peu d'attention aux distracteurs			×			
28	Reste actif et impliqué lors de changements ou de nouvelles activités	×					
<b><u>Avant et après la sonnerie :</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
29	Attend l'indication de l'enseignant pour ranger ses affaires		×				
30	Reste pour terminer une activité		×				
31	Continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou avec l'enseignant					×	

### Annexe 3 : Grilles d'observation JEANNE

#### Grille n°1 : Cours en présence.

Comportement observable		Réponses possibles					Remarques
<u>Entrée en classe :</u>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
1	Est ponctuel / arrive à l'heure	×					
2	Rentre calmement et sans faire trop de bruit	×					
3	Visages détendus (semble apprécier de rentrer dans le cours)		×				Elève assez peu expressive mais agréable.
4	Installation rapide	×					
5	Dispose du matériel nécessaire pour le cours (cahier, support de cours, trousse, manuel, etc.)	×					
6	A réalisé le travail à faire à la maison	×					
<u>Durant la classe :</u>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
• Moments d'exposition <sup>1</sup>							
7	Ecoute attentivement lorsque l'enseignant parle	×					
8	Répond aux questions posées par l'enseignant (en levant la main, en attendant que la parole lui soit donné)		×				Prend généralement la parole quand personne ne souhaite répondre
9	Pose des questions sur le cours		×				
10	Pose des questions qui vont au-delà du cours		×				
11	Prend des notes en rapport avec ce qui est demandé par l'enseignant	×					
12	Discute du cours (et non d'un autre sujet) avec ses pairs					×	
• Moments de mise en activité <sup>2</sup>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
13	Se met au travail rapidement quand une activité est à réaliser	×					
14	Suit les instructions relatives aux activités demandées	×					
15	Est impliqué activement dans l'activité	×					
16	Est « absorbé » par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)		×				

17	Pose des questions sur les activités		×				
18	Pose des questions qui vont au-delà des activités proposées		×				
19	Discute des activités (et non d'un autre sujet) avec ses pairs		×				
20	Demande de l'aide pour réaliser les activités si besoin	×					Peu souvent besoin mais n'hésite pas à demander le cas échéant.
21	Persévère dans l'accomplissement des activités difficiles		×				
22	Travaille sans s'interrompre jusqu'à la fin des activités	×					
<b><u>Dans la classe en général :</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
23	Respecte les règles de déplacement dans la classe	×					
24	Est silencieux au moment des consignes	×					
25	Ecoute les autres lorsqu'ils prennent la parole	×					
26	Se remet au travail quand le silence est demandé par l'enseignant	×					
27	Prête peu d'attention aux distracteurs	×					
28	Reste actif et impliqué lors de changements ou de nouvelles activités		×				
<b><u>Avant et après la sonnerie :</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
29	Attend l'indication de l'enseignant pour ranger ses affaires			×			Contrainte horaire liée au bus
30	Reste pour terminer une activité			×			
31	Continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou avec l'enseignant			×			

## Grille n°2 : Cours à distance.

Comportement observable	Réponses possibles	Remarques
-------------------------	--------------------	-----------

<b><u>Début de la séance audio (Discord) :</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
A	Est ponctuel / arrive à l'heure		×				
B	Voix joviale (semble apprécier d'assister à la séance)					×	A souvent son micro éteint
C	A réalisé le travail à préparer	×					
<b><u>Durant la séance :</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
D	Manifeste rapidement sa présence lorsque l'enseignant l'interroge	×					
E	Répond aux questions posées par l'enseignant	×					Répond via le chat, pas uniquement lorsque personne ne prend la parole
F	Pose des questions sur le cours			×			
G	Pose des questions qui vont au-delà du cours			×			
H	Est impliqué activement dans la séance	×					
I	Reste attentif et actif jusqu'à la fin de la séance	×					
<b><u>Avant et après la fin de la séance :</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
J	Attend l'indication de l'enseignant pour quitter le salon vocal	×					
K	Continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou avec l'enseignant					×	
<b><u>En dehors des séances Discord</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
L	Rend le travail demandé	×					
M	Pose des questions sur le cours (par e-mail ou via la messagerie itslearning)				×		
N	Pose des questions qui vont au-delà du cours (par e-mail ou via la messagerie itslearning)				×		
O	Utilisent les ressources complémentaires envoyées par l'enseignant (QCM d'auto-évaluation)			×			

## Annexe 4 : Grille d'observation CLAIRE

### Grille n°1 : Cours en présence.

Comportement observable		Réponses possibles					Remarques
<u>Entrée en classe :</u>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
1	Est ponctuel / arrive à l'heure	×					
2	Rentre calmement et sans faire trop de bruit		×				
3	Visages détendus (semble apprécier de rentrer dans le cours)		×				
4	Installation rapide		×				
5	Dispose du matériel nécessaire pour le cours (cahier, support de cours, trousse, manuel, etc.)		×				
6	A réalisé le travail à faire à la maison			×			
<u>Durant la classe :</u>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Moments d'exposition<sup>1</sup></li> </ul>							
7	Ecoute attentivement lorsque l'enseignant parle			×			
8	Répond aux questions posées par l'enseignant (en levant la main, en attendant que la parole lui soit donné)			×			Beaucoup plus en début d'année. A partir du 2 <sup>ème</sup> trimestre, beaucoup moins de participation et de façon plus irrégulière (en fonction du cours) : peut aussi bien participer assez activement sur une séance que pas du tout sur une autre
9	Pose des questions sur le cours			×			
10	Pose des questions qui vont au-delà du cours			×			
11	Prend des notes en rapport avec ce qui est demandé par l'enseignant			×			
12	Discute du cours (et non d'un autre sujet) avec ses pairs			×			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Moments de mise en activité<sup>2</sup></li> </ul>		Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	Non observé	
13	Se met au travail rapidement quand une activité est à réaliser		×				
14	Suit les instructions relatives aux activités demandées		×				
15	Est impliqué activement dans l'activité		×				

16	Est « absorbé » par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)			×			
17	Pose des questions sur les activités		×				
18	Pose des questions qui vont au-delà des activités proposées			×			
19	Discute des activités (et non d'un autre sujet) avec ses pairs		×				
20	Demande de l'aide pour réaliser les activités si besoin		×				
21	Persévère dans l'accomplissement des activités difficiles			×			
22	Travaille sans s'interrompre jusqu'à la fin des activités			×			
<b><u>Dans la classe en général :</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
23	Respecte les règles de déplacement dans la classe	×					
24	Est silencieux au moment des consignes		×				
25	Ecoute les autres lorsqu'ils prennent la parole		×				
26	Se remet au travail quand le silence est demandé par l'enseignant		×				
27	Prête peu d'attention aux distracteurs			×			
28	Reste actif et impliqué lors de changements ou de nouvelles activités					×	
<b><u>Avant et après la sonnerie :</u></b>		<b>Oui</b>	<b>Plutôt oui</b>	<b>Plutôt non</b>	<b>Non</b>	<b>Non observé</b>	
29	Attend l'indication de l'enseignant pour ranger ses affaires			×			
30	Reste pour terminer une activité			×			
31	Continue de discuter des activités après le cours avec ses pairs ou avec l'enseignant					×	