



QU'AS-TU FAIT À L'ÉCOLE AUJOURD'HUI ?

TRANSFORMER LES SALLES DE
CLASSE PAR L'ENGAGEMENT
SOCIAL, SCOLAIRE ET INTELLECTUEL

PREMIER RAPPORT NATIONAL MAI 2009

J. DOUGLAS WILLMS,
SHARON FRIESEN ET
PENNY MILTON



Association canadienne d'éducation



The Learning Bar



Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? est une initiative pluriannuelle de recherche-développement entreprise par l'Association canadienne d'éducation (ACE) et financée en collaboration avec le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) et un certain nombre de conseils scolaires canadiens. Lancée en 2007, cette initiative est destinée à discerner, à évaluer et à inspirer de nouvelles idées susceptibles de rehausser les expériences d'apprentissage vécues par les adolescents dans les classes et les écoles. ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*** comprend une enquête en ligne auprès des élèves des conseils scolaires participants. Le travail de recherche-développement est réalisé par l'entremise d'un partenariat avec le réseau Galileo Educational Network et avec The Learning Bar Inc.

Les auteurs tiennent à remercier Jodene Dunleavy, coordonnatrice nationale de ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?***, pour sa précieuse direction dans le cadre de la préparation de cette publication et expriment leur reconnaissance pour les conseils et commentaires opportuns de Wise-Gillap Editorials, des membres du personnel de l'ACE Christa Freiler, Eeva Gakiza et Max Cooke, ainsi que du bénévole Robert Kennedy.

Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?

Transformer les salles de classe par l'engagement social, scolaire et intellectuel

PREMIER RAPPORT NATIONAL, MAI 2009

Publié par l'Association canadienne d'éducation (ACE)

317, rue Adelaide Ouest, bureau 300, Toronto (Ontario) M5V 1P9

Notation bibliographique recommandée

Willms, J. D., Freisen, S. et Milton, P. 2009. *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? – Transformer les salles de classe par l'engagement social, scolaire et intellectuel.*

Version française de *What did you do in school today? Transforming classroom through social, academic, and intellectual engagement.*

Toronto : Association canadienne d'éducation.

© Association canadienne d'éducation, 2009
Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite mécaniquement sans l'autorisation de l'éditeur.
ISBN : 1-896660-37-1

PRÉFACE

En 2006, l'Association canadienne d'éducation (ACE) a adopté comme principale priorité une orientation axée sur les apprenants adolescents. La première étape a consisté à amener 27 élèves du secondaire de divers milieux à raconter leur vécu et leurs expériences d'apprentissage. Sous la direction inspirée de Kathleen Gould Lundy de Destination Arts, de l'Université York, ces élèves ont créé et joué le spectacle *Imagine a School...* Leurs anecdotes nous ont touchés et dynamisés, nous incitant à nous demander comment nous pourrions mieux adapter l'enseignement aux besoins des adolescents. Nous avons conclu que nous devons mieux comprendre les vécus d'apprentissage des élèves à l'échelle du pays. Nous avons également décidé que, pour susciter le changement, ces nouveaux renseignements devraient provenir de la collaboration de chercheurs, de dirigeants de conseils scolaires et d'écoles, d'enseignants et d'élèves.

Tous ceux qui ont participé à l'initiative *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?* sont persuadés qu'il existe des façons efficaces d'améliorer les expériences éducatives et les résultats d'apprentissage de *tous* les jeunes au Canada. Du point de vue de l'ACE, pour transformer les écoles afin d'améliorer les apprentissages, il faudra un virage marqué de nos conceptions actuelles d'apprentissage, de nos convictions à propos de l'objectif de la scolarisation et des connaissances dont nous nous inspirons pour comprendre l'apprentissage et le développement chez les adolescents (ACE, 2006).

Cette perspective a inspiré la mise au point de l'initiative nationale *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*, destinée à examiner les liens existant entre l'engagement et les résultats des élèves, et un enseignement efficace. *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?* repose sur la conviction que pour rehausser les niveaux de résultats de tous les élèves et amenuiser les écarts entre les élèves, nous devons faire en sorte d'engager tous les jeunes dans leurs apprentissages et d'assurer à *tous* un enseignement efficace et stimulant sur le plan intellectuel. Plus précisément, l'initiative se fonde sur les quatre convictions suivantes :

- Il existe des pratiques d'enseignement qui permettent à tous les élèves d'obtenir des résultats élevés.
- Certaines pratiques pédagogiques et certains processus d'apprentissage engagent les élèves dans un apprentissage plus approfondi et soutenu.
- L'écart des résultats pourrait être réduit, sinon éliminé, par l'utilisation continue de pratiques pédagogiques que nous savons efficaces.
- Les élèves vivent une meilleure expérience d'apprentissage lorsque les enseignants et les élèves collaborent activement dans le cadre du processus d'amélioration.

Ainsi, la première année de notre collaboration a constitué une expérience d'apprentissage extraordinaire. Grâce au généreux soutien et aux précieux commentaires des conseils scolaires participants, nous avons élaboré le cadre conceptuel de l'initiative et mieux saisi sa signification pour les élèves et les enseignants en salle de classe. Ayant recueilli des données pour une année complète dans 93 écoles réparties dans 10 conseils scolaires, nous avons également été en mesure d'explorer les constats nationaux préliminaires et de réfléchir à leurs liens avec les convictions de l'initiative.

Au nom de l'ACE, j'exprime notre reconnaissance au Conseil canadien sur l'apprentissage pour son soutien de l'initiative, aux conseils scolaires pour leur volonté d'apporter un changement pour les élèves, à l'équipe de recherche qui a rédigé ce rapport, ainsi qu'aux milliers d'élèves qui ont choisi de participer et qui se sont engagés, avec leurs enseignants, à comprendre les données et à engendrer le changement. Après une participation d'à peine un an à *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*, mon propre conseil scolaire est encore plus déterminé et dynamisé en vue d'améliorer les résultats de tous les élèves.

Carole Olsen

Directrice générale, Halifax Regional School Board
Présidente de l'ACE

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1. Introduction	4
Pour transformer les classes et les écoles en engageant les élèves	6
Pourquoi l'engagement d'un élève importe-t-il ?	8
Chapitre 2. Structure de recherche	10
Contexte	11
Cadre national de la recherche	12
Mesure de l'engagement des élèves et des facteurs connexes	13
Mesure des effets de la classe et de l'école	15
Échantillon de l'enquête Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?	16
Chapitre 3. Constatations de première année au sujet de l'engagement des élèves	18
Les jeunes du Canada sont-ils engagés à l'école ?	19
Dans quelle mesure le contexte familial importe-t-il ?	22
Est-ce que les écoles changent quelque chose ?	23
Le défi d'apprentissage change-t-il quelque chose ?	28
Chapitre 4. Incidences pour les salles de classe et les écoles	32
Qu'avons-nous appris ?	33
À quelles questions faisons-nous face ?	33
Des pratiques en salle de classe qui font la différence	35
Chapitre 5. Conclusions et prochaines étapes	40
Glossaire	45
Références	46

ILLUSTRATIONS DANS CE RAPPORT

Figure 1.	Les trois dimensions de l'engagement de l'élève	7
Figure 2.	Cadre d'étude des effets de la classe et de l'école	12
Figure 3.	Quatre mesures de l'engagement des élèves	14
Figure 4.	Cinq mesures des effets de l'ambiance d'apprentissage de la salle de classe et de l'école	16
Figure 5.	Défi d'apprentissage	17
Figure 6.	Échantillon de l'enquête en 2007–2008	17
Figure 7.	Nombre d'élèves participants par année d'études	17
Figure 8.	Pourcentages d'élèves ayant un sentiment d'appartenance positif de la 6 ^e à la 12 ^e année	20
Figure 9.	Pourcentages d'élèves assidus, selon le sexe et l'année d'études	20
Figure 10.	Pourcentages d'élèves intellectuellement engagés, selon le sexe et l'année d'études	21
Figure 11.	Corrélations entre les mesures d'engagement des élèves	21
Figure 12.	Pourcentages des élèves participant à des sports ou clubs, selon le statut socioéconomique	22
Figure 13.	Pourcentages des élèves ayant un sentiment d'appartenance positif, selon le statut socioéconomique	22
Figure 14.	Pourcentages des élèves assidus, selon le statut socioéconomique	22
Figure 15.	Pourcentages des élèves intellectuellement engagés, selon le statut socioéconomique	22
Figure 16.	Pourcentages des élèves engagés, selon la situation familiale monoparentale ou biparentale	23
Figure 17.	Pourcentages des élèves participant à des clubs et des sports, par école	24
Figure 18.	Pourcentages des élèves ayant un sentiment d'appartenance positif, par école	24
Figure 19.	Pourcentages des élèves assidus, par école	24
Figure 20.	Pourcentages des élèves intellectuellement engagés, par école	24
Figure 21.	Les quatre types d'écoles de l'enquête <i>Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?</i>	25
Figure 22.	Pourcentages des élèves engagés, selon le type d'engagement et le type d'école	25
Figure 23.	Rapport entre l'ambiance de la salle de classe et de l'école et les mesures d'engagement des élèves	27
Figure 24.	Explication des variations entre les degrés d'engagement des élèves dans les écoles	27
Figure 25.	Défi d'apprentissage des cours d'arts du langage dans les écoles intermédiaires	29
Figure 26.	Défi d'apprentissage des cours de mathématiques dans les écoles intermédiaires	29
Figure 27.	Défi d'apprentissage des cours d'arts du langage dans les écoles secondaires	30
Figure 28.	Défi d'apprentissage des cours de mathématiques dans les écoles secondaires	30
Figure 29.	Défi d'apprentissage et rapport avec l'engagement des élèves	31
Figure 30.	Interaction entre les dimensions de l'engagement d'un élève	34
Figure 31.	Distributions hypothétiques des dimensions de l'engagement dans la population d'une école	34
Figure 32.	Caractéristiques et résultats de l'engagement des élèves	42

CHAPITRE

1



« QUE VOULONS-NOUS RÉALISER POUR
TOUS LES JEUNES ? »

INTRODUCTION

Chère ACE, je ne sais pas pourquoi, au juste, je vous envoie ce courriel, mais je crois que j'ai besoin de tout le soutien que je peux trouver. Je suis un gars de 15 ans de la banlieue de Vancouver, Canada. On pourrait dire que je suis quelqu'un qui est tombé entre les mailles du filet. Je suis, en fait, un élève doué et, depuis deux ans, j'ai essayé de trouver une école où je pourrais développer le plus possible mes aptitudes – un endroit où je pourrais poursuivre ma passion de la réalisation de films, où je pourrais intégrer des cours dans un grand projet, où je pourrais utiliser pleinement la technologie; un endroit où j'aurais ma place.

– PAUL, CORRESPONDANCE PERSONNELLE AVEC L'ACE, 2006 (Traduction Libre)

bonjour, je vous ai trouvé sur internet. je vais me faire jeter dehors de l'école encore à cause de retards et de foxage. je veux être conducteur de métro alors il faut que je finisse mon secondaire. je veux apprendre mais ils ne comprennent pas que je ne suis pas capable d'apprendre comme ça. est-ce qu'il y a une autre façon d'avoir un diplôme du secondaire en Ontario ?

– KEVIN, CORRESPONDANCE PERSONNELLE AVEC L'ACE, 2007 (Traduction Libre)

Paul et Kevin sont de vrais élèves canadiens. Ils illustrent le défi complexe confrontant les éducateurs : comment stimuler les élèves dont les passions ne s'inscrivent pas dans les programmes d'études conventionnels, les élèves qui sont présents mais qui font peu d'efforts, les élèves qui ne cherchent qu'à réussir aux examens, les élèves désengagés et les élèves qui abandonnent leurs études.

Beaucoup d'élèves s'épanouissent pendant leur adolescence : ils s'investissent à fond dans leurs études, participent à des activités scolaires et communautaires – et les dirigent souvent – et semblent bien préparés pour la vie lorsqu'ils passent à des études postsecondaires munis de certificats et d'attestations. Mais de nombreux autres « se retirent du processus d'apprentissage, physiquement et mentalement, avant d'avoir atteint le degré de connaissances et de compréhension requis pour réussir en tant qu'adultes dans le monde contemporain. » (Dunning, 2008, p. 3).

Il n'est pas évident de savoir ce qu'il faut faire pour les élèves qui vont à l'école uniquement pour faire partie d'un groupe musical ou d'une équipe sportive, mais qui sautent des cours et se soucient peu de leurs travaux scolaires; les élèves qui ne semblent pas avoir plus de succès dans les programmes généraux que dans les programmes techniques; les élèves qui en sont venus à croire qu'ils sont incapables d'apprendre, du moins à l'école.

D'un bout à l'autre du Canada, beaucoup d'élèves ont dit à l'ACE que l'organisation actuelle des classes et des apprentissages ne fonctionne pas. Ils ne fonctionnent pas pour les élèves qui sont capables de suivre le rythme des cours magistraux, des manuels et des examens, ni pour ceux qui n'y arrivent pas. Dans le cadre du travail de l'ACE auprès d'élèves lors de la création du spectacle ***Imagine a School... et Design for Learning***,¹ le message a été clair : les élèves ne veulent pas d'apprentissages faciles, ils veulent que cela signifie quelque chose. Ils veulent ressentir quelque chose, être touchés par ce qu'ils apprennent; ils veulent s'impliquer profondément dans des choses qui comptent dans le monde et pour eux; et ils veulent avoir la possibilité de faire la différence.

¹ Pour plus de renseignements sur *Imagine a School...*, voir <http://www.cea-ace.ca/dia.cfm?subsection=the&page=ado>
À propos de *Design for Learning* de l'ACE, voir <http://www.cea-ace.ca/dia.cfm?subsection=the&page=del>

Depuis des années, la recherche démontre que les écoles peuvent avoir un puissant effet sur l'engagement et les résultats des élèves (voir, par exemple : National Research Council, 2003; Community Health Systems Resource Group, 2005; Teddlie et Stringfield, 1993; Willms, 2003). Ces recherches ont dynamisé le mouvement visant à s'assurer que les élèves atteignent les cibles provinciales et territoriales de résultats d'apprentissage – un mouvement qui a façonné le dialogue sur la reddition de comptes et l'amélioration scolaire au Canada au cours des 20 dernières années.

Toutefois, la recherche sur les effets de l'école repose sur des questions plus fondamentales qui sont peu soulevées dans le dialogue public portant sur l'éducation. Quels sont nos espoirs en matière d'éducation publique au Canada ? Quel est le but de la scolarisation, aujourd'hui et pour demain ? Que désirons-nous réaliser pour tous les jeunes ? Ces questions nous incitent à réimaginer les écoles comme des lieux où tous les élèves connaissent la réussite alors qu'ils :

- deviennent des apprenants experts possédant une passion durable pour l'apprentissage;
- acquièrent des dispositions intellectuelles imaginatives et innovatrices;
- apprennent les concepts fondamentaux des principales disciplines et valorisent différentes traditions de la connaissance;
- prennent de l'assurance dans la production de nouvelles idées, tant seuls qu'en collaboration;
- acquièrent des compétences interculturelles, communicationnelles et éthiques.

Le monde évolue. Les attentes en matière d'éducation changent également. La nature de la scolarisation doit donc suivre. Les recherches effectuées au cours des trente dernières années démontrent que le modèle actuel de scolarisation ne répond plus adéquatement aux besoins des jeunes, ni de la société canadienne contemporaine. Pourtant, alors que nous envisageons le virage qui s'impose et la façon de le négocier, nous faisons toujours face à l'étonnante persistance d'idées concernant l'enseignement et l'apprentissage qui sont ancrées dans les normes économiques, éducationnelles et culturelles du début du 20^e siècle. Alors que nous incitons les éducateurs à inventer de nouveaux environnements d'apprentissage, nous devons avoir conscience de la complexité de travailler dans le cadre de systèmes qui ont évolué dans un cadre industriel, et pour ce cadre.

POUR TRANSFORMER LES CLASSES ET LES ÉCOLES EN ENGAGEANT LES ÉLÈVES

Au Canada, une attention plus soutenue est consacrée à l'important rapport entre la qualité des environnements d'apprentissage – en particulier l'enseignement efficace – et les résultats des élèves. Les recherches portant sur l'importance de l'apprentissage en bas âge ont engendré des efforts croissants en vue d'améliorer l'environnement d'apprentissage pendant la petite enfance. Jusqu'ici, cependant, moins d'attention a porté sur la façon de transformer les environnements d'apprentissage des adolescents.

Les défis confrontant les élèves adolescents sont évidents. Le nombre d'élèves qui se désintéressent ou qui décrochent de leurs études préoccupe de plus en plus, tout comme les écarts entre les résultats de différents groupes d'élèves. Les preuves s'accumulent (voir, par exemple : Bowlby et McMullen, 2002; National Research Council, 2003) que de nombreux problèmes connus par les élèves des écoles intermédiaires et secondaires – tels que le désengagement, l'insatisfaction de l'expérience scolaire, le décrochage – sont étroitement liés à l'environnement d'apprentissage (voir, par exemple, Pope, 2001).

Récemment, on jette un regard plus attentif sur l'écart grandissant entre la vie à l'école et hors de l'école des élèves – en particulier sur les différentes façons dont les jeunes se servent des technologies de technologies d'information; à la diversité négligée de la population d'élèves; à la nécessité d'outiller tous les jeunes en vue du succès dans une ère caractérisée par une évolution sociale, technologique et économique massive, rapide et imprévisible.

L'école d'aujourd'hui aura un impact sur la vie de chacun et sur le bien-être de communautés entières pendant des décennies. (OCDE, 2006, p. 11)

Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? a découlé d'une nouvelle sensibilisation aux défis complexes auxquelles font face les apprenants adolescents et d'un engagement à collaborer avec les conseils scolaires en vue d'explorer des stratégies de changement adaptées à la façon dont leurs propres élèves vivent l'école. Lancée en 2007, l'initiative est destinée à discerner, à évaluer et à inspirer de nouvelles idées susceptibles de rehausser les expériences d'apprentissage vécues par les adolescents dans les classes et les écoles, à l'aide d'un cadre élargi de réflexion portant sur l'engagement des élèves et sur son lien avec l'apprentissage (voir la figure 1).

Figure 1. Les trois dimensions de l'engagement de l'élève



En plus de faire fond sur les concepts établis d'engagement social et scolaire, **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** contribue au concept plus récent d'engagement intellectuel en ajoutant une série de mesures qui nous permettent d'explorer ce que les élèves font en classe, comment ils considèrent leurs expériences d'apprentissage et si le travail qu'ils font contribue à leurs apprentissages. Les expériences des élèves constituent donc un point de départ pour vérifier si les pratiques pédagogiques – y compris les façons dont le travail est conçu pour les élèves et d'autres facteurs comme le temps, le type de groupage des élèves et l'environnement physique des classes – peuvent être améliorées de façon à engendrer des environnements d'apprentissage plus efficaces et stimulants.

L'initiative vise également à aider les chercheurs et les praticiens à comprendre comment se produisent les processus d'engagement et si les trois formes de l'engagement – social, scolaire et intellectuel – résultent de la même dynamique, contribuent de manière égale à l'apprentissage et revêtent la même importance pour tous les élèves.

POURQUOI L'ENGAGEMENT D'UN ÉLÈVE IMPORTE-T-IL ?

Une grande part de la réflexion au sujet du changement en éducation, en ce qui concerne les résultats et l'engagement des élèves, est considérée en fonction de la préparation des élèves à leur avenir après l'achèvement de leurs études secondaires – pour aider les élèves à obtenir un bon emploi ou à faire la transition aux études postsecondaires. Nous devons toutefois reconnaître que l'engagement des jeunes à l'école se répercute non seulement sur leur avenir, mais aussi *maintenant*, sur la qualité de leur vie et de leur vécu de tous les jours.

Il est important d'avoir conscience que les jeunes ne sont pas que des adultes en devenir. La vie qu'ils vivent maintenant est tout aussi importante et précieuse que celle des adultes qu'ils deviendront. Ce qu'ils ressentent pour l'école et pour leurs propres résultats constitue, pour la plupart des jeunes, une partie essentielle de leur vie quotidienne – s'ils se sentent bien à propos d'eux-mêmes et soutenus à l'école; s'ils sont frustrés, anxieux, déprimés; s'ils s'ennuient; s'ils se sentent dynamisés et stimulés par ce qu'ils apprennent; en fait, s'ils apprennent vraiment quelque chose.

Le désengagement de l'école – que l'élève décroche ou qu'il poursuive de peine et de misère jusqu'à la fin du secondaire – constitue également une importante source d'iniquité dans la société canadienne, non seulement parce qu'il désavantage beaucoup d'élèves lorsqu'ils passent à des rôles adultes, mais aussi parce que le désengagement survient de façon disproportionnée chez les élèves vivant dans la pauvreté, les élèves qui ont des incapacités et les élèves de minorités ethniques et de collectivités autochtones (Audas et Willms, 2001; Caledon Institute for Social Policy, 2006; Community Health Systems Resource Group, 2005; Richards et Vining, 2004). Comme nous le constatons dans d'autres pays et, de plus en plus, dans le nôtre, le désengagement *dans et de* l'école est relié à la violence à l'école, à l'exclusion sociale et à une polarisation assez marquée pour poser une menace à la cohésion sociale du Canada.

Du point de vue du développement tant humain que social, la participation et l'engagement dans l'apprentissage sont essentiels au bien-être individuel et collectif. D'après un rapport de 2008 de l'Organisation mondiale de la santé, l'engagement et la participation importent pour le développement social, la santé et le bien-être, car « une participation restreinte donne lieu à la privation de capacités humaines » (Commission des déterminants sociaux de la santé, 2008, p. 18, traduction libre). Il est donc clair que les raisons justifiant la participation et l'engagement des élèves vont bien au-delà des bonnes pratiques en éducation, s'étendant à la politique sociale, au développement social, à la santé et au bien-être.

Enfin, pour répondre aux besoins sociaux et économiques de la société du 21^e siècle, nous devons développer les talents, les compétences et les aspirations de *tous* les jeunes du Canada. L'avènement de l'économie du savoir se conjugue à une société plus diversifiée et plus complexe, et nous oblige à repenser les écoles et l'apprentissage. Plus que jamais auparavant, le Canada a besoin de jeunes détenant les compétences, les connaissances et les attitudes requises pour devenir des apprenants experts, propulsés par une passion d'apprendre tout au long de leur vie et de contribuer à une société civile.

CHAPITRE

2



DISCERNER ET ÉVALUER DE NOUVELLES
IDÉES À PROPOS DE L'ENGAGEMENT
DES ÉLÈVES.

STRUCTURE DE RECHERCHE

CONTEXTE

Au cours de notre travail conceptuel et de nos recherches pour le programme *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*, nous avons dégagé trois dimensions interdépendantes de l'engagement de l'élève : sociale, scolaire et intellectuelle. Les deux premières – soit la dimension sociale et la dimension scolaire – ont fait l'objet d'une grande partie de la documentation portant sur l'engagement depuis deux décennies. Par contre, on ne fait que commencer à comprendre l'importance fondamentale de l'engagement intellectuel.

Les analyses précédentes des attitudes et des comportements des élèves en matière d'apprentissage ont eu tendance à situer la source du désengagement et de l'engagement dans le contexte personnel de l'élève : cadre familial, motivation individuelle, capacités innées, intelligence perçue. Plus récemment, les théories portant sur les effets de grandir dans un monde numérique ont amené certains commentateurs à attribuer le désengagement à la psychologie de toute une génération de jeunes gens. Cependant, il est trop imprécis, pour nos besoins, de s'en tenir à des corrélations simples entre les variables de contexte ou de faire des commentaires sur le contexte changeant de la scolarisation et de la vie des élèves, puisque cela n'explique pas les processus menant à l'apprentissage et à la réussite des élèves.

Récemment, le National Research Council (2003), aux États-Unis, a examiné les idées courantes concernant l'engagement et la réussite des élèves, et a conclu que mettre l'accent sur des indicateurs plus immédiats de l'engagement, tels que les taux d'assiduité et de décrochage, était certes valable, mais qu'en fin de compte, il faut atteindre « le but plus ambitieux d'engagement cognitif plus profond qui donne lieu à l'apprentissage » (p. 32, traduction libre).

Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? Recherche dans des écoles et des conseils scolaires

L'enquête en ligne *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?* fournit aux conseils scolaires et aux écoles un accès régulier à des données fiables qui peuvent servir à étudier l'enseignement et l'apprentissage dans des contextes précis. Elle pousse plus loin le système d'évaluation à base Web *Tell Them From Me* élaboré par The Learning Bar. Les élèves des écoles participantes répondent à l'enquête au moins une fois au cours de l'année scolaire. L'enquête mesure quatre aspects de l'engagement social, scolaire et intellectuel, le bien-être des élèves, ainsi que cinq indicateurs de l'ambiance de la classe et de l'école.

La recherche vise à favoriser l'élaboration de nouvelles idées par des cycles continus de « conception, mise en œuvre, analyse et reconception » (Design-Based

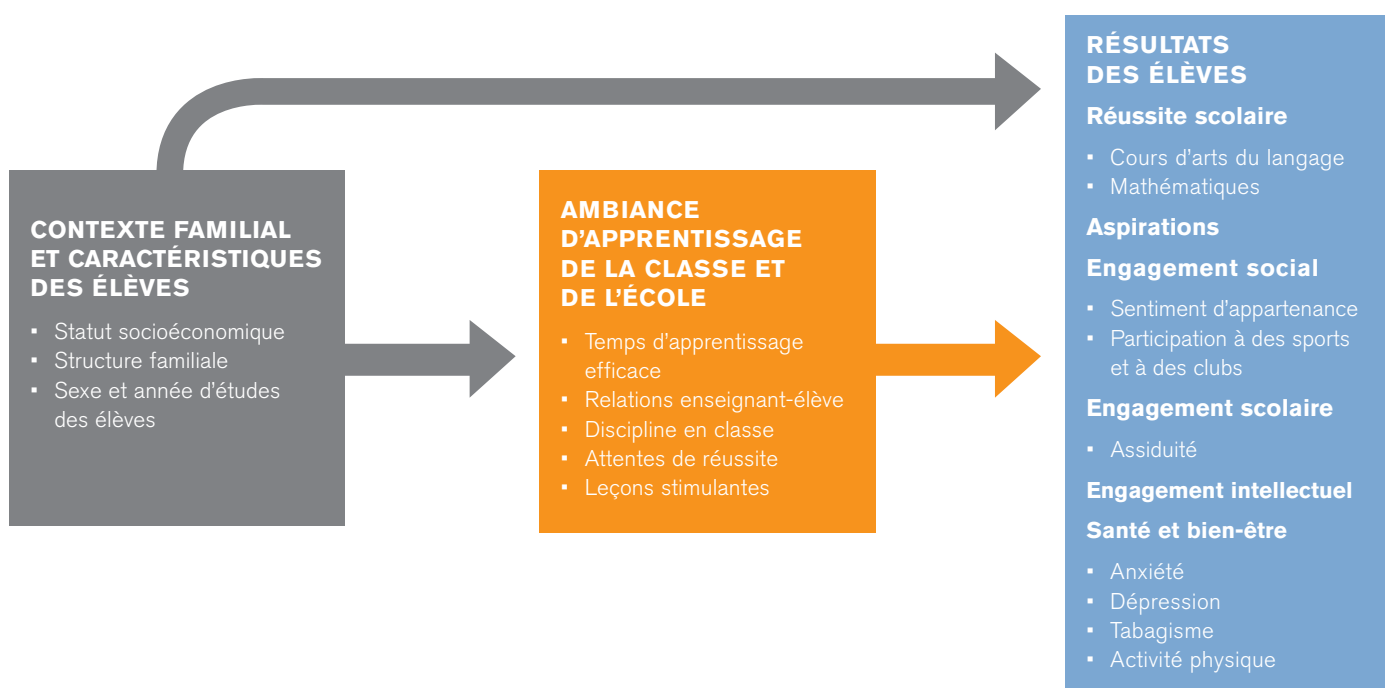
Research Collective, 2003, p. 5, traduction libre), avec la participation active d'élèves, d'enseignants, de directeurs d'école et d'administrateurs de conseils scolaires. Dès le départ, nous avons tenu pour acquis que pour transformer les pratiques en classe et dans l'école, nous devons commencer à considérer l'amélioration scolaire comme une activité collaborative de constitution de savoirs engageant activement les enseignants dans une construction concertée d'idées contribuant directement à l'amélioration scolaire. Nous avons aussi reconnu que les élèves occupent une position privilégiée pour fournir des indications à propos de l'apprentissage par leurs expériences quotidiennes tant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci.

En éducation, on met beaucoup d'emphase, souvent, sur l'emploi de mesures externes des résultats des écoles et des conseils scolaires afin de tenir le système responsable de la réussite des élèves, mais ces mesures ne fournissent pas toujours suffisamment de renseignements pour aider les décideurs locaux à mieux cibler leurs idées, pratiques, ressources, efforts et direction pour améliorer l'apprentissage (Elmore, 2006). Pour participer activement à une prise de décision mesurable, les écoles doivent disposer de données détaillées qui peuvent être recueillies et interprétées, pour donner lieu à des actions dans des cadres locaux.

CADRE NATIONAL DE LA RECHERCHE

L'enquête et le cadre de recherche de l'initiative **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** tirent parti d'un modèle fréquemment utilisé pour étudier les effets des classes et des écoles, comme l'indique la figure 2. Le modèle considère l'engagement de l'élève comme un résultat de l'élève qui dépend de ce qui se passe à la maison et à l'école. Il est considéré que le contexte familial a des effets tant *directs* qu'*indirects* sur les résultats des élèves, alors que l'ambiance d'apprentissage de la classe et de l'école a des effets *directs* sur les résultats des élèves.

Figure 2. Cadre d'étude des effets de la classe et de l'école



La recherche portant sur les effets de la classe et de l'école a cerné des facteurs de classe et d'école reliés aux résultats scolaires des élèves, tels que la qualité de l'enseignement, les relations enseignant-élève, l'ambiance de discipline en classe et les attentes de réussite scolaire (pour prendre connaissance d'analyses approfondies, voir : Rutter, 1983; Sammons, Hillman et Mortimore, 1995; Scheerens, 1992). Selon des études récentes, les enseignants que les élèves ont d'une année à l'autre ont un plus grand effet sur les résultats d'apprentissage des élèves que les écoles fréquentées, une réalité qui se vérifie tant au primaire qu'au secondaire. Statistiquement, cela signifie que les résultats des élèves varient davantage entre les classes d'une même école qu'entre différentes écoles (Hill et Rowe, 1996; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis et Ecob, 1988; Scheerens, Vermeulen et Pelgrum, 1989; Willms, 2000).

Deux caractéristiques critiques des écoles qui ont du succès sont l'emploi efficace du temps de classe et une pédagogie à la fois structurée et adaptative (Scheerens, 1992; Slavin, 1994). La recherche indique aussi que le niveau d'engagement des élèves varie entre les écoles et que certains facteurs de classe et d'école associés aux résultats d'apprentissage influent aussi sur l'engagement des élèves (Willms, 2003).

Les résultats du questionnaire de l'élève de l'initiative ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*** devraient apporter une importante contribution à la documentation d'au moins trois façons distinctes. D'abord, l'enquête porte sur l'engagement des élèves plutôt que sur les résultats scolaires, en mettant l'accent sur l'engagement social, l'engagement scolaire et le concept plus récent d'engagement intellectuel. Ensuite, l'enquête met plus d'emphase sur ce qui se produit en salle de classe que sur les facteurs d'école. Enfin, elle ajoute l'idée de flux (Csikszentmihalyi, 1991) comme facteur de salle de classe permettant de comprendre l'ampleur du lien entre les pratiques pédagogiques et l'engagement intellectuel des élèves.

MESURE DE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES ET DES FACTEURS CONNEXES

L'étude mesure quatre dimensions de l'engagement des élèves, soit deux dimensions d'engagement social (participation et sentiment d'appartenance), une dimension d'engagement scolaire (assiduité) et la nouvelle dimension d'engagement intellectuel (voir la figure 3).

* Flux est le terme défini par l'Office québécois de la langue française pour rendre le concept de 'flow' dans les travaux de ce psychologue.

Figure 3. Quatre mesures de l'engagement des élèves

TYPE D'ENGAGEMENT	CONTENU DU QUESTIONNAIRE	ÉVALUATION DU RÉSULTAT D'ENQUÊTE
Engagement social A. Participation à des sports et à des clubs scolaires	Deux questions demandant aux élèves à quelle fréquence ils ont fait ce qui suit au cours du mois précédent : 1) participé à des sports avec un instructeur à l'école, en plus des cours d'éducation physique; 2) pris part aux activités d'un groupe d'arts, de théâtre ou de musique; de clubs scolaires (p. ex., de sciences, de math ou d'échecs); ou d'un comité d'école (p. ex., le conseil étudiant ou le comité de l'album).	Les élèves répondent sur une échelle s'échelonnant de « jamais ou presque jamais » à « tous les jours ou presque tous les jours ». La mesure indique la somme du nombre de jours de semaine que les élèves participent à des sports, plus le nombre de jours de semaine qu'ils participent aux activités de clubs.
B. Sentiment d'appartenance	Six questions demandant aux élèves s'ils se sentent acceptés par leurs pairs à l'école et s'ils sentent que l'école est un lieu auquel ils appartiennent.	Les élèves répondent sur une échelle à cinq points pondérée comme suit : 0 (très en désaccord), 1 (plutôt en désaccord), 2 (ni d'accord ni en désaccord), 3 (plutôt d'accord) et 4 (très d'accord). La moyenne des réponses aux six questions est calculée pour obtenir un résultat s'échelonnant de 0 à 4. Il est considéré que les élèves dont le résultat moyen est supérieur à 2,4 (c.-à-d. légèrement plus élevé que le point neutre) ont un sentiment d'appartenance positif.
Engagement scolaire	La notion de l'engagement scolaire continue d'évoluer. À cette étape de son évolution, elle est fondée sur trois aspects de l' <i>assiduité</i> : la fréquence à laquelle, au cours du mois précédent, les élèves ont sauté des cours ou manqué sans motif des jours d'école, ou encore sont arrivés en retard à l'école ou à des cours.	Les élèves sont considérés absentéistes s'ils obtiennent plus de 6 sur une échelle composée accordant le plus de poids à des jours d'écoles manquées et le moins de poids à des cours sautés. Ainsi, un élève ayant manqué un ou deux jours d'école par mois et sauté des cours trois ou quatre fois serait classifié absentéiste.
Engagement intellectuel	Dix énoncés se rapportant au plaisir, à l'intérêt et à la motivation des élèves de bien faire dans leurs cours d'arts du langage et de mathématiques, ainsi qu'à la mesure dans laquelle ils considèrent que ces cours se rapportent à leur vie de tous les jours.	Les élèves répondent sur une échelle à cinq points pondérée comme suit : 0 (très en désaccord), 1 (plutôt en désaccord), 2 (ni d'accord ni en désaccord), 3 (plutôt d'accord) et 4 (très d'accord). La moyenne des réponses aux dix questions est calculée pour obtenir un résultat s'échelonnant de 0 à 4. Il est considéré que les élèves dont le résultat moyen est supérieur à 2,4 (c.-à-d. légèrement plus élevé que le point neutre) font preuve d'un engagement intellectuel positif.

Note au sujet des seuils

Pour cerner les élèves ayant des résultats soit élevés ou faibles quant aux quatre mesures de l'engagement, l'équipe de recherche a fixé des seuils distincts. L'établissement d'un seuil d'engagement faible ou élevé est quelque peu arbitraire, puisqu'il n'existe pas de norme nationale visant des facteurs tels que le sentiment d'appartenance ou l'engagement intellectuel. L'assiduité scolaire constitue une exception, puisque le seuil est comparable à celui qu'utilise l'OCDE (Willms, 2003). Les seuils des autres mesures sont fondés sur la nature de l'échelle et la distribution des résultats de chaque mesure.

Quoique des seuils différents donneraient lieu à différents degrés d'engagement, il est possible d'établir des comparaisons valables entre les sous-groupes de la population, entre les territoires concernés et entre les périodes.

MESURE DES EFFETS DE LA CLASSE ET DE L'ÉCOLE

L'enquête *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?* inclut aussi cinq mesures de l'ambiance de la salle de classe et de l'école (voir la figure 4). Quatre d'entre elles découlent de l'ensemble des mesures utilisées pour le programme *Tell Them From Me*. Des études, dont le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) dirigé par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ont établi que des mesures semblables sont liées aux résultats scolaires. Toutefois, les recherches précédentes n'ont pas examiné le lien avec l'engagement des élèves.

La cinquième mesure de l'ambiance d'apprentissage de la salle de classe et de l'école, que nous nommons le *défi d'apprentissage*, a été élaborée spécifiquement pour cette étude. Elle est fondée sur la théorie du flux, aussi dite de l'expérience optimale, de Csikszentmihalyi (1991). Csikszentmihalyi (1997) a décrit le flux comme une absorption profonde dans une activité intrinsèquement intéressante. Les personnes en état de flux perçoivent l'activité comme étant valable même si aucun autre but n'est atteint. On croit que le flux se produit au point d'équilibre entre le défi inhérent de la tâche à effectuer et les compétences requises pour la réaliser. Dans le domaine de l'éducation, Csikszentmihalyi a postulé l'existence de quatre liens généraux entre les compétences et le *défi d'apprentissage* de l'expérience d'apprentissage des élèves :

- Compétences élevées / Faible défi – les élèves sont plus susceptibles de sentir que les défis d'apprentissage sont trop peu exigeants par rapport à leurs compétences et ils ne sont pas en mesure de trouver comment ils peuvent rendre l'expérience plus stimulante, ce qui mène à l'ennui et au désengagement des élèves, parce qu'ils jugent peu pertinent ce qu'on leur demande de faire.
- Compétences élevées / Défi élevé – les élèves sentent généralement un équilibre entre leurs compétences et les défis des tâches qu'on leur demande de réaliser. Ce sont les élèves qui connaissent fréquemment le flux selon le sens décrit par Csikszentmihalyi.
- Faibles compétences / Faible défi – les élèves sont plus susceptibles de sentir de l'apathie face à l'apprentissage parce qu'ils se trouvent dans des situations d'apprentissage où ils possèdent peu de compétences et que les tâches qu'on leur demande de réaliser posent un défi trop faible. Ce sont les élèves qui tendent à abandonner à cause du manque d'intérêt du travail scolaire.
- Faibles compétences / Défi élevé – les élèves sont plus susceptibles de ressentir de l'inquiétude ou de l'appréhension (anxiété) dans les situations d'apprentissage parce qu'ils possèdent peu d'assurance quant à leurs compétences et que les tâches qu'on leur demande de réaliser sont perçues comme étant trop exigeantes.

Ce rapport entre les compétences et le défi est dit symbiotique lorsque les compétences ne sont ni trop faibles, ni trop élevées, par rapport au défi posé (voir la figure 5). Selon la théorie du flux, la conceptualisation de l'engagement des élèves est le point culminant de la concentration, de l'intérêt et du plaisir, par opposition à l'ennui ou à l'apathie (Shernoff *et autres*, 2003).

Figure 4. Cinq mesures des effets de l'ambiance d'apprentissage de la salle de classe et de l'école

DIMENSION	CONTENU DU QUESTIONNAIRE	ÉVALUATION DU RÉSULTAT D'ENQUÊTE
Temps d'apprentissage efficace	Six énoncés mesurant trois importants aspects de l'enseignement en classe : la mesure dans laquelle les concepts importants sont enseignés et compris; l'efficacité d'emploi du temps de classe; la mesure dans laquelle les objectifs du cours sont harmonisés avec les devoirs et les modes d'évaluation.	Les élèves évaluent chaque énoncé selon une échelle s'échelonnant de 0 (très en désaccord) à 4 (très d'accord). La moyenne des réponses aux six énoncés est calculée, puis multipliée par 2,5 pour obtenir une échelle de 0 à 10.
Relations enseignant-élève	Six énoncés évaluant les perceptions des élèves quant à la façon dont leurs enseignants les traitent et la mesure dans laquelle ils se sentent appuyés par eux.	Les élèves évaluent chaque énoncé selon une échelle s'échelonnant de 0 (très en désaccord) à 4 (très d'accord). La moyenne des réponses aux six énoncés est calculée, puis multipliée par 2,5 pour obtenir une échelle de 0 à 10.
Ambiance disciplinaire en classe	Six énoncés évaluant la mesure dans laquelle les élèves assimilent les normes et les valeurs de la classe et s'y conforment.	Les élèves évaluent chaque énoncé selon une échelle s'échelonnant de 0 (très en désaccord) à 4 (très d'accord). La moyenne des réponses aux six énoncés est calculée, puis multipliée par 2,5 pour obtenir une échelle de 0 à 10.
Attentes de réussite	Six énoncés évaluant la mesure dans laquelle le personnel de l'école valorise la réussite scolaire et a des attentes élevées de la part tous les élèves. Les écoles ayant une <i>pression scolaire</i> élevée mettent beaucoup d'emphasis sur les compétences scolaires.	Les élèves évaluent chaque énoncé selon une échelle s'échelonnant de 0 (très en désaccord) à 4 (très d'accord). La moyenne des réponses aux six énoncés est calculée, puis multipliée par 2,5 pour obtenir une échelle de 0 à 10.
Défi d'apprentissage	Six énoncés évaluant la mesure dans laquelle les élèves se sentent mis au défi dans leurs cours d'arts du langage et de mathématiques, et leur niveau d'assurance quant à leurs compétences dans ces matières.	Les élèves évaluent chaque énoncé selon une échelle s'échelonnant de 0 (très en désaccord) à 4 (très d'accord). La moyenne des évaluations des compétences et du défi est calculée pour les six points, dans chaque matière, pour obtenir une évaluation s'échelonnant de 0 à 4. Un seuil de 2 pour chaque échelle sert à élaborer une matrice de 2 par 2 du défi par rapport aux compétences. (Voir la figure 5.)

ÉCHANTILLON DE L'ENQUÊTE QU'AS-TU FAIT À L'ÉCOLE AUJOURD'HUI ?

Les constatations de première année figurant dans ce rapport sont fondées sur les données recueillies de 32 322 élèves dans 93 écoles et 10 conseils scolaires. L'échantillon comprend 16 542 garçons et 15 780 filles. Les conseils scolaires et le nombre d'écoles participantes de chacun d'eux sont indiqués à la figure 6. Le nombre d'élèves de chaque année d'études de l'ensemble de l'échantillon est indiqué à la figure 7.

L'étude inclut les mesures du niveau de scolarité des mères et des pères, ainsi que de la structure familiale. Le nombre moyen d'années de scolarité des mères s'établit à 13,4 années et celui des pères, à 13,3 années. Vingt pour cent des élèves vivent dans des familles monoparentales. Ainsi, l'échantillon s'assimile à un échantillon représentatif à l'échelon national des jeunes Canadiens de cet âge, d'après les constats de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.²

² Pour obtenir des renseignements sur l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, voir http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4450&lang=en&db=imdb&adm=8&dis=2

Figure 5. Défi d'apprentissage

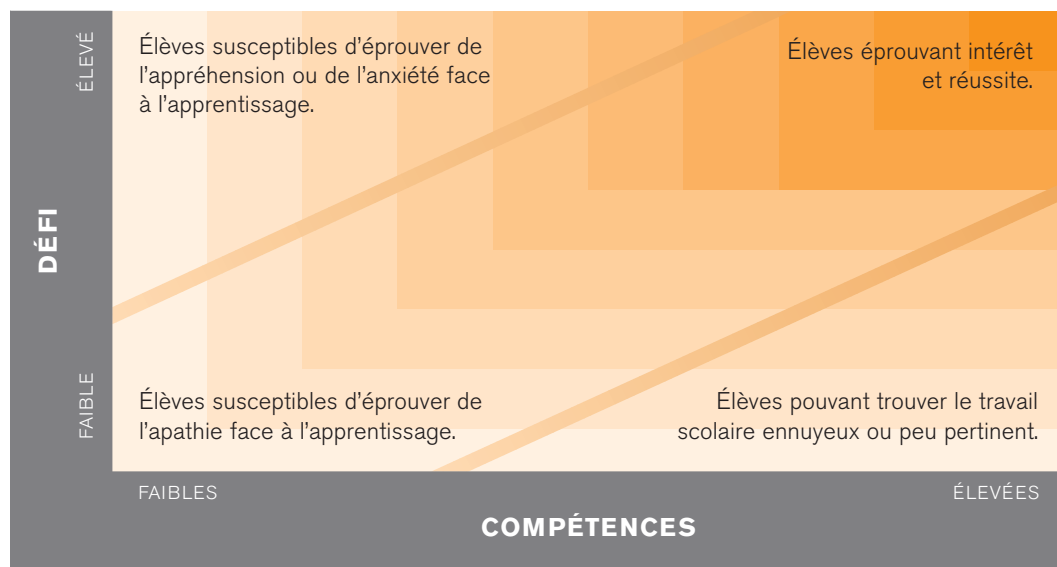


Figure 6. Échantillon de l'enquête en 2007–2008

Conseil scolaire	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves
Alberta		
Foothills School Division	6	718
Saskatchewan		
Greater Saskatoon Catholic Schools	10	3 529
Saskatoon Public School Division	11	5 813
Manitoba		
Evergreen School Division	7	1 748
Pembina Trails	11	4 233
Seven Oaks School Division	10	4 105
Sunrise School Division	9	2 269
Winnipeg School Division	9	1 677
Ontario		
Kawartha-Pine Ridge District School Board	10	3 202
Nouvelle-Écosse		
Halifax Regional School Board	10	5 028
Total	93	32 322

Figure 7. Nombre d'élèves participants par année d'études

	Nombre d'élèves
5^e année	176
6^e année	2 333
7^e année	4 933
8^e année	4 917
9^e année	6 482
10^e année	4 972
11^e année	4 309
12^e année	4 200
Total	32 322

CHAPITRE

3

FONDÉ SUR NOTRE ANALYSE DES CONSTATATIONS DE PREMIÈRE ANNÉE, CE CHAPITRE EXAMINE QUATRE QUESTIONS FONDAMENTALES DE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES :

Les jeunes du Canada sont-ils engagés à l'école ? 19

Que nous indiquent les résultats de l'enquête à propos des degrés d'engagement social, scolaire et intellectuel des jeunes du Canada ? Ces niveaux varient-ils chez les garçons et les filles, ou entre les années d'études ?

Dans quelle mesure le contexte familial importe-t-il ? 22

Existe-t-il une corrélation entre les degrés d'engagement et le statut socioéconomique (SSE) et la structure familiale ?

Est-ce que les écoles changent quelque chose ? 23

Les degrés d'engagement des élèves varient-ils d'une école à l'autre ? Dans l'affirmative, pouvons-nous cerner les aspects de l'environnement d'apprentissage en classe associés à ces différences ?

Le défi d'apprentissage change-t-il quelque chose ? 28

Quels sont les effets du défi d'apprentissage (ou flux) à l'intérieur d'une école ? Existe-t-il un rapport élevé avec l'engagement des élèves ?

CONSTATATIONS DE PREMIÈRE ANNÉE AU
SUJET DE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES



CONSTATATIONS DE PREMIÈRE ANNÉE AU SUJET DE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES

LES JEUNES DU CANADA SONT-ILS ENGAGÉS À L'ÉCOLE ?

Bien que de nombreux élèves soient engagés à l'école, dans l'ensemble, l'engagement est plutôt faible.

Les constatations de première année tirées de l'échantillon national de l'enquête *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?* indiquent ce qui suit :

- 67 pour cent des élèves participent à au moins un club ou un sport à l'école, et 71 pour cent ont un sentiment positif d'appartenance à l'école.
- 69 pour cent des élèves ont des dossiers positifs d'assiduité.
- Seulement 37 pour cent sont intellectuellement engagés dans leurs cours d'arts du langage et de mathématiques, soit les deux seules matières examinées.

Quoique le degré d'*engagement* ou de *désengagement* des élèves dépende des critères ou des seuils utilisés pour définir un engagement élevé ou faible (se reporter à la note sur les seuils à la page 14), ces constatations sont conformes aux résultats d'études antérieures portant sur le sentiment d'appartenance et l'assiduité des élèves, dans lesquelles il a été constaté que les élèves canadiens ont de très faibles degrés d'engagement (Willms, 2003). Ces résultats laissent également entendre que moins de la moitié des élèves canadiens sont profondément engagés dans leur étude des matières scolaires.

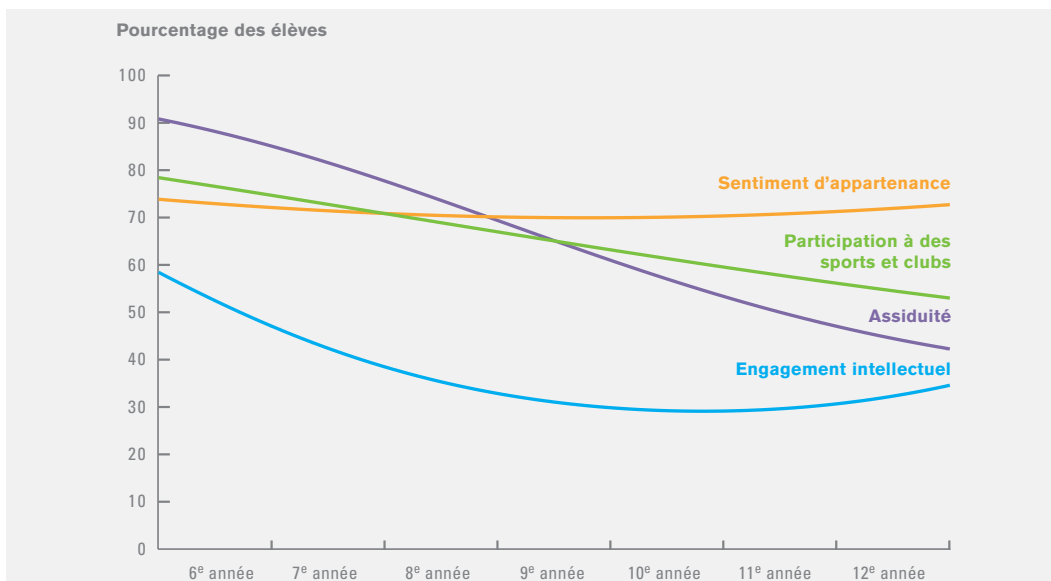
Les degrés de participation et d'engagement scolaire diminuent progressivement de la 6^e année à la 12^e année, alors que l'engagement intellectuel baisse pendant les années intermédiaires et demeure peu élevé jusqu'à la fin de l'école secondaire.

À une exception près, l'engagement social, scolaire et intellectuel baisse de façon marquée avec les années d'études. La figure 8 indique que le sentiment d'appartenance des élèves demeure assez constant pendant les années à l'école intermédiaire et à l'école secondaire. Par contre :

- La participation (notre deuxième mesure d'engagement social) diminue constamment avec les années d'études.
- L'assiduité diminue d'un sommet de 90 pour cent en 6^e année à un plancher d'environ 40 pour cent en 12^e année. Dans l'échantillon *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*, les élèves ont un plus faible taux d'assiduité scolaire à l'âge d'environ 15 ans (en général, en 10^e année) que les élèves d'une étude récente de l'OCDE – environ 57 pour cent, par rapport à 74 pour cent dans l'étude de l'OCDE (Willms, 2003).

Jusqu'à la 9^e année environ, le déclin de l'assiduité est proportionnel à la baisse de l'engagement intellectuel, lequel maintient ensuite un taux assez constant d'un peu plus de 30 pour cent.

Figure 8. Pourcentages d'élèves ayant un sentiment d'appartenance positif de la 6^e à la 12^e année



Les différences entre les garçons et les filles sont relativement peu marquées sur le plan des mesures d'engagement social et scolaire, mais sont considérables sur le plan de l'engagement intellectuel.

Les garçons et les filles tendent à avoir des expériences similaires d'engagement social pendant toutes les années d'études. Les deux ont des courbes similaires d'assiduité jusqu'aux années d'école intermédiaire (voir la figure 9), mais les garçons sont plus susceptibles que les filles de faire l'école buissonnière au secondaire.

De la 6^e année à la 12^e année, les filles sont invariablement plus susceptibles que les garçons, dans une mesure de cinq à neuf points de pourcentage, d'être plus intellectuellement engagées dans leurs cours d'arts du langage et de mathématiques (voir la figure 10). Cet écart peut vraisemblablement être expliqué par plusieurs facteurs interdépendants, notamment : des différences générales dans les niveaux de compétence chez les élèves masculins et féminins; le contexte social d'apprentissage; les aspirations des élèves; la nature du programme d'études, du matériel d'apprentissage et des activités.

Figure 9. Pourcentages d'élèves assidus, selon le sexe et l'année d'études

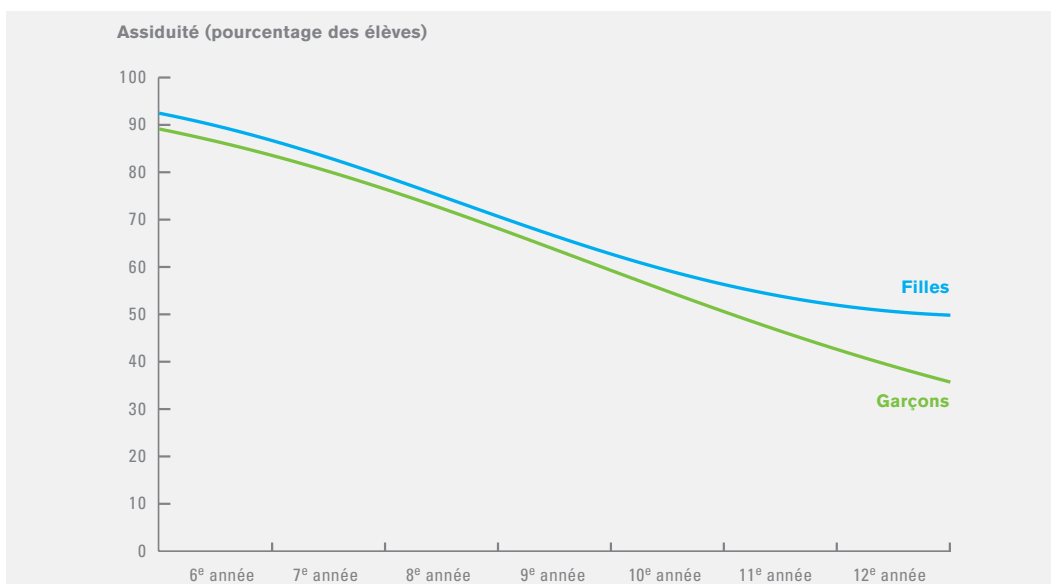
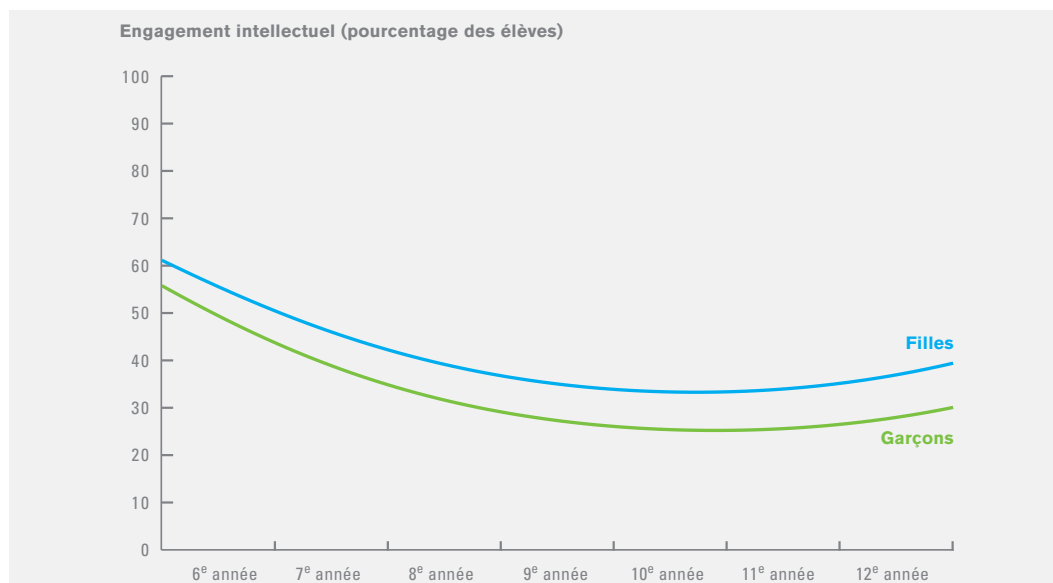


Figure 10. Pourcentages d'élèves intellectuellement engagés, selon le sexe et l'année d'études



Les rapports entre l'engagement social, scolaire et intellectuel sont faibles au niveau des élèves et plus forts au niveau de l'école.

Au *niveau des élèves*, par exemple, les élèves participant aux activités de clubs et de sports n'ont pas nécessairement un sentiment d'appartenance positif – le taux de corrélation s'établit à 0,20. La figure 11 illustre les rapports entre les quatre mesures d'engagement au niveau des élèves (au-dessous la diagonale en bleu), lesquels s'échelonnent d'un plancher de 0,09 entre l'assiduité et la participation à des sommets de 0,25 et 0,28 entre l'engagement intellectuel et les niveaux positifs de sentiment d'appartenance et d'assiduité.

Les rapports entre les différentes mesures d'engagement au *niveau de l'école* (au-dessus de la diagonale en orange) sont plus élevés. Les écoles qui obtiennent un rapport élevé pour une mesure sont plus susceptibles d'avoir un rapport plus élevé pour une autre. Par exemple, les écoles caractérisées par des niveaux élevés de sentiment d'appartenance sont aussi plus susceptibles d'avoir des niveaux élevés d'assiduité. ($r=0,53$).

Figure 11. Corrélations entre les mesures d'engagement des élèves

	Participation	Sentiment d'appartenance	Assiduité	Engagement intellectuel
Participation	1,00	0,39	0,44	0,44
Sentiment d'appartenance	0,20	1,00	0,53	0,40
Assiduité	0,09	0,14	1,00	0,44
Engagement intellectuel	0,17	0,25	0,28	1,00

Note : Les corrélations au niveau des *élèves* figurent sous la diagonale, en bleu; les corrélations au niveau de l'*école* paraissent au-dessus de la diagonale, en orange.

DANS QUELLE MESURE LE CONTEXTE FAMILIAL IMPORTE-T-IL ?

Le statut socioéconomique de la famille et la structure familiale sont liés à l'engagement des élèves.

Dans l'enquête *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*, les élèves ont répondu à des questions portant sur leur contexte familial, incluant une mesure du statut socioéconomique (SSE). Le SSE a été établi en utilisant le niveau d'études des parents et un indice de possession domiciliaire.

Les élèves à SSE élevé manifestent des degrés d'engagement sensiblement plus élevés.

Dans le cas des quatre mesures d'engagement des élèves (participation, sentiment d'appartenance, assiduité et engagement intellectuel), les élèves à SSE élevé ont un niveau de participation sensiblement plus élevé que celui des élèves à SSE bas. Il en va de même pour la participation, le sentiment d'appartenance et l'assiduité. Les élèves dont le SSE est très élevé (tranche supérieure de 20 pour cent) sont environ une fois et un tiers plus susceptibles d'être engagés en regard de ceux dont le SSE est très bas (tranche inférieure de 20 pour cent). Les écarts attribuables au SSE sont beaucoup plus marqués sur le plan de l'engagement intellectuel, les pourcentages s'échelonnant de 25 pour cent à 41 pour cent.

Les figures de 12 à 15 illustrent les rapports pour les quatre types d'engagement, selon le niveau de SSE. Ces rapports ont été établis en tenant compte du niveau d'études et du sexe, de sorte qu'ils procurent une indication des résultats d'un échantillon comptant un nombre égal de garçons et de filles de chaque année d'études.

Figure 12. Pourcentages des élèves participant à des sports ou clubs, selon le statut socioéconomique

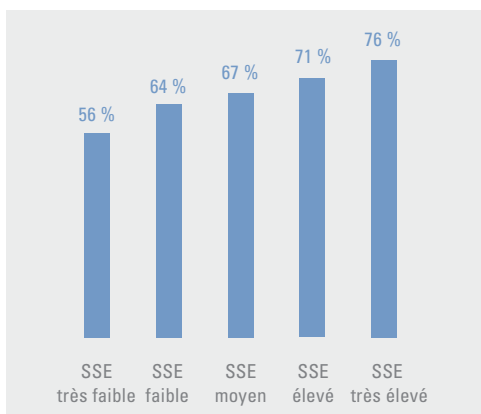


Figure 13. Pourcentages des élèves ayant un sentiment d'appartenance positif, selon le statut socioéconomique

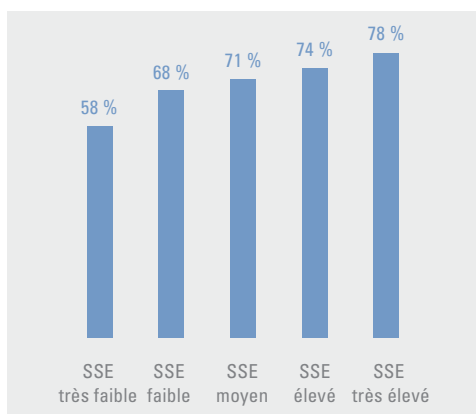


Figure 14. Pourcentages des élèves assidus, selon le statut socioéconomique

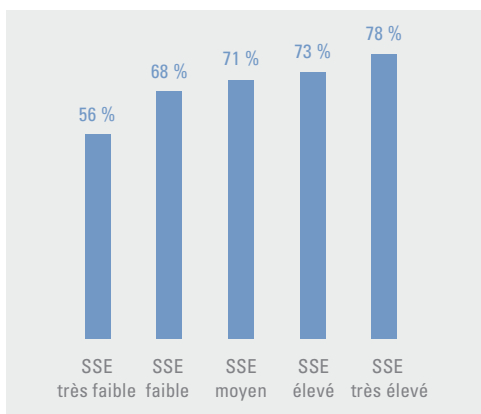
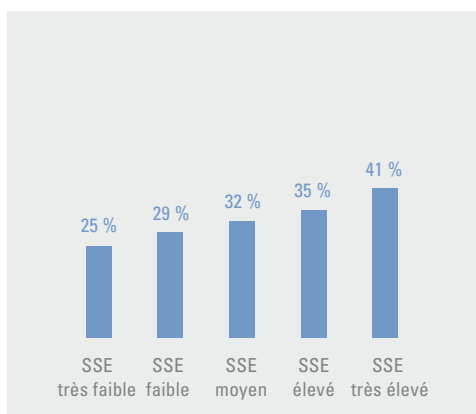


Figure 15. Pourcentages des élèves intellectuellement engagés, selon le statut socioéconomique



Les élèves vivant dans une famille biparentale ont un degré d'engagement plus élevé

L'enquête posait aussi aux élèves des questions à propos des parents avec qui ils vivaient à domicile. Ces données ont servi à établir une mesure de structure familiale distinguant les familles monoparentales et biparentales. Le degré d'engagement des élèves de familles monoparentales était inférieur à celui des élèves de familles biparentales, mais certaines différences étaient attribuables aux écarts de SSE. Par conséquent, nous avons évalué la différence du degré d'engagement pour chacun des quatre types d'engagement, en contrôlant en fonction du SSE, du sexe et de l'année d'études. La figure 16 montre que les élèves de familles monoparentales sont beaucoup moins susceptibles d'être engagés à l'école que ceux des familles biparentales. Les différences sont particulièrement prononcées sur le plan de l'assiduité.

Figure 16. Pourcentages des élèves engagés, selon la situation familiale monoparentale ou biparentale

	Famille monoparentale	Famille biparentale
Engagement social (participation)	67 %	73 %
Engagement social (sentiment d'appartenance)	71 %	76 %
Engagement scolaire (assiduité)	71 %	82 %
Engagement intellectuel	32 %	35 %

Les constatations concernant le rôle du SSE dans la participation, le sentiment d'appartenance et l'assiduité des élèves sont conformes à ceux d'études antérieures. L'enquête démontre que le rapport SSE/résultats est particulièrement étroit dans le cas de l'engagement intellectuel. Les résultats démontrent également que la structure familiale joue un rôle : le pourcentage des élèves engagés est environ de 3 à 11 points plus élevés dans le cas des familles biparentales que des familles monoparentales.

L'analyse des données du PISA pour le Canada indiquent que le rapport SSE/résultats varie considérablement parmi les écoles, tant sur le plan des résultats émotionnels que scolaires (Willms, 2003, 2006). En d'autres termes, certaines écoles réussissent à obtenir des résultats positifs pour les élèves tant à SSE bas qu'à SSE élevé. De plus, les écarts des résultats des écoles de l'échantillon **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?**, dont il a été question ci-dessus, dépassent de beaucoup les différences associées au contexte familial des élèves. Ces constatations révèlent que les degrés d'engagement varient parmi les écoles et laissent entendre que le rôle de l'enseignant en salle de classe peut être tout aussi important, voire plus, que le contexte familial des élèves (voir *Est-ce que les écoles changent quelque chose ?*, ci-après).

EST-CE QUE LES ÉCOLES CHANGENT QUELQUE CHOSE ?

L'engagement social, scolaire et intellectuel varie considérablement dans les différentes écoles.

Les figures de 17 à 20 montrent l'éventail des degrés d'engagement dans les 93 écoles ayant participé à l'enquête **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** Les écoles tendent à varier considérablement sur le plan des degrés d'engagement des élèves. Dans l'ensemble des 93 écoles participantes :

- Le pourcentage de participation dans des clubs ou sports de l'école est inférieur à 55 pour cent dans six écoles et supérieur à 85 pour cent dans cinq écoles. Toutes les autres écoles ont un pourcentage de participation d'entre 55 pour cent et 85 pour cent. Le pourcentage médian s'établit à 67 pour cent (voir la figure 17).
- Le pourcentage d'assiduité est inférieur à 50 pour cent dans 12 écoles et supérieur à 90 pour cent dans 12 autres écoles. Le pourcentage médian s'établit à 73 pour cent (voir la figure 19).
- Le pourcentage d'engagement intellectuel varie d'un plancher de 25 pour cent dans quatre écoles à des sommets supérieurs à 60 pour cent dans sept écoles. Le pourcentage médian d'engagement intellectuel s'établit à 38 pour cent (voir la figure 20).

Les écarts entre les écoles sont beaucoup moins marqués au chapitre du sentiment d'appartenance (voir la figure 18). La majorité des écoles manifestent des pourcentages d'entre 60 pour cent et 80 pour cent. Le pourcentage de huit écoles est inférieur à 60 pour cent et celui de quatre écoles est supérieur à 80 pour cent. Quoique la mesure du sentiment d'appartenance puisse indiquer avec exactitude le sentiment d'appartenance chez les différents élèves d'une école, cette mesure est moins fiable pour établir le sentiment d'appartenance au niveau de l'école.

Figure 17. Pourcentages des élèves participant à des clubs et des sports, par école

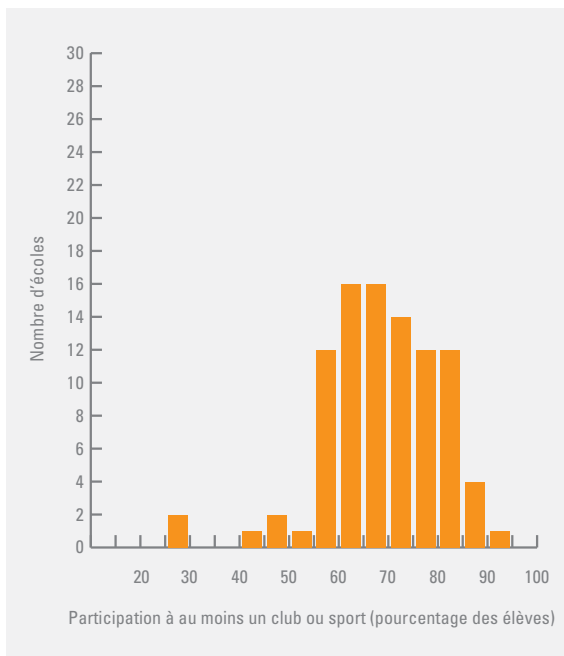


Figure 18. Pourcentages des élèves ayant un sentiment d'appartenance positif, par école

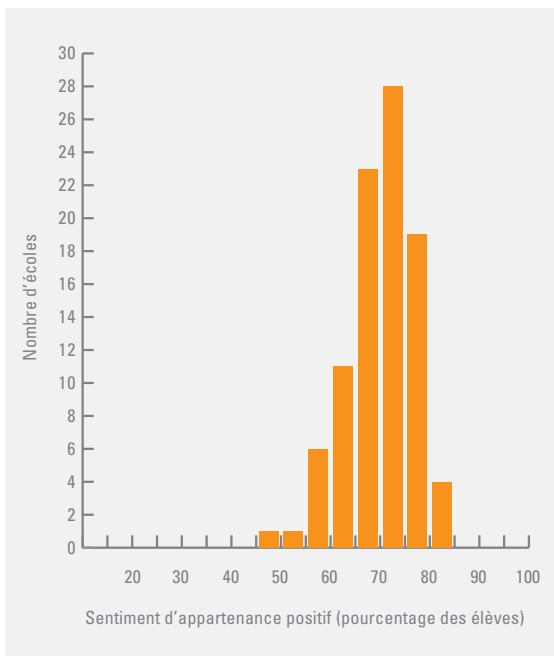


Figure 19. Pourcentages des élèves assidus, par école

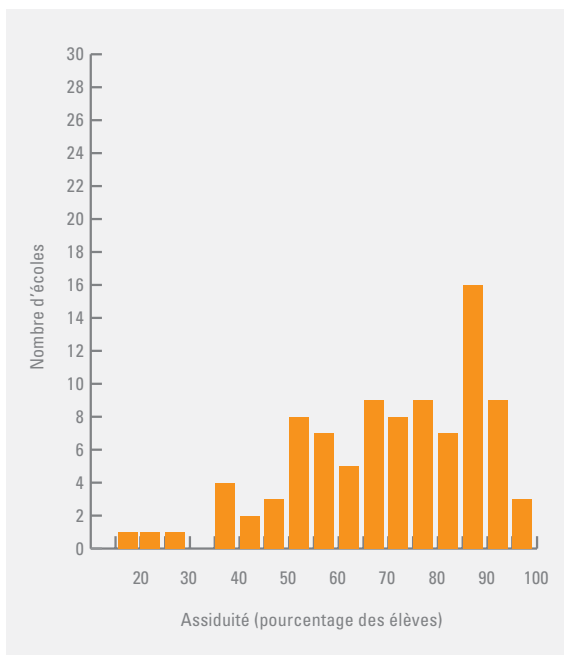
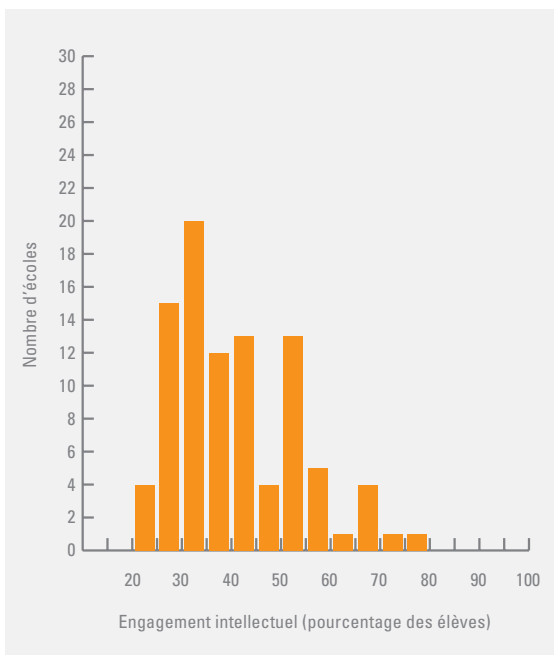


Figure 20. Pourcentages des élèves intellectuellement engagés, par école



À une exception près, les degrés d'engagement sont plus bas dans les écoles secondaires.

Comme la structure des années d'études varie selon les provinces, et parfois même à l'intérieur d'un conseil scolaire, il est quelque peu difficile de classer clairement les écoles sous les étiquettes primaires, intermédiaires et secondaires. Notre mode de classification des écoles de l'étude, présenté à la figure 21, reprend un système mis au point par The Learning Bar Inc.

Figure 21. Les quatre types d'écoles de l'enquête Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?

École primaire	École dont l'année d'études la plus élevée est la 6 ^e année ou moins
École intermédiaire	École dont l'année d'études la plus basse est soit la 5 ^e , la 6 ^e ou la 7 ^e année, et dont l'année la plus élevée est soit la 7 ^e , la 8 ^e ou la 9 ^e année.
École intermédiaire-secondaire	École incluant une année inférieure à la 8 ^e année et une année supérieure à la 9 ^e année.
École secondaire	École dont l'année d'études la plus basse est la 8 ^e année ou plus, et dont l'année la plus élevée est la 10 ^e année ou plus.

Les résultats de la première année de l'étude indiquent que l'engagement des élèves varie considérablement entre les écoles primaires, intermédiaires et secondaires. À l'exception du sentiment d'appartenance des élèves, lequel demeure relativement constant, les degrés d'engagement diminuent – progressivement sur le plan de la participation des élèves aux sports et aux clubs des écoles, et rapidement sur le plan de l'assiduité des élèves (voir la figure 22).

La figure 22 illustre aussi que l'engagement intellectuel varie de façon encore plus marquée selon le type d'école. Dans les écoles primaires, 62 pour cent des élèves sont classifiés dans la catégorie des élèves intellectuellement engagés. Dans les écoles intermédiaires, le degré d'engagement n'est que de 44 pour cent, chutant à 35 pour cent et à 30 pour cent dans les écoles intermédiaires-secondaires et secondaires, respectivement.

Une partie de cette variation est attribuable aux années d'études faisant partie de chaque école et à la situation socioéconomique des élèves concernés. Toutefois, même après avoir tenu compte de ces facteurs, il existe une variation considérable entre les écoles.

Figure 22. Pourcentages des élèves engagés, selon le type d'engagement et le type d'école

	Participation	Sentiment d'appartenance	Assiduité	Engagement intellectuel
Primaires	79 %	74 %	91 %	62 %
Intermédiaires	73 %	70 %	81 %	44 %
Intermédiaires-secondaires	69 %	66 %	63 %	35 %
Secondaires	61 %	71 %	58 %	30 %

Les effets de l'ambiance de la salle de classe et de l'école

L'enquête **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** comporte cinq mesures de l'ambiance de la classe et de l'école, décrites au chapitre 2 :

- temps d'apprentissage efficace
- relations enseignant-élève
- discipline en classe
- attentes de réussite
- défi d'apprentissage

À l'exception du défi d'apprentissage, qui est une nouvelle mesure élaborée aux fins de l'enquête, il a été constaté que des mesures similaires sont liées aux résultats scolaires dans un certain nombre d'études, notamment le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE. L'apport particulier de l'enquête **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** à la recherche découle de son examen des rapports existant entre ces mesures et l'engagement des élèves.

Interprétation des rapports de cotes

Un rapport de cotes indique la force d'une relation. Il est interprété comme étant la variation de la probabilité qu'un événement se produise dans le cas d'un changement d'une unité du facteur considéré, lorsque tous les autres facteurs du modèle demeurent constants. Dans cette étude, par exemple, le rapport de cotes est une estimation de la variation de la probabilité d'engagement (p. ex., un élève participant à un sport ou un club) associée à une augmentation d'un point d'un facteur d'ambiance de salle de classe ou d'école, sur l'échelle de dix points, lorsque les facteurs relatifs aux élèves (p. ex., sexe, SSE, année d'études) demeurent constants. À titre d'exemple concret, on

peut imaginer deux élèves de même année d'études, de même sexe et de contextes familiaux semblables.

- L'élève A est dans une école où les cotes données par les élèves à l'ambiance disciplinaire en classe sont moyennes.
- L'élève B est dans une école où les cotes données par les élèves à l'ambiance disciplinaire en classe sont supérieures d'un point à la moyenne, sur l'échelle de 10 points.

La probabilité d'être intellectuellement engagé est une fois et demie plus élevée (1,57) pour l'élève B que pour l'élève A.

Sauf quelques exceptions, les effets de l'ambiance d'apprentissage de la salle de classe et de l'école sur l'engagement des élèves sont élevés.

Les constatations de première année démontrent d'importants rapports entre ce qui se passe dans les salles de classe et les écoles et l'expérience d'engagement des élèves. La figure 23 indique les estimations de rapports de cotes pour chacune des mesures de l'ambiance d'apprentissage de la salles de classe et de l'école. Les estimations indiquent ce qui suit :

- Les élèves sont plus susceptibles d'être socialement engagés dans les écoles où l'ambiance des salles de classe et de l'école est positive. Des attentes élevées de réussite des élèves semblent constituer le facteur le plus important.
- Les élèves sont plus susceptibles d'avoir de bons dossiers d'assiduité lorsque l'ambiance d'apprentissage des salles de classe et de l'école comporte les éléments suivants :
 - des attentes élevées de réussite des élèves;
 - un défi d'apprentissage approprié.
- Les élèves sont plus susceptibles d'être intellectuellement engagés lorsque l'ambiance d'apprentissage des salles de classe et de l'école reflète ce qui suit :
 - un emploi efficace du temps d'apprentissage;
 - des relations positives entre les enseignants et les élèves et une bonne ambiance disciplinaire;
 - des attentes élevées sur le plan de la réussite;
 - un défi d'apprentissage approprié.

Figure 23. Rapport entre l'ambiance de la salle de classe et de l'école et les mesures d'engagement des élèves

Ambiance de la salle de classe / de l'école	Mesures d'engagement des élèves			
	Participation	Sentiment d'appartenance	Assiduité	Engagement intellectuel
Temps d'apprentissage efficace	1,29	1,20	1,14	1,57
Relations enseignant-élève	1,24	1,14	1,01	1,51
Ambiance disciplinaire en classe	1,26	1,23	1,15	1,57
Attentes de réussite	1,40	1,31	1,35	1,55
Défi d'apprentissage approprié	1,05	1,09	1,14	1,09

Note : Les rapports de cotes en caractères gras sont statistiquement significatifs ($p < 0,05$).

Sur les plans du sentiment d'appartenance, de l'assiduité et de l'engagement intellectuel, plus de la moitié de la variation entre les écoles est attribuable à l'ambiance d'apprentissage de la salle de classe et de l'école.

Bien que le contexte familial exerce une influence marquée sur l'engagement des élèves à l'intérieur des écoles, il n'influe pas beaucoup sur la variation entre les écoles. Les résultats (voir la figure 24) fournissent de fortes indications que les cinq facteurs de l'ambiance d'apprentissage de la salle de classe et de l'école expliquent les écarts entre les écoles. La participation aux sports et aux clubs de l'école constitue une exception, car la variation de participation constatée entre les écoles peut être expliquée en partie seulement par l'ambiance de la salle de classe et de l'école.

Figure 24. Explication des variations entre les degrés d'engagement des élèves dans les écoles

	Mesures d'engagement des élèves			
	Participation	Sentiment d'appartenance	Assiduité	Engagement intellectuel
Corrélation avec le SSE moyen de l'école	0,10	0,39	0,29	-0,14
Variation attribuable au contexte familial	3 %	25 %	25 %	–
Variation attribuable à la salle de classe et à l'école / l'ambiance de la salle de classe	18 %	57 %	52 %	71 %
Variation attribuable au contexte familial et à l'école / l'ambiance de la salle de classe	19 %	65 %	62 %	58 %

La première rangée de données illustre la corrélation avec le SSE moyen de l'école. Seuls le sentiment d'appartenance et l'assiduité comportent une forte corrélation avec la moyenne du SSE de l'école, ce qui indique que les écoles ayant des niveaux plus élevés de SSE comptent moins d'élèves ressentant un faible sentiment d'appartenance ou s'absentant fréquemment. Par contre, les degrés de participation aux activités de clubs et de sports et d'engagement intellectuel ne comportent pas une forte corrélation avec le SSE moyen de l'école. Ce constat semble contredire celui des figures de 12 à 15, qui manifestent un rapport clair entre le SSE et tous les facteurs. Il révèle toutefois que les rapports du SSE à la participation et à l'engagement intellectuel constituent un phénomène *interne* de l'école. Autrement dit, le SSE est relié à la participation et à l'engagement intellectuel dans la majorité des écoles, mais les écoles ayant un plus fort degré de SSE n'ont pas nécessairement des pourcentages plus élevés de ces types d'engagement.

La deuxième rangée de données présente l'écart procentuel entre les écoles sur les plans du degré d'engagement attribuable au SSE et à la structure familiale des élèves. Le quart de la variation du sentiment d'appartenance et de l'assiduité provient du contexte familial, qui n'explique pas, toutefois, la variation entre les écoles des degrés de participation ou d'engagement intellectuel. (La variation entre les écoles, sur le plan de l'engagement intellectuel, est supérieure, en fait, après un contrôle en fonction du contexte familial, de sorte que la proportion de la variation ne peut être évaluée.)

La troisième rangée de données indique le pourcentage de variation entre les écoles sur le plan du degré d'engagement attribuable à l'ambiance de la salle de classe et de l'école. La comparaison des résultats de cette rangée à ceux de la deuxième rangée révèle que l'ambiance de la salle de classe et de l'école constitue un facteur beaucoup plus important de la variation constatée entre les écoles que les mesures de contexte familial.

La dernière rangée de la figure 24 montre la variation entre les écoles sur le plan du degré d'engagement attribuable au contexte familial et de l'ambiance de la salle de classe et de l'école. Les résultats indiquent que le contexte familial ne contribue pas sensiblement à expliquer la variation entre les écoles, outre la variation attribuable à l'ambiance de la salle de classe et de l'école. En ce qui concerne l'engagement intellectuel, le modèle comportant uniquement les facteurs d'ambiance explique davantage la variation entre les écoles (71 pour cent) que l'explique le modèle au complet (58 pour cent).

LE DÉFI D'APPRENTISSAGE CHANGE-T-IL QUELQUE CHOSE ?

Dans la section précédente (*Les effets de l'ambiance de la salle de classe et de l'école*), le défi d'apprentissage est traité comme une variable d'école, c'est-à-dire qu'on y demande si les degrés d'engagement des élèves sont reliés à la fréquentation d'une école où il y a un pourcentage bas ou élevé d'élèves classés dans la catégorie compétences élèves/défi élevé souhaitée (le quadrant du flux de la matrice de défi d'apprentissage). Sur ce plan, les effets ne sont pas, en moyenne, aussi marqués que les mesures conventionnelles d'ambiance de la salle de classe et de l'école. Cependant, l'expérience de flux des élèves peut comporter un solide rapport, à l'intérieur de l'école, à l'engagement des élèves.

Moins de la moitié des élèves canadiens affirment posséder de l'assurance sur le plan de leurs compétences dans leurs cours d'arts du langage et de mathématiques et du défi qu'il doivent relever en classe.

Approximativement entre le quart et le tiers, respectivement, de tous les élèves d'écoles intermédiaires et secondaires indiquent posséder peu d'assurance quant à leurs compétences dans le cadre du programme d'études en arts du langage et en mathématiques. Cette constatation est conforme aux résultats récents du PISA, selon lequel environ 29 pour cent des élèves canadiens âgés de 15 ans ont des résultats de niveau 2 ou moins en lecture et en mathématiques (Bussière, Knighton et Pennock, 2007, p. 78). Le niveau 3 correspond au minimum requis pour bâtir des compétences dans la majorité des matières scolaires. La plupart des élèves de l'enquête ayant indiqué un manque d'assurance dans leurs compétences indiquent qu'ils trouvent que leurs cours posent un défi. Environ entre 20 pour cent et 33 pour cent des élèves manifestent de l'assurance dans leurs compétences, mais ne trouvent pas que leurs cours posent un défi.

Le flux dans les écoles intermédiaires canadiennes

Chez les élèves des écoles intermédiaires canadiennes (voir la figure 25) :

- 42 pour cent des élèves disent avoir de l'assurance dans leurs compétences en langue et croient que des défis appropriés leur sont imposés dans leurs classes.
- 33 pour cent ont confiance en leurs compétences langagières, mais ne croient pas avoir à relever des défis assez stimulants dans leurs classes.
- 25 pour cent n'ont pas d'assurance dans les compétences langagières en classe. Nous croyons que beaucoup de ces élèves éprouvent des difficultés de lecture. Un niveau de 25 pour cent est tout juste inférieur aux estimations fondées sur le PISA du pourcentage des élèves ayant obtenu un résultat de niveau 1 ou de niveau 2 en lecture, soit les deux plus faibles rangs de l'échelle à cinq niveaux du PISA (Bussière, Knighton et Pennock, 2007, p. 78). Environ les deux tiers de ces élèves (17 pour cent en tout) estiment que leurs cours d'arts du langage posent un trop grand défi.

Les résultats sont similaires en mathématiques, sauf qu'il y a un pourcentage plus élevé d'élèves dans le quadrant faibles compétences/défi élevé (24 pour cent) et un pourcentage moins élevé d'élèves dans le quadrant compétence élevées/faible défi (26 pour cent). Environ 45 pour cent figuraient dans le quadrant désirable compétence élevées/défi élevé, où les élèves connaissent le flux. (Voir la figure 26.)

Figure 25. Défi d'apprentissage des cours d'arts du langage dans les écoles intermédiaires (7 022 élèves)

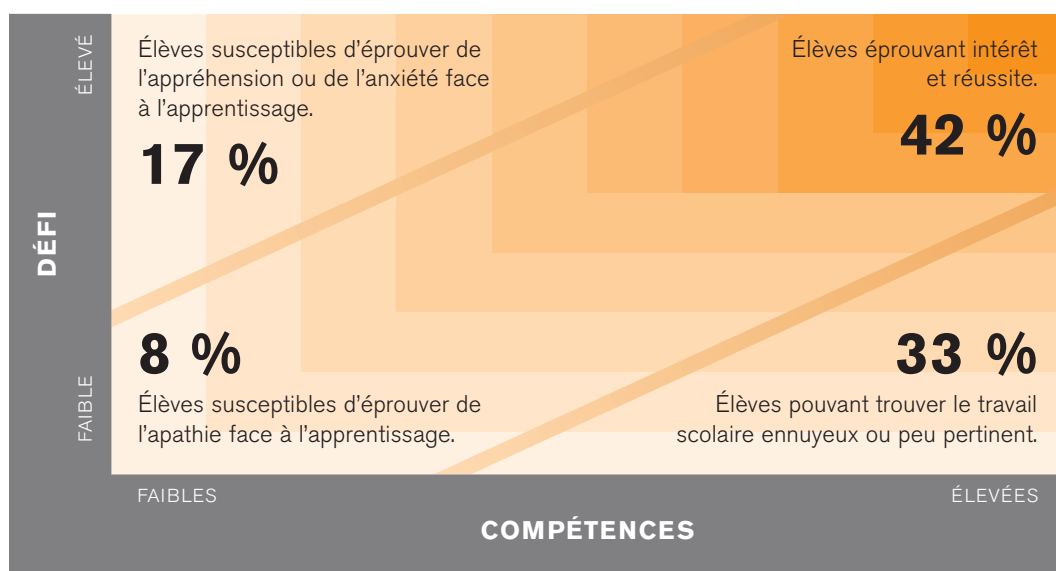
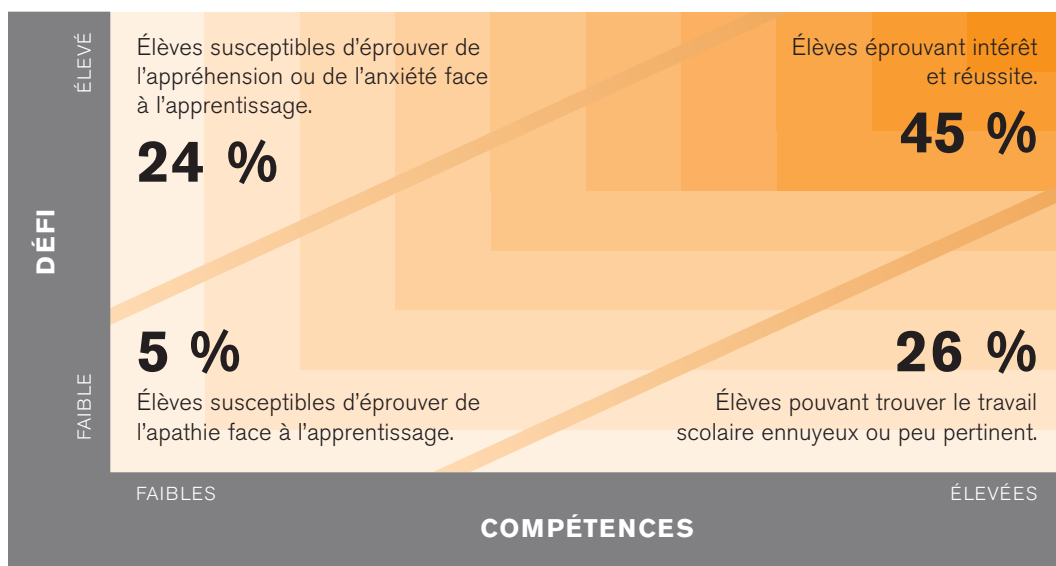


Figure 26. Défi d'apprentissage des cours de mathématiques dans les écoles intermédiaires (7 061 élèves)



Défi d'apprentissage dans les écoles secondaires canadiennes

Les constatations relatives aux cours d'arts du langage dans les écoles secondaires sont très semblables à celles portant sur cours d'arts du langage dans les écoles intermédiaires. Le pourcentage d'élèves du secondaire dans chaque quadrant diffère de 2 pour cent ou moins de celui des élèves d'écoles intermédiaires. Par ailleurs, 43 pour cent des élèves du secondaire se situent dans la catégorie souhaitable de flux (voir la figure 27).

En mathématiques, cependant, les résultats des écoles secondaires diffèrent beaucoup de ceux des écoles intermédiaires (voir la figure 28). Moins d'élèves d'écoles secondaires manifestent de l'assurance dans leurs compétences et estiment qu'ils ne sont pas suffisamment mis au défi dans leurs cours de mathématiques (20 pour cent en regard de 26 pour cent). Par contre, un plus grand nombre d'élèves du secondaire disent avoir moins d'assurance dans leurs compétences et trouvent que leurs cours de mathématiques sont trop difficiles, comparativement aux élèves des écoles intermédiaires (29 pour cent par rapport à 24 pour cent).

Figure 27. Défi d'apprentissage des cours d'arts du langage dans les écoles secondaires (8 427 élèves)

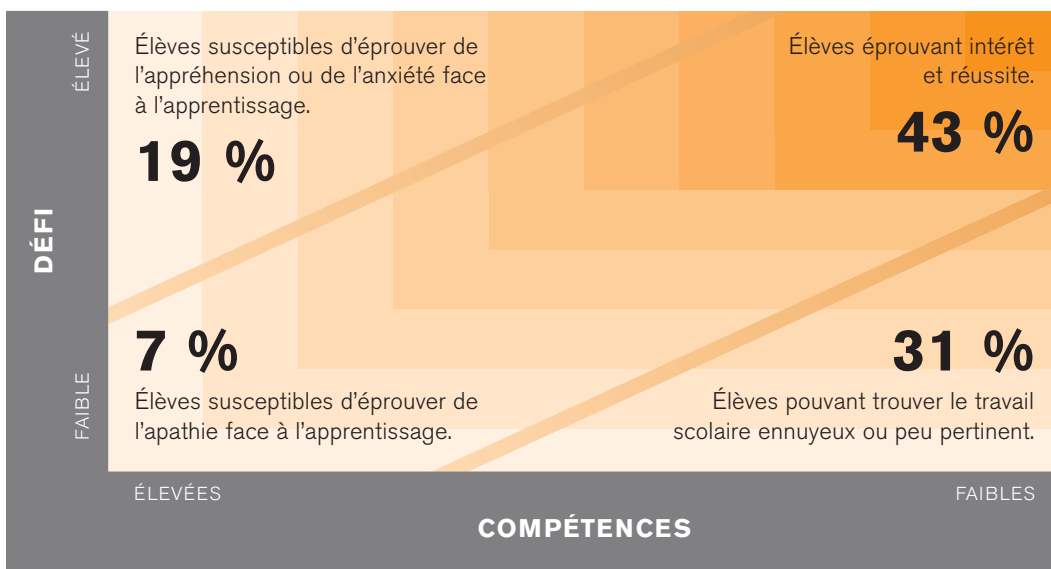
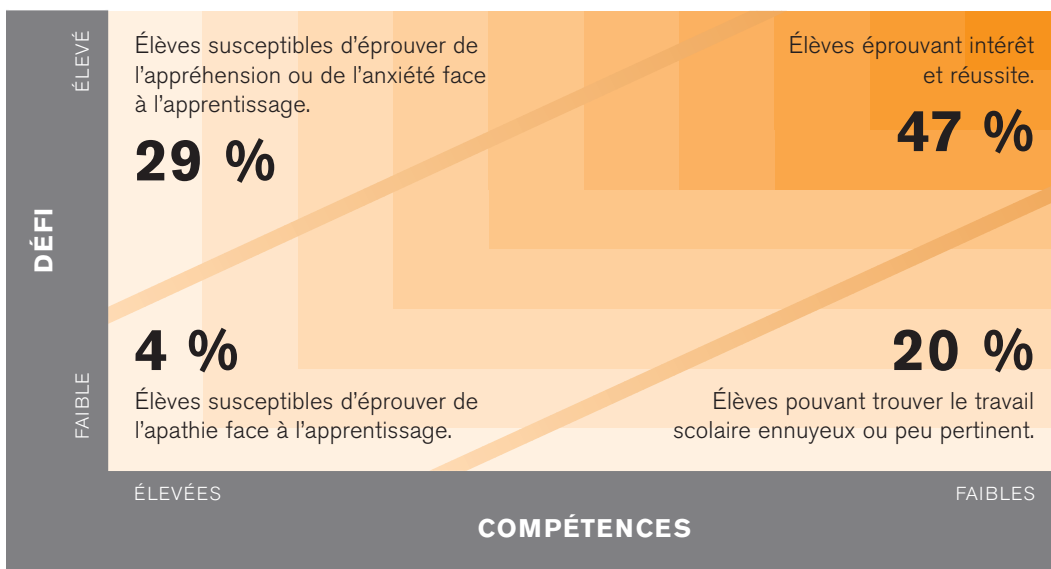


Figure 28. Défi d'apprentissage des cours de mathématiques dans les écoles secondaires (8 203 élèves)



Les rapports entre le défi d'apprentissage and l'engagement des élèves sont marqués.

La figure 29 illustre l'éventail des rapports entre les quatre catégories compétences-défi du défi d'apprentissage et les quatre mesures d'engagement des élèves. Dans ces analyses, la catégorie compétences élevées-défi élevé (laquelle est associée au sentiment de flux) est établie comme quadrant de référence.

Les élèves qui manquent d'assurance dans leurs compétences manifestent de plus faibles degrés d'engagement quant aux quatre mesures.

Les élèves du groupe faibles compétences-défi élevé sont moins susceptibles d'être engagés sur les plans social, scolaire et intellectuel. Comparativement aux élèves qui indiquent avoir une assurance élevée dans leurs compétences et qui se sentent mis au défi dans leurs cours d'arts du langage et de mathématiques, les statistiques d'engagement du groupe faibles compétences-défi élevé sont les suivantes :

- 79 % de participer aux clubs et aux sports de l'école
- 54 % de ressentir un sentiment d'appartenance positif
- 50 % d'avoir un dossier positif d'assiduité
- 27 % de se sentir intellectuellement engagés

Les élèves du groupe faibles compétences-faible défi sont aussi moins susceptibles de se sentir engagés à l'école. En fait, la probabilité qu'ils soient effectivement engagés est encore inférieure à celle du groupe faibles compétences- défi élevé.

Ces relations entre les degrés de compétences et l'engagement ne sont guère étonnantes et sont conformes à des études antérieures (Willms, 2003).

Les élèves qui ont de l'assurance quant à leurs compétences, mais qui ne se sentent pas mis au défi, sont aussi plus susceptibles de manifester de plus faibles degrés d'engagement.

Les résultats de l'enquête *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?* indiquent qu'il existe un groupe important d'élèves possédant de solides compétences, mais qui ne se sentent pas mis au défi en classe. Ces élèves sont moins susceptibles de faire preuve d'engagement que leurs pairs possédant des compétences similaires et qui se effectivement sentent mis au défi. Il convient particulièrement de noter que la probabilité d'engagement des élèves du groupe compétences élevées-faible défi est inférieure aux trois quarts de celle de leurs pairs du groupe à compétences élevées-défi élevé.

Figure 29. Défi d'apprentissage et rapport avec l'engagement des élèves

	Participation	Sentiment d'appartenance	Assiduité	Engagement intellectuel
Faibles compétences/ Défi élevé	0,79	0,54	0,50	0,27
Compétences élevées/ Défi élevé (flux)	1,00	1,00	1,00	1,00
Faibles compétences/ Faible défi	0,71	0,44	0,34	0,14
Compétences élevées / Faible défi	0,97	0,86	0,83	0,72

Note : Les rapports de cotes en caractères gras sont statistiquement significatifs ($p < 0,05$).

CHAPITRE

4



CULTIVER DES PRATIQUES POUR
REHAUSSER LES EXPÉRIENCES
D'ÉDUCATION ET LES RÉSULTATS
D'APPRENTISSAGE DE TOUS LES ÉLÈVES.

INCIDENCES POUR LES SALLES DE CLASSE ET LES ÉCOLES

QU'AVONS-NOUS APPRIS ?

Les résultats de la première année d'enquête indiquent clairement que les écoles diffèrent de façon marquée sur le plan des degrés d'engagement des élèves et que les différences entre les écoles ont moins à voir avec le contexte familial des élèves qu'avec les politiques et les pratiques des écoles, en particulier avec l'ambiance d'apprentissage (c.-à-d. les décisions au sujet du temps d'apprentissage, des relations, des attentes de réussite et de la conception pédagogique) établie dans la salle de classe.

Les constatations s'ajoutent aux études antérieures portant sur la réussite et l'engagement des élèves dans les écoles canadiennes, qui démontrent que les résultats relativement élevés du Canada en matière de réussite des élèves ne s'accompagnent pas de degrés aussi élevés sur les plans de l'engagement social ou scolaire (Willms, 2003). Les constatations de l'enquête **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** ajoutent une dimension à cette tension en illustrant que les degrés d'engagement intellectuel – qui découlent de l'intérêt des élèves, de leurs impressions au sujet de la pertinence du travail scolaire qu'on leur demande de faire et de leur motivation à bien faire en classe – sont beaucoup moindres que les dimensions d'engagement répandues dans la documentation de recherche actuelle.

Dans le cadre de l'examen des classes de mathématiques et d'arts du langage dans plus de 90 écoles, nous avons constaté qu'à peine 37 pour cent (11 959) des 32 322 élèves de notre étude sont intellectuellement engagés, contre environ 70 pour cent des élèves qui déclarent avoir un sentiment d'appartenance positif, une participation élevée et une bonne assiduité. Notre première année de données indique aussi clairement que l'engagement intellectuel diminue constamment et considérablement de la 6^e à la 12^e année. Plus les élèves demeurent longtemps à l'école, moins ils sont susceptibles d'être engagés sur le plan intellectuel.

Les rapports observés sont beaucoup plus forts dans les données de l'enquête **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** que dans celles qui figurent généralement dans ce type de recherche. Bien que l'on soit porté à déduire que si les écoles changeaient tout simplement certains aspects de l'ambiance d'apprentissage (par exemple, en accroissant le temps d'apprentissage efficace ou en rehaussant les attentes de réussite), les élèves augmenteraient leurs degrés d'engagement, il n'est pas possible de faire ainsi des déductions *causales* à partir de données transversales. Les constatations sont cependant assez fortes pour avancer que certains aspects de l'ambiance des salles de classe et des écoles devraient faire l'objet d'études de moindre envergure recueillant des données longitudinales, possiblement avec des salles de classes faisant aléatoirement l'objet de conditions de traitement et de contrôle.

À QUELLES QUESTIONS FAISONS-NOUS FACE ?

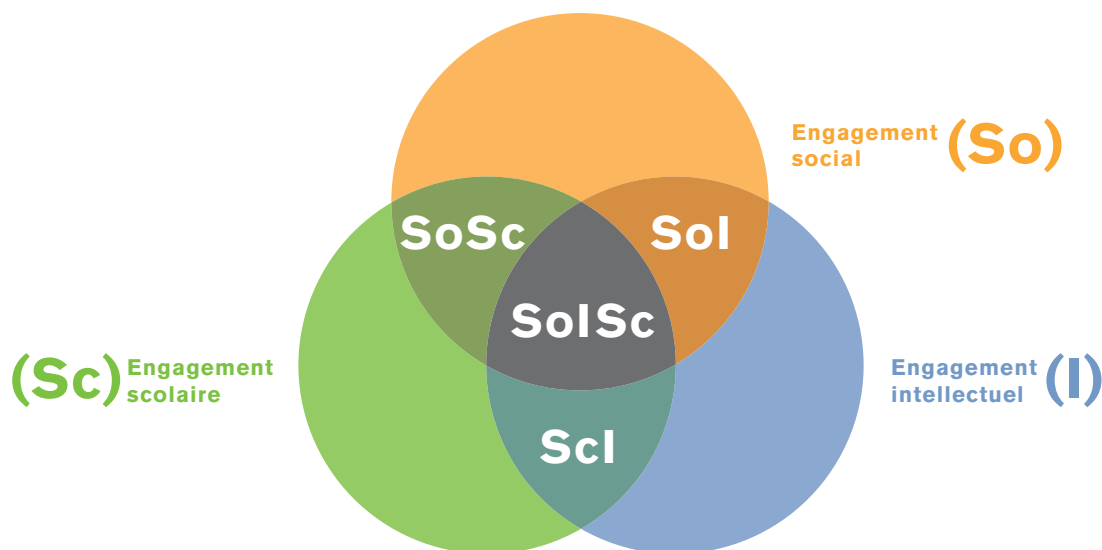
Les constatations relatives aux défis et aux compétences donnent à entendre que les écoles canadiennes font face à deux questions distinctes, quoique parallèles :

- *Comment devons-nous concevoir l'enseignement pour le grand nombre d'élèves des écoles intermédiaires et secondaires qui manifestent peu d'assurance dans leurs compétences en littératie ou en mathématiques et qui sont susceptibles de désengagement social, scolaire et intellectuel ?* Les constatations fournissent plus de preuves de l'importance des compétences fondamentales dans ces domaines essentiels d'apprentissage pendant les premières années à l'école, ainsi que de la nécessité de continuer de soutenir l'acquisition des compétences de littératie et de mathématiques tout au long des années scolaires.

- Comment devons-nous mettre au défi les élèves qui manifestent de l'assurance dans leurs compétences ?
Les élèves qui ne sont pas suffisamment mis au défi sont aussi susceptibles de se désengager de l'école, en particulier sur le plan intellectuel.

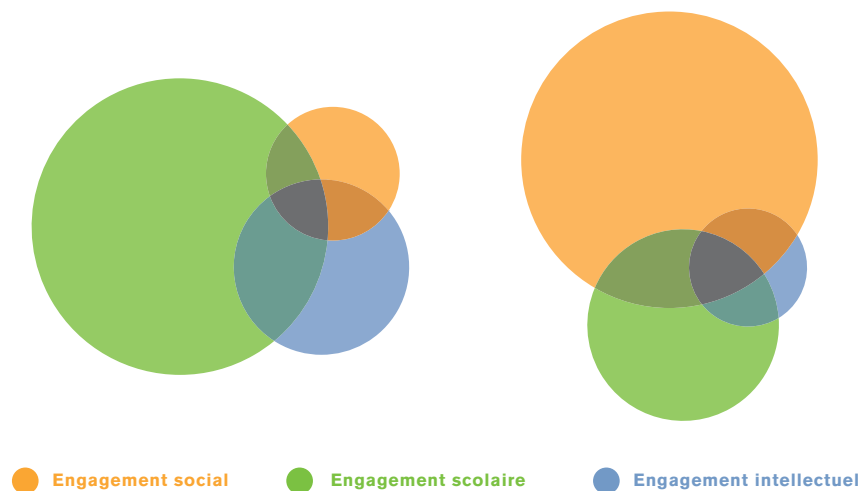
Alors que nous amorçons l'interprétation des résultats de la première année de l'enquête **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?**, il est important de se souvenir que les élèves sont susceptibles de vivre l'engagement social, scolaire et intellectuel à différents moments et à différents degrés d'intensité au cours de leur vie quotidienne à l'école (voir la figure 30). Ils peuvent s'intéresser vivement au travail effectué dans certaines classes et pas du tout à d'autres. Ils peuvent disposer de peu de temps pour les activités parascolaires parce qu'ils occupent des emplois à temps partiel. Certains lieront des relations amicales et affectives avec des adultes à l'école, alors que d'autres pourront s'en tenir uniquement à des amitiés avec des pairs. Les aspects relationnels et organisationnels complexes d'une école comportent des incidences puissantes et importantes sur toutes les formes d'engagement.

Figure 30. Interaction entre les dimensions de l'engagement d'un élève



Chacune des trois des dimensions de l'engagement des élèves peut être profonde, modérée ou superficielle. De même, les élèves peuvent être engagés à certains égards et désengagés à d'autres, ou ils peuvent être totalement désengagés quant à l'une ou plus d'une des dimensions d'engagement social, scolaire ou intellectuel. (voir la figure 31)

Figure 31. Distributions hypothétiques des dimensions de l'engagement dans la population d'une école



Les administrateurs de conseils scolaires et les enseignants doivent relever le défi de comprendre les nuances de l'engagement dans leur propre contexte. Ce processus nécessite la conjugaison d'indicateurs robustes de l'engagement et de la participation active d'élèves qui apportent des perspectives particulières au travail d'amélioration d'une école. Il est également essentiel d'engager les enseignants dans cette amélioration dans le cadre d'un processus collaboratif d'enrichissement des connaissances, afin de comprendre les types de pratiques que les éducateurs pourraient commencer à mettre en œuvre pour améliorer les expériences éducatives et les résultats d'apprentissage de tous les élèves.

Dans le reste de ce chapitre, nous explorons ce que ces constatations pourraient signifier pour les écoles et pour les conseils scolaires alors qu'ils cherchent des façons d'obtenir des élèves plus engagés sur les plans social, scolaire et intellectuel. À partir de perspectives tirées de la documentation de recherche contemporaine et de nos propres expériences de travail avec des élèves dans les projets *Imagine a School...* et *Design for Learning*, nous offrons un cadre de réflexion portant sur les pratiques en salle de classe engageant les élèves afin de stimuler une compréhension en profondeur, d'obtenir une perspective critique, de susciter un travail professionnel de qualité en réfléchissant et en agissant en fonction d'idées fondamentales particulières à des disciplines, ainsi que d'engendrer l'établissement de liens positifs avec leurs enseignants, leurs pairs et leur collectivité – localement, provincialement, nationalement et mondialement – par l'intermédiaire du travail qu'ils accomplissent ensemble.

DES PRATIQUES EN SALLE DE CLASSE QUI FONT LA DIFFÉRENCE

Au cours de notre travail récent avec des élèves du secondaire, une jeune élève a expliqué : « La seule différence entre moi, l'élève à 95 pour cent, et le gars qui est assis dans le fond de la classe, c'est que j'ai appris comment me souvenir, de me rappeler et de régurgiter, et que lui ne l'a pas fait, ne peut pas le faire ou ne veut pas le faire. »

La recherche actuelle (Bransford, Brown et Cocking, 2000; Gardner, 2007; OCDE, 2002, 2007; Perkins, 1993; Scardamalia, 2001) est claire : se souvenir tout simplement de contenus ne suffit plus. Les élèves doivent être en mesure de revoir des idées et de reformuler la façon dont s'intègrent les idées pour bâtir leur compréhension des domaines de connaissances dans lesquels existent les contenus. Cette façon de faire contraste avec la progression linéaire que les manuels et la majorité des ressources pédagogiques mettent à la disposition des élèves et des enseignants. Elle contraste aussi vivement avec ce que nous savons au sujet de la façon dont les gens apprennent.

La réaction conventionnelle au défi complexe d'engager les élèves dans leurs apprentissages était assez simple. Les élèves qui manifestaient peu d'assurance dans leurs compétences et qui trouvaient le travail scolaire trop difficile étaient regroupés dans des classes moins exigeantes sur les plans des compétences et des défis, alors que les élèves qui avaient besoin d'un défi plus grand recevaient des projets enrichis ou plus de travaux à effectuer. Les élèves qui avaient laissé tombé la participation à l'école en raison de compétences faibles ou de défis peu stimulants se retrouvaient parfois dans des classes de rattrapage ou des cours axés sur le comportement.

Après la 9^e année, les écoles secondaires répartissent souvent des élèves dans des classes homogènes par suite de ce type de raisonnement, mais Schwartz et Fischer (2006) indiquent que cette approche pourrait être trop simpliste. Si un apprentissage optimal se produit lorsque les élèves ont une combinaison de compétences élevées et de défi élevé, ce dont ils ont besoin, c'est d'un solide échafaudage d'apprentissage délibéré s'appuyant sur des concepts fondamentaux d'une ou de plusieurs disciplines – de « pyramides que les élèves escalader à de multiples reprises ». Se contenter de réduire la complexité de la tâche ou diminuer linéairement le degré de compétences en plaçant les élèves dans des classes homogènes modifiées pourrait ne pas produire les résultats souhaités.

Des conceptions délibérément adaptées au monde contemporain

D'abord et avant tout, des pratiques pédagogiques efficaces commencent par des conceptions réfléchies et délibérées de l'apprentissage – des conceptions qui approfondissent la compréhension et qui ouvrent les disciplines à un véritablement questionnement. La nouvelle science de l'apprentissage se caractérise notamment par l'emphase mise sur l'apprentissage fondé sur la compréhension. Ainsi, les enseignants doivent aller au-delà de l'élaboration de techniques pour mettre en œuvre le programme d'enseignement. Les sujets étudiés ne sont pas des objets qui peuvent être démontés et traités comme s'ils étaient authentiquement assimilables, indépendamment, sans tenir compte des liens entre les parties.

« Tout mandat ou objectif pédagogique apparemment isolé doit être repensé en fonction des domaines des relations auxquels il appartient » (Jardine, sous presse, p. 1, traduction libre). Autrement dit, les enseignants doivent eux-mêmes repenser ce qui est enseigné, comment c'est enseigné et comment c'est évalué. Ils doivent découvrir comment susciter des conceptions d'apprentissage outillant les élèves à faire l'expérience des façons de savoir, de faire et d'être ou « d'apprendre à circuler » dans une discipline (Bransford, Brown et Cocking, 2000, p. 139, traduction libre).

La recherche portant sur les sciences de l'apprentissage et sur le cerveau donne aussi à entendre qu'il y a lieu d'inverser l'orientation typique du programme d'études – de passer du paradigme *connaissances, compétences et attitudes*, selon lequel les connaissances reçoivent le plus de temps et d'attention en classe – à celui des *attitudes, compétences et connaissances* (OCDE, 2002). Cette recherche souligne les façons dont « le programme d'enseignement, souvent, échoue dans l'entreprise d'aider les élèves à "apprendre à s'orienter dans" une discipline » (Bransford, Brown et Cocking, 2000, p. 139, traduction libre), ou à établir les liens nécessaires pour aller au-delà de la simple mémorisation de contenus.

Plutôt que de fournir tout simplement du contenu plus ou moins conventionnel ou de réduire les degrés de compétences, il faut quelque chose de plus. Ces deux solutions reposent encore sur la notion que les élèves apprennent de façon linéaire, pièce sur pièce, et que le rôle de l'école consiste à remplir les cerveaux de renseignements. Toutes deux omettent la réalité que la connaissance d'une discipline est générative et qu'elle doit être enrichie, être modifiée, plutôt que tout simplement stockée pour une récupération future quelconque.

Il y a lieu de repenser les activités conventionnelles d'apprentissage qui imposent aux élèves de tout simplement se rappeler, récupérer et régurgiter. Les élèves ont parfois besoin d'information facile à se rappeler pour progresser dans leurs apprentissages, mais cette information doit être placée dans le « champ de relations auquel elle appartient » (Jardine, sous presse, traduction libre) afin que les enseignants et les élèves puissent établir les liens au sein et à l'extérieur de la discipline concernée. Lorsque les disciplines sont considérées ainsi, elles s'ouvrent aux questions, à l'approfondissement, à l'enquête et à l'exploration. Il est intéressant que cette idée de « savoir circuler » soit liée aux origines du terme « expérience » (Jardine, Friesen et Clifford, 2006, p. 7, traduction libre).

Dans leur mise à jour de la taxonomie de Bloom, Anderson et Krathwohl (2001) indiquent aux éducateurs certaines dimensions pour guider leur travail conceptuel. L'ensemble des travaux de Bereiter et Scardamalia joue également un rôle important dans les discussions au sujet de l'acquisition de connaissances. Selon eux, « puisque la profondeur des connaissances implique la compréhension de choses approfondies au sujet de quelque chose, aucune hiérarchie globale comme celle de la taxonomie de Bloom ne peut suffire. Les "choses approfondies" doivent être cernées séparément pour chaque objet de connaissance » (Bereiter et Scardamalia, 2007, p. 21, traduction libre).

Il faut que cela comporte un sens

En second lieu, le travail qu'entreprennent les élèves doit également être pertinent, significatif et authentique – autrement dit, il doit mériter leur temps et leur attention. Trop souvent, le travail qu'on demande aux élèves de faire ne leur permet pas de bien se servir de leur esprit ou de connaître la vie et la vitalité d'un travail intellectuel rigoureux et réel. Une fois fragmenté, le travail scolaire perd son sens intrinsèque, discipliné et intellectuel. Sous cette forme, le travail ne peut receler de sens ou de valeur pour les élèves, sauf l'obtention de notes élevées. Un certain nombre de chercheurs (Csikszentmihalyi, 1991; Dweck, 2006; Fried, 2001; Jardine, Clifford et Friesen, 2008; Schlechty, 2002) et les élèves eux-mêmes indiquent clairement que le travail que désirent les élèves et qu'ils ont besoin de faire devrait les engager sur le plan intellectuel.

L'enseignement efficace se caractérise par la conception réfléchie des tâches d'apprentissage comportant les caractéristiques suivantes :

- Les tâches requièrent et inculquent une réflexion poussée.
- Elles plongent les élèves dans une interrogation sur une discipline.
- Elles sont liées au monde à l'extérieur de la salle de classe.
- Elles comportent de la rigueur intellectuelle.
- Elles comportent une conversation substantielle.

Une conversation substantielle comporte trois caractéristiques : 1) une interaction considérable avec les idées d'un sujet; 2) un dialogue qui tire parti de façon cohérente des idées des participants de façon à améliorer la compréhension collective d'un thème ou d'un sujet; 3) la mise en commun ou la promotion cohérente d'une compréhension collective qui se produit brièvement et qui comporte la circulation d'échanges consécutifs, avec la participation de nombreux élèves (Newmann et Wehlage, 1993).

Un enseignement efficace prend comme point de départ ce que présument des experts engagés dans une discipline vivante de connaissances et ce qui est rarement aisément présumé dans les écoles – une expérience holistique du sujet. Par exemple, une connaissance saine et mathématiquement viable d'équations quadratiques doit être élaborée dans un champ de relations comprenant des proportions, des sections coniques et le nombre d'or. Ensemble, ces notions peuvent être facilement reliées à des applications dans notre vie quotidienne (p. ex., écouter la télé par satellite ou calculer la hauteur maximale d'une balle lancée). Les enseignants efficaces savent que les connaissances sont reliées entre elles et que, par conséquent, elles se cultivent plus efficacement au moyen de l'expérience et de la compréhension de relations, et non par la mémorisation par cœur d'éléments sans établir de liens entre eux. Les enseignants et les élèves doivent plonger dans un domaine et, de là, commencer à apprendre à circuler autour et à l'intérieur de celui-ci.

Utiliser l'évaluation pour améliorer l'apprentissage et guider l'enseignement

La troisième caractéristique d'une pratique efficace réside dans l'emploi de l'évaluation par l'enseignant pour améliorer l'apprentissage et guider l'enseignement. La recherche dans le domaine de l'évaluation des apprentissages indique clairement que les enseignants efficaces intègrent délibérément les évaluations dans leurs pratiques afin de permettre aux élèves de réfléchir en profondeur à leurs propres apprentissages. Le processus d'évaluation sert à aider les élèves à rassembler leurs pensées, à formuler ce qu'ils ont trouvé et à faire des hypothèses au sujet d'où ils en sont et où ils pourraient se diriger – outillant ainsi les élèves à devenir plus autonomes dans leurs apprentissages. Par ailleurs, les enseignants efficaces fournissent à leurs élèves des possibilités non seulement d'apprendre, mais de formuler des questions telles que :

- Comment vas-tu montrer ou démontrer ce que tu as appris ?
- Quelle forme tes démonstrations peuvent-elles prendre pour permettre à d'autres élèves et à l'enseignant de décrire ce que tu as trouvé ?

Les élèves peuvent ainsi créer en collaboration des critères d'évaluation avec leurs enseignants, en fonction de l'exécution puissante de travail de qualité dans le « champ de relations auquel il appartient » (Jardine, sous presse, traduction libre). Au fur et à mesure que les élèves arrivent à comprendre les critères d'un travail puissant, ils peuvent utiliser ces critères pour guider leur propre apprentissage, tant à l'école qu'ailleurs.

Bâtir des liens

L'importance de différents types de liens ne peut être négligée lorsqu'il est question de pratiques d'enseignement efficaces. Bien que certains facteurs contribuent à bâtir des liens efficaces dans une salle de classe, un facteur surpasse les autres, selon notre recherche – l'importance d'une ambiance disciplinaire positive en classe. Les élèves qui décrivent l'ambiance disciplinaire de leur classe comme étant positive sont une fois et demie plus susceptibles d'indiquer un niveau élevé d'intérêt, de motivation et de plaisir dans leurs apprentissages (voir la figure 23 à la page 27).

Une ambiance disciplinaire positive en classe engendre un environnement de confiance respectueux comportant peu de risques (Bransford, Brown et Cocking, 2000; OCDE, 2002, 2007). Bransford, Brown et Cocking (2000) préconisent une salle de classe centrée sur la collectivité, qui rehausse la cohésion sociale et soutient le désir des gens de continuer d'apprendre au cours de leur vie.

Dans un espace où des connaissances sont acquises, il est considéré que toutes les idées peuvent constamment être améliorées par la capacité qu'ont les autres de formuler des théories, de tirer parti des contributions, de poser des questions, de faire des postulats sur différentes théories, d'offrir des preuves tirées de perspectives opposées, de remettre en question des interprétations. Pour réaliser tout leur potentiel d'apprentissage, les individus doivent formuler et contribuer des idées pour les mettre en commun et les faire développer par d'autres (Clifford, 2004, p. 7, traduction libre).

Dans cet espace, les enseignants et les élèves participant à une interrogation robuste amorcent une relation entre eux et avec la discipline. Ils deviennent conscients et attentifs les uns aux autres et à ce qui vient à leur rencontre. Les enseignants passionnés démontrent à leurs élèves ce qui est intéressant dans les sujets à l'étude, servant d'intermédiaires pour guider les efforts, l'attention et le désir des élèves de s'engager dans leurs apprentissages. Ils échafaudent l'apprentissage des élèves en leur procurant des appuis favorisant un apprentissage en profondeur et une construction active de connaissances.

Les résultats des programmes *Imagine a School...*, *Design for Learning* et *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?* ont démontré ce qui suit :

- Les élèves désirent avoir des relations plus solides avec leurs enseignants, entre eux et avec leur collectivité – localement, provincialement, nationalement et mondialement. Ils désirent que leurs enseignants les connaissent en tant que personnes.
- Les élèves désirent que leurs enseignants sachent comment ils apprennent. Ils veulent que leurs enseignants tiennent compte de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils saisissent mal, et que cela serve ensuite de point de départ pour guider la poursuite de leurs apprentissages.
- Les élèves désirent que leurs enseignants établissent des environnements d'apprentissage qui bâtissent des relations interdépendantes et qui engendrent et favorisent une solide culture d'apprentissage.

Scardamalia et Bereiter (2001, 2003) soutiennent que dans des environnements de construction de connaissances, les idées doivent être disponibles publiquement pour que tous les membres de la classe puissent approfondir les idées, les améliorer, les remettre en question et les justifier. Les environnements de construction de connaissances requièrent, et bâtissent aussi, de solides relations au moyen du travail que les gens font ensemble. Dans le contexte de ces relations – tant au fil du temps que dans un environnement d'apprentissage qui soutient la prise de risques et qui favorise la confiance – les élèves renforcent leur assurance en tant qu'apprenants et de créateurs de savoirs. La bienveillance de ces relations interdépendantes dynamiques encourage les élèves à courir des risques et à approfondir leurs connaissances. Ce type de relations « développent la capacité des gens de créer des liens entre eux, de collaborer même s'ils ont des différends et d'ajouter de la valeur les uns aux autres » (Gilbert, 2005, p. 68, traduction libre).

Dans ces salles de classe, la diversité sous tous ses aspects – langues, disciplines, habiletés, intérêts et ainsi de suite – devient une nécessité, quelque chose à accueillir, à apprécier et à explorer. Nous faisons bon accueil à la diversité dans nos collectivités scolaires, car des idées diversifiées sont le signe de tout système vivant sain. Cela reflète aussi les façons dont fonctionnent des disciplines vivantes. Dans les riches champs d'interrogations intellectuelles, les sujets sont vécus dans leur diversité.

Améliorer les pratiques pédagogiques en compagnie de pairs

Enfin, la recherche indique clairement que les enseignants améliorent leurs pratiques, et donc leur efficacité, lorsqu'ils disposent de possibilités d'exercer – et d'acquérir de l'expérience – en compagnie de leurs pairs. De nouveau, il ne s'agit pas de travailler avec des pièces démontées, mais bien d'ouvrir un champ vivant de connaissances et d'y pénétrer, d'articuler ce que l'on y trouve, ainsi que d'écouter d'autres du domaine et de leur parler pour savoir comment y circuler.

McKinsey and Company (2007) ont examiné des systèmes scolaires très performants du monde entier et leurs constats appuient la notion que les enseignants améliorent leur pratique en compagnie de leurs pairs.

Les systèmes scolaires les plus performants reconnaissent [...] quelles interventions sont efficaces pour réaliser [une amélioration de l'apprentissage] – encadrer activement la pratique en salle de classe, faire passer à la salle de classe la formation des enseignants, perfectionner les dirigeants scolaires et permettre aux enseignants d'apprendre les uns des autres – et ont trouvé des façons de livrer ces interventions dans tout leur système scolaire (p. 26, traduction libre).

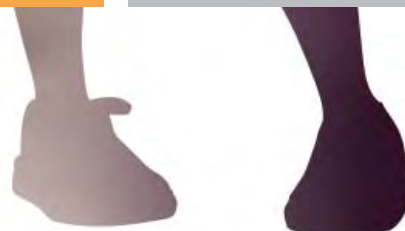
Les chercheurs soulignent qu'il est important que les enseignants prennent connaissance du travail qu'accomplissent les uns et les autres. Une telle familiarisation découle de conversations fréquentes centrées sur leur travail, sur l'accès aux salles de classe les uns des autres et sur des périodes de planification collective. Il est également clair que, si portés soient-ils à faire des retours sur eux-mêmes, les enseignants ont besoin de commentaires constructifs de la part de pairs pour améliorer leur pédagogie. Les enseignants efficaces sont à l'affût de conversations, non seulement au sujet de l'apprentissage, mais aussi au sujet du programme d'études enseigné.

CHAPITRE

5



FAIRE DE L'ÉCOLE UN LIEU STIMULANT
ET VALORISANT SUR LES PLANS SOCIAL,
SCOLAIRE ET INTELLECTUEL.



CONCLUSIONS ET PROCHAINES ÉTAPES

Enseigner aujourd'hui est à la fois complexe et difficile. Les populations étudiantes diversifiées de nombreuses écoles, l'absence de liens entre les façons dont les élèves utilisent la technologie à l'école et à l'extérieur de celle-ci, l'exigence urgente d'éducation publique à l'avantage de tous les jeunes, ainsi que l'exigence explicite de normes plus élevées et d'un apprentissage plus approfondi se conjuguent pour engendrer un contexte d'enseignement distinct de tout ce qui s'est fait dans le passé.

Les enseignants d'aujourd'hui sont appelés à collaborer avec des collègues afin de concevoir des environnements d'apprentissage favorisant un engagement plus approfondi dans les apprentissages, en tant que processus réciproque. L'apprentissage ne peut plus être perçu comme un processus à sens unique où « nous enseignons, ils apprennent ». Il s'agit d'un processus réciproque qui exige des enseignants qu'ils aident leurs élèves à comprendre ce qu'ils apprennent plutôt qu'à acquérir tout simplement des ensembles déconnectés de faits et de compétences. Les enseignants utilisant des pratiques pédagogiques efficaces sont également conscients de l'importance critique des solides relations dans le cadre de l'éducation d'élèves, de la réalisation de cohésion sociale et de la génération d'esprits qui ont soif de connaissances pour toute la vie. Avec les gestionnaires et d'autres adultes importants, ils font de l'école un lieu stimulant et valable sur les plans social, scolaire et intellectuel.

Jusqu'ici, par l'intermédiaire du projet ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?***, nous avons appris à valoriser l'emploi du concept de l'engagement des élèves pour réfléchir aux répercussions des réformes du programme d'études et de la pédagogie. Les dimensions de l'engagement, considérées isolément ou collectivement, attirent l'attention sur l'importance des expériences vécues par les élèves à l'école, sur les liens entre ces expériences, ainsi que sur les pratiques adoptées en classe et dans l'école pour contribuer à un développement humain sain, à la motivation au travail, au sentiment d'assurance, à la fierté dans la réussite scolaire et à d'autres résultats positifs.

Ainsi qu'il est illustré à la figure 32, chaque dimension de l'engagement des élèves contribue à des résultats valorisés pour les jeunes. Négliger les avantages éventuels de l'une ou de l'autre des dimensions peut accroître les risques de désengagement. Une orientation claire et cohérente quant aux pratiques en classe et à l'école qui touchent favorablement toutes les dimensions – sociale, scolaire et intellectuelle – est essentielle pour veiller à ce que beaucoup plus d'élèves deviennent des apprenants efficaces.

Figure 32. Caractéristiques et résultats de l'engagement des élèves

	ENGAGEMENT SOCIAL	ENGAGEMENT SCOLAIRE	ENGAGEMENT INTELLECTUEL
Définition	Participation significative à la vie scolaire.	Participation active aux exigences assurant la réussite scolaire.	Investissement émotionnel et cognitif sérieux dans l'apprentissage.
Facteurs influant sur l'engagement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Équipes, clubs scolaires, comités étudiants et campagnes à l'échelle de l'école, telles que la semaine de l'environnement ▪ Relations positives avec des pairs et des adultes ▪ Attentes élevées de réussite 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résultats définis par le programme d'études ▪ Travaux, examens et notes ▪ Effort individuel des élèves ▪ Attentes élevées de réussite ▪ Ambiance disciplinaire positive en salle de classe ▪ Leçons stimulantes sur le plan intellectuel ▪ Encouragement de la part des enseignants et des parents ▪ Conséquences directes et indirectes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Défi d'apprentissage, caractérisé par : <ul style="list-style-type: none"> ▪ le programme d'études, en tant que discipline ▪ l'exploration, la compréhension de concepts ▪ la mise au point d'idées par l'intermédiaire de disciplines et de travail portant sur des problèmes authentiques ▪ Construction individuelle et collective de connaissances ▪ Temps d'apprentissage efficace ▪ Ambiance disciplinaire positive en salle de classe ▪ Attentes élevées de réussite ▪ Relations positives avec les enseignants
Résultats développementaux	Amitiés, réseaux sociaux, sentiment d'appartenance, confiance en soi et, souvent, plaisir à l'école.	Succès scolaire, cumul de crédits et achèvement des études secondaires; destinations postsecondaires; orientation axée sur le travail bien fait et la responsabilité personnelle.	Assurance en construction de connaissances, en résolution de problèmes, en réflexion conceptuelle, en apprentissage autonome; orientation axée sur le travail original et, souvent, la collaboration.
Élèves canadiens engagés*	Emma était une élève visiblement intelligente, douée pour la musique et l'art dramatique, qu'elle exprimait en participant au meilleur groupe jazz de l'école et au club d'art dramatique. À l'école, on pouvait la trouver dans la salle de musique. Bien que le travail scolaire ait été facile pour elle, elle sautait beaucoup de cours et a quitté l'école à 17 ans sans diplôme. Ses qualités sociales et sa confiance en soi lui ont permis de trouver du travail de bureau. Un superviseur l'a finalement persuadée de faire des études postsecondaires à titre d'étudiante adulte.	La famille de Johanna avait des attentes élevées pour elle : être la première à fréquenter l'université. Bonne élève, elle manquait rarement des cours et travaillait tard le soir pour rester à jour dans ses devoirs. Elle travaillait à temps partiel au moins 17 heures par semaine parce que sa famille ne pouvait fournir que l'essentiel. Elle résistait aux projets de groupe et aux activités parascolaires pour pouvoir obtenir de meilleures notes et une place à l'université. Elle espérait que la vie après l'école serait moins stressante pour elle.	Dès un jeune âge, Aleem était un enfant curieux fasciné par le monde qui l'entourait. Lorsque le cancer a emporté un ami d'enfance, il a pris la résolution de comprendre la maladie et à la conquérir. Il a approfondi ses cours de sciences et a inscrit des projets à des expos-sciences où son travail a attiré l'attention de quelques chercheurs scientifiques. Il a commencé à travailler dans leurs laboratoires pendant l'année scolaire et ses vacances. Il prévoit poursuivre des études universitaires qui lui permettront de faire carrière en recherche médicale.

*À noter : Les prénoms et autres renseignements d'identification ont été changés pour protéger la vie privée des élèves.

La nature exploratoire et collaborative de l'initiative **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** procure à l'ACE, à ses partenaires de recherche et aux conseils scolaires participants une possibilité unique en son genre de continuer de mettre au point des indicateurs de ces dimensions de l'engagement, ainsi que d'explorer la possibilité que l'amélioration des expériences des jeunes dans les trois dimensions de l'engagement puisse aider à veiller à ce que l'éducation se répercute positivement sur les possibilités des jeunes du Canada.

L'accent simultané mis sur l'exploration de ces idées dans des salles de classe et des écoles permettra au personnel des conseils scolaires et des écoles – avec le généreux apport d'élèves – de planifier des façons de changer les formules d'engagement de manière à avantager le plus directement possible les apprenants adolescents et à faire progresser les avantages sociaux de l'apprentissage. Les résultats de la première année de l'enquête contribuent à ce processus suivi en faisant ressortir l'importance des aspects suivants : relever les degrés globaux d'engagement; dégager les pratiques qui aident les élèves à rehausser leur expérience d'engagement social, scolaire et intellectuel dans les écoles intermédiaires et secondaires; examiner les questions distinctes, quoique parallèles, des élèves qui croient que leur travail scolaire pose trop de défis et ceux qui estiment que les défis d'apprentissage sont insuffisants.

Au fur et à mesure que le travail progresse au palier national et dans les conseils scolaires, cependant, nous devons nous méfier de généraliser excessivement ce que nous apprenons au sujet des dimensions de l'engagement des élèves dans notre quête d'ordre conceptuel. Ainsi, nous ne pouvons négliger le fait que des facteurs individuels (par exemple, ce que les élèves s'attendent d'une école) et des facteurs systémiques (tant à l'école qu'ailleurs) jouent un rôle considérable dans l'engagement des élèves. Les questions de race, d'ethnicité, d'incapacité et autres aspects de la diversité, de même « en particulier, les expériences vécues et la réalité sociale des élèves, révèlent un jeu complexe de facteurs » qui ne s'insèrent pas « parfaitement dans des anecdotes déconceptualisées des expériences des jeunes » ou d'engagement (Zyngier, 2007, p. 113, traduction libre).

Nous devons également comprendre que les éducateurs n'œuvrent pas isolément dans leurs efforts visant à changer les formules d'engagement et de réalisations des élèves. Ce qui se passe en classe pour promouvoir l'engagement des élèves constitue la principale orientation de l'initiative **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?**, parce que nous savons que les environnements d'apprentissage efficaces constituent une puissante différence. Nous savons, par exemple, que le travail intéressant, la collaboration des élèves, la modélisation efficace et les attentes scolaires élevées contribuent tous à la réussite des élèves. Mais d'autres choses importantes doivent se produire à l'intérieur comme à l'extérieur des écoles pour engager les jeunes (p. ex., les initiatives communautaires menées par les jeunes; les parlements des jeunes; les conseils nationaux, provinciaux et municipaux de jeunes; les programmes d'arts des jeunes) et à tenir compte des conditions sociales, économiques et éducatives susceptibles de rehausser ou de restreindre leurs possibilités à l'intérieur comme à l'extérieur des écoles.

Les constatations de la première année d'enquête et les commentaires informels des conseils scolaires participants confirment la valeur de l'exploration de l'engagement des élèves à titre d'idée essentielle pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles canadiennes. Les conseils scolaires participants ont affirmé à l'ACE que le cadre d'engagement des élèves de l'initiative **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** (figure 32, à la page 42) et son modèle d'enseignement efficace sont valables pour les écoles parce qu'ils valident ce que de nombreux enseignants pensent et tentent de réaliser dans leurs propres classes. Les écoles ont aussi bien accueilli les nouvelles données de l'enquête auprès des élèves, indiquant qu'elles sont utiles pour les aider à comprendre les expériences vécues par les élèves dans les salles de classes et les écoles. Bien que les conseils scolaires participants évoluent dans des contextes provinciaux et locaux différents, l'initiative **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** se révèle très facile à adapter et constitue un important point de départ pour de nouvelles conversations et idées à propos de l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Pendant la deuxième et la troisième année de l'enquête, l'une des grandes priorités consistera à bâtir des partenariats qui guideront la recherche et nous aideront tous à saisir et à utiliser les idées des éducateurs et des élèves partout au Canada.

Quelques importants jalons ont été atteints au cours de la première année, en particulier ce qui suit :

- L'équipe de recherche de l'ACE a fait fond sur les construits et les questions de l'enquête **Tell Them From Me** en combinant les mesures d'engagement social et scolaire et des questions initiales portant sur le concept plus récent d'engagement intellectuel.
- Un peu plus de 32 000 élèves d'écoles intermédiaires et secondaires de 10 conseils scolaires canadiens ont participé à l'enquête.
- Quatre-vingt-treize écoles ont commencé à analyser les données et beaucoup d'entre elles se sont mises à approfondir la compréhension des résultats du point de vue des élèves, ainsi qu'en fonction de leur contexte local.

La prochaine étape de l'initiative portera sur le peaufinage du cadre de recherche, l'exploration de la façon dont les conseils scolaires utilisent les données dans leurs processus d'amélioration scolaire ainsi que l'établissement des stratégies qui semblent les plus efficaces pour rehausser les expériences d'apprentissage et les résultats des élèves. Au cours de la troisième et dernière année de l'initiative, l'emphase passera à l'établissement de liens plus approfondis entre les données et les stratégies de changement, en collaboration avec les conseils scolaires.

Dans un avenir plus immédiat, l'équipe de recherche tirera parti des idées et des constatations du présent rapport en diffusant une série de publications plus courtes et elle continuera de partager des anecdotes des conseils scolaires participants. Le processus d'amélioration des concepts clés, de compréhension de l'importance des trois dimensions de l'engagement et d'élargissement du nouveau cadre d'efficacité des enseignants de l'ACE se poursuivra. L'équipe de recherche passera également en revue l'efficacité des mesures utilisées jusqu'ici dans l'enquête **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?**, en veillant à élaborer une mesure plus robuste de l'engagement scolaire. Surtout, l'ACE continuera à inviter les Canadiens à se joindre à elle pour répondre à une question posée en Colombie-Britannique par un élève du secondaire, à l'occasion de l'International Congress for School Effectiveness and Improvement (congrès international sur l'efficacité et l'amélioration scolaires, Vancouver, janvier 2009) :

Pour changer la façon dont les élèves sont engagés, nous devons nous entendre sur une chose [...] Nous devons nous en tenir à apprendre [...] l'engagement social, scolaire et intellectuel. Je pense que tout le monde est capable d'équilibrer les trois. Maintenant, nous demandons : comment cela fonctionnera-t-il ? (William Zhang, 2009, traduction libre)

GLOSSAIRE

défi d'apprentissage | Façon dont un travail est conçu pour engager intellectuellement les élèves, en fonction d'un équilibre approprié des compétences et du défi.

engagement des élèves | Mesure dans laquelle les élèves s'identifient aux résultats de la scolarisation et les valorisent, ont un sentiment d'appartenance à l'école, participent aux activités scolaires et parascolaires, s'efforcent de satisfaire aux exigences formelles de la scolarité et font un investissement personnel sérieux dans leurs apprentissages. (Voir aussi ces éléments de l'engagement des élèves : *engagement scolaire, engagement intellectuel* et *engagement social*.)

engagement intellectuel | Investissement émotionnel et cognitif sérieux dans l'apprentissage, en utilisant des compétences de réflexion de grand calibre (telles que l'analyse et l'évaluation) pour rehausser la compréhension, résoudre des problèmes complexes ou construire de nouvelles connaissances. (Voir aussi *engagement des élèves*.)

engagement scolaire | Participation des élèves aux exigences formelles de scolarisation – par exemple, exécution des travaux, assiduité, cumul de crédits en vue d'obtenir un diplôme. (Voir aussi *engagement des élèves*.)

flux (expérience optimale) | Concentration profonde dans une activité intrinsèquement intéressante (Csikszentmihalyi, 1997). On croit que le flux se produit au point d'équilibre entre le défi d'une tâche et les compétences requises pour l'accomplir. Dans le présent rapport, le terme flux désigne parfois un défi d'apprentissage approprié ou un défi d'apprentissage optimal. (Voir *défi d'apprentissage*.)

engagement social | Sentiment d'appartenance et de participation à la vie scolaire. (Voir aussi *engagement des élèves*.)

OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques – Organisme international regroupant 30 pays, dont le Canada, afin de collaborer pour relever les défis économiques, sociaux et administratifs de la mondialisation, ainsi que pour tirer parti de ses possibilités. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une initiative de l'OCDE.

PISA | Programme international pour le suivi des acquis des élèves – Étude régulière des compétences en lecture, en mathématiques et en sciences de jeunes de âgés 15 ans des pays participants. Le PISA est un programme de l'OCDE.

Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? | Initiative pluriannuelle de recherche-développement de l'Association canadienne d'éducation, destinée à discerner à évaluer et à inspirer de nouvelles idées visant à rehausser les expériences d'apprentissage des adolescents dans les salles de classe et les écoles.

rapport de cotes | Mesure statistique de la force d'un rapport. Dans ce rapport, ce terme désigne une estimation du changement de la probabilité qu'un événement se produise (p. ex., participation d'un élève à un sport ou un club) lié à une hausse d'un point d'un facteur de l'ambiance de la classe ou de l'école, sur une échelle de dix points, lorsque les facteurs relatifs à l'élève (p. ex., sexe, statut socioéconomique, niveau d'études) demeurent constants.

SSE | Statut socioéconomique – Expression sociologique désignant la position relative d'une famille ou d'une personne dans une structure sociale hiérarchisée, en fonction de son accès aux facteurs de richesse, de prestige et de pouvoir, ou de sa maîtrise de ces facteurs (Mueller et Parcel, 1981). Dans la majorité des études du domaine de l'éducation, le SSE est mesuré au moyen d'indicateurs du niveau d'études des parents des élèves et du prestige des professions des parents (Willms, 2003). Dans le cadre du projet **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?**, le SSE est évalué en fonction de mesures du niveau d'études des parents et d'un indice des possessions éducatives et culturelles du ménage.

RÉFÉRENCES

À noter : Toutes les adresses Internet citées ci-après étaient actives en date du 3 février 2009.

Anderson, L. W. et D. R. Krathwohl, (réd.). 2001. *A taxonomy for learning, teaching and assessing : A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives — Complete edition*, New York, Longman.

Association canadienne d'éducation (ACE). 2006. *Un programme pour la jeunesse – Nos réflexions jusqu'ici*, Toronto, ACE. Consulter à http://cea-ace.ca/media/fr/AgendaforYouth%202008_FR.pdf

Audas, R. et J. D. Willms. 2001. *Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie*, Hull, Québec, Développement des ressources humaines Canada, Centre des publications. Consulter à <http://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000175/SP-483-01-02F.pdf>.

Bereiter, C. et M. Scardamalia. 2007. « Beyond Bloom's Taxonomy : Rethinking knowledge for the knowledge age », dans *Fundamental change — International handbook of educational change*, M. Fullan (réd.), Pays-Bas, Springer, p. 5–22.

Bowlby, G. et K. McMullen. 2002. *À la croisée des chemins : premiers résultats de la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Statistique Canada. Consulter à <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=81-591-X&lang=fra>

Bransford, J., A. Brown et R. Cocking (réd.). 2000. *How people learn : Brain, mind, experience and school*, Washington, DC, National Academy Press.

Bussière, P., T. Knighton et D. Pennock. 2007. *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE — La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques — Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*, Ottawa, Statistique Canada. Consulter à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-590-x/81-590-x2007001-fra.htm>

Caledon Institute of Social Policy. Octobre 2006. *Improving primary and secondary education on reserves in Canada*. Consulter à <http://www.caledoninst.org/Publications/PDF/608ENG.pdf>

Clifford, P. Août 2004. *Where's the beef : Finding literacy in computer literacy*. Communication présentée au Learning Through Literacy Summer Institute, Toronto, Ontario. Consulter à http://www.galileo.org/research/LTL/LTL_presentation.pdf

Commission des déterminants sociaux de la santé (CDSS). 2008. *Closing the gap in a generation : Health equity through action on the social determinants of health*, rapport final de la Commission des déterminants sociaux de la santé, Genève, Organisation mondiale de la santé. Consulter à http://whqlibdoc.who.int/hq/2008/WHO_IER_CSDH_08.1_fre.pdf

Community Health Systems Resource Group, the Hospital for Sick Children. 2005. *Early school leavers : Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school — Final report*. Préparé pour le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, Direction générale de l'éducation à l'enfance en difficulté. Consulter à <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/schoolleavers.pdf>

- Csikszentmihalyi, M. 1991. « Thoughts about education », dans D. Dickenson (éd.), *Creating the future : Perspectives on educational change*. Consulter à http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_csikszent.html
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Finding flux : The psychology of engagement with everyday life*, collection Masterminds, New York, Basic Books.
- Design-Based Research Collective. 2003. « Design-based research : An emerging paradigm for educational inquiry », *Educational Researcher*, n° 32(1), p. 5–8. Consulter à <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf>
- Dunning, P. 2008. « Le mot de la rédaction — L'enseignement axé sur l'apprentissage – Qu'en est-il ? », *Education Canada*, édition thématique 2008, n° 48(5), p. 3.
- Dweck, C. 2006. *Mindset*, New York, Random House.
- Elmore, R. 2006. *Leadership as the practice of improvement*, communication présentée le 6 juillet 2006 à la conférence internationale Perspectives on Leadership for Systemic Improvement, organisée par l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE), Londres. Consulter à <http://www.oecd.org/dataoecd/2/8/37133264.pdf>
- Fried, R. 2001. *The passionate learner : How teachers and parents can help children reclaim the joy of discovery*, Boston, Beacon Press.
- Gardner, H. 2007. *Five minds for the future*, Boston, Harvard Business School Press.
- Gilbert, J. 2005. *Catching the knowledge wave ? The knowledge society and the future of education*, Nouvelle-Zélande, NCZER Press.
- Hill, P. et K. Rowe. 1996. « Multilevel modelling in school effectiveness research », *School Effectiveness and School Improvement*, n° 7(1), p. 1–34.
- Jardine, D. (sous presse). « Ecopedagogy », dans *Sage encyclopedia of curriculum studies*, C. Kridel (éd.), New York, Sage Publications.
- Jardine, D., P. Clifford et S. Friesen. 2008. *Back to the basics of teaching and learning : Thinking the world together*, 2^e éd., New York, Routledge.
- Jardine, D., S. Friesen et P. Clifford. 2006. *Curriculum in abundance*, New York, Routledge.
- McKinsey & Company. 2007. *How the world's best performing school systems come out on top*. Consulter à http://mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis et R. Ecob. 1988. *School matters : The junior years*, Wells, Open Books.
- Mueller, C.W. et T.L. Parcel. 1981. « Measures of Socioeconomic Status : Alternatives and recommendations », *Child Development*, n° 52, p. 13-30.
- National Research Council — Institute of Medicine. 2003. *Engaging schools : Fostering high school students' motivation to learn*, Washington, DC, The National Academies Press. Consulter à http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=10421

Newmann, F. et G. Wehlage. Avril 1993. « Five standards for authentic instruction », *Education Leadership*, n° 50(7), p. 8–12. Consulter à http://pdonline.ascd.org/pd_online/diffinstr/el199304_newmann.html

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2002. *Comprendre le cerveau – Vers une nouvelle science de l'apprentissage*, Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2006. *Repenser l'enseignement : Des scénarios pour agir*, Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 2007. *Comprendre le cerveau – Naissance d'une science de l'apprentissage*, Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Perkins, D. 1993. « Teaching for understanding », *American Educator : The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, n° 17(3), p. 28–35.

Pope, D. C. 2001. *Doing school : How we are creating a generation of stressed-out, materialistic and miseducated students*, Yale University Press.

Richards, J. et A. Vining. Avril 2004. « Aboriginal off-reserve education : Time for action », *CD Howe Institute Commentary*, n° 198. Consulter à http://www.cdhowe.org/pdf/commentary_198.pdf

Rutter, M. 1983. « School Effects on Pupil Progress : Research Findings and Policy Implications », *Child Development*, n° 54(1), p. 1–29.

Sammons, P., J. Hillman et P. Mortimore. 1995. *Key characteristics of effective schools : A review of school effectiveness research*, Londres, University of London, International School Effectiveness and Improvement Centre at the Institute for Education. Préparé pour l'Office for Standards in Education (OFSTED). Consulter à http://eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/49/79.pdf

Scardamalia, M. 2001. « Getting real about 21st century education », *The Journal of Educational Change*, n° 2, p. 171–176.

Scardamalia, M. et C. Bereiter. 2003. « Knowledge building », *Encyclopedia of education*, 2^e éd., New York, Macmillan Reference, p. 1370–1373.

Scheerens, J. 1992. *Effective schooling : Research, theory, and practice*, Londres, Cassell.

Scheerens, J., C. Vermeulen et W. J. Pelgrum. 1989. « Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations », *International Journal of Educational Research*, n° 13(7), p. 789–799.

Schlechty, P. 2002. *Working on the work : An action plan for teachers, principals and superintendents*, San Francisco, Californie, Jossey-Bass.

Schwartz, M. et K. Fischer. 2006. « Useful metaphors for tackling problems in teaching and learning », *On Campus*, n° 11(1), p. 2–9.

Shernoff, D. J., M. Csikszentimihalyi, B. Schneider et E. Steele Shernoff. 2003. « Student engagement in high school classrooms from the perspective of flux theory », *School Psychology Quarterly*, n° 18(2), p. 158–176.

Slavin, R. E. 1994. « Quality, appropriateness, incentive, and time : A model of instructional effectiveness », *International Journal of Educational Research*, n° 21(2), p. 141–158.

Teddlie, C. et S. Stringfield. 1993. *Schools make a difference : Lessons learned from a 10-year study of school effects*, New York, Teachers College Press.

Willms, J. D. 2000. « Monitoring school performance for "standards-based reform" », *Evaluation and Research in Education*, n° 14(3 et 4), p. 237–253.

Willms, J. D. 2003. *Student engagement at school : A sense of belonging and participation*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Willms, J. D. 2006. *Les écarts en matière d'apprentissage : dix questions stratégiques sur le rendement et l'équité des écoles et des systèmes d'éducation*, rapport préparé pour l'Institut de statistique de l'UNESCO. Consulter à

http://www.uis.unesco.org/template/pdf/EducGeneral/WP5_Wilms_FR.pdf

Zhang, W. 2009. *Engagement... What do we need to do ?*, 5 janvier 2009, correspondance personnelle du blogue de l'International Congress for School Effectiveness and Improvement Student.

Consulter à <https://scb.sd45.bc.ca/icsei2009/WilliamZhang/archive/2009/01/05/engagement-what-do-we-need-to-do.aspx>

Zyngier, D. Automne 2007. « (Re)conceiving student engagement : What the students say they want. Putting young people at the centre of the conversation », *LEARNING Landscapes*, n° 1(1). Consulter à

<http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/en/content/learninglandscapes/documents/LL-OCT-2007-LR-link.pdf>



Association canadienne d'éducation

317, rue Adelaide Ouest, bureau 300

Toronto (Ontario) M5V 1P9

Téléphone : 416 591 6300 Télécopieur : 416 591 5345

Courriel : info@cea-ace.ca www.cea-ace.ca



Association canadienne d'éducation



The Learning Bar

