



Série



Études réalisées
ailleurs au Canada
sur l'engagement
des jeunes dans la
classe ou l'école



Partant d'une revue de la littérature, Audas et Willms (2001) en viennent à constater que l'engagement scolaire est un important précurseur du décrochage scolaire et que le succès de l'élève peut être influencé par différents antécédents qu'il importe de considérer dans une approche développementale à multiniveaux. Ils présentent donc le modèle « parcours de vie » visant à identifier les élèves à risque de décrochage scolaire, soit ceux qui réussissent moins, qui ont des problèmes de comportement ou de santé ou qui sont désengagés. Pour commencer, selon les auteurs, ces trois indicateurs sont interreliés, formant une triade permettant de prédire le décrochage scolaire. Ils soulignent l'importance de considérer la variance de ces indicateurs en fonction du milieu socioéconomique, de certaines caractéristiques personnelles telles que le sexe de l'élève ainsi que des facteurs pouvant jouer un rôle médiateur entre ces caractéristiques et les indicateurs scolaires. Les variables médiatrices pouvant être liées à la famille, l'école, les pairs, le voisinage et la communauté. Enfin, Audas et Willms (2001) portent l'attention sur l'évolution de ces interrelations entre les caractéristiques personnelles de l'élève, les facteurs environnementaux jouant potentiellement un rôle médiateur et les indicateurs scolaires au cours de la vie de l'élève. Ainsi, le modèle « parcours de vie » illustre l'évolution complexe de l'engagement de l'élève, ainsi que de son rendement, ses comportements et sa santé, au cours de sa vie et leurs interrelations avec de nombreux facteurs personnels et environnementaux.

L'engagement des élèves du primaire

Leithwood et Jantzi (2000) évaluent l'engagement de l'élève à partir du modèle théorique du décrochage scolaire de Finn (1989), soit le *participation-identification model*. Selon ce modèle, plus l'écart entre la participation de l'élève et celle de ses pairs augmente, plus l'élève devient marginal, ce qui affaiblirait son sentiment d'appartenance et sa participation à l'école. L'élève serait alors plus à risque de s'absenter et de décrocher. En appui sur ce modèle et considérant le décrochage scolaire comme étant la dernière étape d'un long processus de désengagement scolaire, Leithwood et Jantzi (2000) ont donc porté leur attention sur la participation aux activités scolaires et le sentiment d'appartenance (*d'identification*) de l'élève à l'école pour évaluer son engagement scolaire.

Cette étude réalisée auprès d'élèves et d'enseignant-e-s issus de classes du primaire jusqu'à la 8^e année a évalué la contribution de trois facteurs sur l'engagement scolaire (Leithwood et Jantzi,

2000). Ils se sont penchés sur la culture éducative de la famille, sur les conditions organisationnelles de l'école ainsi que sur un changement de leadership visant à favoriser le développement de capacités et de niveaux plus élevés d'engagement de la part du personnel envers les objectifs organisationnels. Parmi les facteurs considérés, la culture éducative de la famille contribue davantage à l'engagement de l'élève, que ce soit la participation ou le sentiment d'appartenance de l'élève à l'école. Quant aux conditions organisationnelles de l'école, elles contribuent également, mais plus légèrement, à l'engagement scolaire. En ce qui concerne le changement de leadership, il permet de prédire fortement les conditions organisationnelles, mais ne contribue que faiblement et indirectement à la participation et au sentiment d'appartenance de l'élève à l'école.

Les observations de Bereiter et Scardamalia (1994, 2006, 2016) dans des classes primaires où les élèves, guidés par leurs enseignant-e-s et à l'aide d'une plateforme numérique collaborative, ont interagi de manière à dépasser le savoir de leur petite communauté, les ont amenés à formuler le concept de coélaboration de connaissances (*knowledge building community*). Plusieurs études réalisées au Canada et ailleurs ont bâti sur ce concept qui cerne une forme avancée d'engagement intellectuel des élèves et des étudiant-e-s.

Pistes éclairantes pour la prise de décision en lien avec les pratiques à l'école primaire

À l'école primaire

1. Conscientiser les parents à l'importance d'entretenir des propos positifs à l'égard de l'école et des apprentissages devant leur enfant.
2. Suggérer aux parents différentes activités liées aux apprentissages scolaires à vivre à la maison avec leur enfant (ex. : faire une recette, réaliser une petite construction nécessitant des mesures, compter le budget de l'enfant sur une période déterminée, visiter un musée, aller à la bibliothèque, écrire une carte ou une lettre à un proche pour un événement quelconque).
3. Établir un projet éducatif afin que l'équipe-école s'entende sur une mission éducative, s'oriente vers des objectifs communs en mettant en place des actions ciblées. Les normes, les valeurs ainsi que les croyances privilégiées peuvent aussi y être inscrites¹.
4. Assurer un suivi de l'élève afin de mesurer sa progression quant à ses résultats scolaires, ses absences ainsi que ses comportements en classe afin d'intervenir de manière adaptée à la situation de l'élève.
5. Mettre en place des pratiques pédagogiques reconnues pour permettre à l'élève de progresser sur le plan éducatif.
6. Soutenir la formation continue du personnel enseignant.

L'engagement des élèves du secondaire

Les mesures pour l'engagement scolaire des élèves du secondaire varient légèrement entre les études. L'étude *Tell them from me* évalue l'engagement de l'élève à partir de son sentiment d'appartenance à l'école, de sa participation à des sports et des clubs de l'école, de son absentéisme, de son aspiration à poursuivre des études postsecondaires ainsi qu'au degré d'importance que l'élève accorde aux résultats scolaires (Willms et Flanagan, 2010).

¹ Les pistes 3, 4, 5 et 6 sont basées sur les définitions théoriques du cadre de Leithwood et Jantzi puisque plusieurs dimensions n'ont été considérées que dans un score global pour les analyses (conditions organisationnelles).

Ces indicateurs ont été repris dans les dimensions de l'étude *What did you do in school today?* pour construire trois dimensions. L'étude *What did you do in school today?* mesure donc l'engagement à partir de l'engagement social, l'engagement scolaire ainsi qu'un nouveau concept introduit, l'engagement intellectuel (Dunleavy et Milton, 2010; Dunleavy, Milton et Willms, 2012; Willms, Friesen et Milton, 2009).

L'engagement social renvoie au sentiment d'appartenance et à la participation significative de l'élève à la vie de l'école (Dunleavy et Milton, 2010; Dunleavy *et al.*, 2012; Willms *et al.*, 2009). Cette dimension comporte trois indicateurs : le sentiment d'appartenance, la participation à des sports et des clubs de l'école et les relations amicales positives à l'école (Dunleavy *et al.*, 2012; Willms et Friesen, 2012).

L'engagement scolaire permet de mesurer la participation active aux exigences scolaires formelles (Dunleavy et Milton, 2010; Dunleavy *et al.*, 2012; Willms *et al.*, 2009). Elle porte sur la présence à l'école, les comportements positifs à l'égard du travail scolaire à la maison ainsi que la valorisation des résultats scolaires (Dunleavy, Willms, Milton et Friesen, 2012; Willms et Friesen, 2012).

Enfin, l'engagement intellectuel renvoie à la rigueur de l'investissement cognitif et émotionnel dans l'apprentissage, par l'utilisation de compétences cognitives supérieures, telles que l'analyse et l'évaluation, afin d'approfondir la compréhension, de résoudre des problèmes complexes ou de construire de nouveaux savoirs (Dunleavy et Milton, 2010; Dunleavy *et al.*, 2012; Willms *et al.*, 2009). Lorsque l'élève est engagé sur le plan intellectuel, il peut être si absorbé dans son travail qu'il en perd souvent la notion du temps (Dunleavy *et al.*, 2012). Il se montre intéressé, curieux, investi dans la qualité de son travail et en lien avec les autres élèves dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Il tente également de réinvestir ses apprentissages dans sa vie hors du contexte scolaire (*Ibid.*). Un apprenant engagé prend la responsabilité de son propre apprentissage, persiste face aux difficultés et trouve une motivation intrinsèque dans le travail qu'il accomplit (Dunleavy et Milton, 2010). Cette dimension est évaluée à partir des indicateurs suivants : l'intérêt et la motivation de l'élève, ses efforts ainsi que la qualité de l'enseignement (Dunleavy *et al.*, 2012; Willms et Friesen, 2012).

Niveau d'engagement

Selon les résultats de *What did you do in school today?*, il ressort que bien que plusieurs élèves soient engagés à l'école, peu sont engagés dans leurs apprentissages (Dunleavy *et al.*, 2012; Dunleavy *et al.*, 2012; Willms *et al.*, 2009). Entre 67 et 71 % des élèves rapportent être engagés sur les plans social (participation à des sports et des clubs de l'école et sentiment d'appartenance) et scolaire (présence en classe), mais seulement 37 % se disent engagés intellectuellement dans leurs cours de langues et de mathématiques.

Engagement et évaluation des apprentissages

Quant à la relation entre l'engagement et la réussite scolaire, Dunleavy *et al.* (2012) et Willms et Flanagan (2010) soutiennent que plusieurs élèves canadiens obtiennent des résultats scolaires élevés ou montrent de très bonnes compétences, mais sans être engagés intellectuellement. Ces derniers auteurs soulèvent donc certains doutes quant à ce que mesurent réellement les évaluations scolaires. D'après les résultats obtenus par l'étude *What did you do in school today?*, il semble que des pratiques évaluatives traditionnelles soient présentes dans les écoles canadiennes.

Plus précisément, lorsque les neuf indicateurs de l'engagement sont considérés, les trois affichant la plus forte relation avec les résultats scolaires sont, dans l'ordre, la présence, les efforts de l'élève ainsi que les comportements positifs à l'égard du travail scolaire à la maison (Dunleavy *et al.*, 2012). La présence à l'école et les comportements positifs à l'égard du travail scolaire à la maison représentent l'engagement scolaire alors que les efforts de l'élève renvoient à l'engagement intellectuel.

En ce qui concerne les autres indicateurs de l'engagement intellectuel, soit l'intérêt et la motivation ainsi que la qualité de l'enseignement, ils se trouvent parmi les trois indicateurs affichant les plus faibles corrélations avec les résultats scolaires en langue et en sciences. En mathématiques, l'intérêt et la motivation affichent également la corrélation la plus faible avec les résultats scolaires obtenus. La qualité de l'enseignement montre une corrélation plus forte avec les résultats de mathématiques, sans être élevée.

Dunleavy *et al.* (2012) discutent de la nature des trois indicateurs plus fortement corrélés aux résultats scolaires, soit la présence en classe, les efforts de l'élève et la réalisation des travaux scolaires à la maison. Ces auteurs soulignent que ces comportements et dispositions contribuent plutôt à la mise en place de conditions pour l'apprentissage. Toutefois, ils ne permettent de

démontrer ni ce que les élèves savent, ni ce qu'ils peuvent faire en lien avec leurs apprentissages. Ils recommandent ainsi que les résultats scolaires soient davantage représentatifs du niveau d'engagement intellectuel des élèves.

Évolution de l'engagement

Willms *et al.* (2009) se sont intéressés à l'évolution du niveau d'engagement. Il en ressort que les dimensions de l'engagement de l'élève diminuent entre la 6^e année et la fin de l'école secondaire, à l'exception du sentiment d'appartenance qui demeure relativement stable au fil des années. Quant à l'engagement intellectuel plus précisément, selon Dunleavy et Willms (2011), la plupart des élèves de 5^e et 6^e année, soit 82 et 76 % respectivement, sont engagés dans leurs apprentissages, mais à partir de la 9^e année, moins de 50 % des élèves le sont.

Dunleavy et Milton (2010) suggèrent que plus l'élève progresse dans sa scolarité, plus le contexte d'apprentissage se complexifie : il devient plus intense, plus compétitif et moins personnalisé. Les élèves rapportent une déconnexion entre leurs apprentissages à l'école et hors du contexte scolaire qui, de ce côté, se développent par l'utilisation personnelle des technologies qui leur sont inaccessibles à l'école. De plus, la compétition croissante quant aux résultats scolaires pour l'entrée aux études postsecondaires peut contribuer à cette diminution de l'engagement intellectuel dans les apprentissages.

Caractéristiques personnelles et engagement

Selon Willms *et al.* (2009), le sexe de l'élève n'entraîne pas une grande différence quant au niveau d'engagement social, mais du côté de l'engagement intellectuel, les filles rapportent un niveau d'engagement plus élevé. Quant à l'engagement scolaire, les garçons s'absentent davantage que les filles à partir de la troisième secondaire.

Sur le plan psychologique, les élèves plus engagés rapportent une santé et un bien-être plus élevés (Willms et Flanagan, 2010). Ces concepts se traduisent par une estime de soi plus élevée ainsi qu'un plus faible niveau d'anxiété et de dépression.

Milieu familial et engagement

Les milieux socioéconomiques moins favorisés (un niveau d'étude moins élevé chez la mère et un revenu familial plus faible) sont des facteurs qui peuvent être liés à un faible engagement scolaire, entre autres sur le plan intellectuel (Willms, 2003; Willms et al., 2009). La monoparentalité peut y contribuer surtout lorsque ce facteur co-existe avec un milieu socioéconomique défavorisé dans la vie d'un même élève (Willms et al., 2009). L'écart est plus prononcé pour la présence à l'école.

Quant au niveau socioéconomique moyen de l'école, le sentiment d'appartenance et le taux de présence des élèves sont plus élevés au sein des écoles où il est plus favorisé (Willms *et al.*, 2009). Cependant, la participation à des sports et des clubs de l'école n'y est pas corrélée, tout comme l'engagement intellectuel, contrairement au niveau familial. Selon les auteurs, la relation entre ces deux dimensions et le niveau socioéconomique renverraient plutôt à un phénomène au sein de l'école elle-même plutôt qu'entre les écoles.

En ce sens, selon l'étude de Willms *et al.* (2009), le milieu familial permet d'expliquer une grande variance de l'engagement des élèves au sein d'une même école, mais contribue peu à l'explication de la variance entre les écoles. Il est à noter que la variance de l'engagement des élèves est élevée entre les écoles, bien qu'elle soit moins grande pour le sentiment d'appartenance. Plus de la moitié de la variance des différentes dimensions de l'engagement scolaire est attribuable aux facteurs du climat de l'école et de la classe, à l'exception de la participation à des sports et des clubs de l'école qui n'est expliquée que partiellement par ceux-ci.

Pratiques enseignantes et engagement

Lorsque l'engagement scolaire est considéré globalement, Taylor et Parsons (2011) rapportent des stratégies pouvant favoriser l'engagement des élèves partant d'une revue de la littérature. L'établissement de relations significatives entre l'élève et son enseignant-e, ses pairs ainsi que la communauté permet de favoriser l'engagement des élèves. Les relations avec la communauté, telles que des échanges avec les experts liés aux thèmes abordés en classe, peuvent notamment être facilitées par l'utilisation de technologies en classe. Du côté de l'enseignant, il en vient à favoriser l'engagement de ses élèves lorsqu'il connaît leur façon d'apprendre et qu'il met en place un environnement sécurisant leur permettant d'établir des relations d'interdépendance qui font la promotion d'une forte culture d'apprentissage. Taylor et Parsons (2011) proposent qu'une réflexion puisse être portée afin que l'enseignement vise à engager les élèves dans des situations authentiques

et contextualisées, ce qui est davantage le propre des approches constructivistes. Pour favoriser l'engagement des élèves, il serait ainsi pertinent que leurs apprentissages soient liés explicitement à leur vie quotidienne pour qu'ils en saisissent la pertinence, que les défis proposés soient réels et que les attentes de la part de l'enseignant-e soient élevées. Enfin, l'évaluation formative est encouragée afin d'aider l'élève à comprendre la manière dont il apprend et à l'interpréter comme un apprentissage pour le développement à venir plutôt que de percevoir l'évaluation comme une réponse aux attentes ou l'atteinte de notes attendues.

Willms *et al.* (2009) se sont penchés plus spécifiquement sur la relation entre diverses pratiques scolaires et les dimensions de l'engagement de l'élève. D'après leur étude, l'engagement social des élèves est plus élevé lorsque le climat de l'école et de la classe est positif. Il est également favorisé lorsque l'élève participe à des équipes, des conseils et des comités au sein de l'école, s'il établit des relations positives avec ses pairs ainsi que ses enseignants (*Ibid.*). Parmi les facteurs considérés, la présence d'attentes élevées en matière de réussite scolaire permet de prédire plus fortement l'engagement social de l'élève.

Du côté de l'engagement scolaire, il est favorisé par un climat de classe positif, des objectifs définis basés sur le curriculum, les évaluations et les résultats scolaires, les efforts individuels de l'élève ainsi que l'encouragement des parents et de l'enseignant-e (Willms *et al.*, 2009). De plus, le taux de présence est plus élevé lorsqu'il y a des attentes plus élevées de réussite scolaire et lorsque le niveau de défi pédagogique proposé est approprié à l'élève (*Ibid.*).

Quant à l'engagement intellectuel, il est influencé positivement par la proposition de défis adéquats et pertinents liés au curriculum, aux disciplines ainsi qu'aux aspirations et intérêts des élèves (Dunleavy et Milton, 2010; Willms *et al.*, 2009). L'engagement intellectuel peut également être favorisé par l'exploration et l'approfondissement de la compréhension des concepts ainsi que par la résolution de problèmes authentiques. Il semble qu'un climat de classe positif et discipliné, l'utilisation efficace du temps d'apprentissage et de grandes attentes liées au succès scolaire puissent favoriser l'engagement intellectuel des élèves (*Ibid.*). Dunleavy et Milton (2010) et Willms *et al.* (2009) rapportent que la qualité des relations établies avec les adultes de l'école aide les élèves à faire face aux défis intellectuels proposés en classe. Puisque l'engagement intellectuel est favorisé par la construction individuelle et collective de connaissances (Dunleavy et Milton, 2010; Willms *et al.*, 2009), la création d'un réseau social actif ainsi que la valorisation des idées de chaque élève

semblent avoir une influence majeure en matière d'engagement intellectuel puisque certains élèves rapportent ne pas se sentir en sécurité sur le plan émotionnel (Dunleavy et Milton, 2010).

Adéquation du défi pédagogique

Pour en revenir au défi pédagogique, l'adéquation du défi proposé est fortement liée au niveau d'engagement de l'élève au sein d'une même école. Willms *et al.* (2009) ainsi que Willms et Friesen (2012) portent leurs analyses sur quatre catégories d'élèves proposées par Csikszentmihalyi (1990) : 1) les élèves ayant des compétences élevées et rapportant faire face à des défis; 2) les élèves ayant des compétences élevées et rapportant faire face à peu de défis; 3) les élèves ayant de faibles compétences et rapportant faire face à des défis; 4) les élèves ayant de faibles compétences et rapportant faire face à peu de défis. Le groupe de référence est le premier, soit celui où les élèves ont des compétences élevées et rencontrent des défis adéquats.

Selon Willms *et al.* (2009), un peu moins de la moitié des élèves de la 6^e année du primaire et du secondaire canadiens rapportent avoir des compétences élevées et faire face à des défis en classe de langue et de mathématiques. Willms et Friesen (2012) rapportent qu'environ le tiers de cette population perçoit faire face à peu de défis dans leurs cours de langue, alors qu'il s'agit d'environ le quart des élèves pour les cours de mathématiques et de sciences.

Les élèves ayant de faibles compétences, qu'ils fassent face à des défis trop élevés ou à peu de défis, sont plus à risque d'être moins engagés socialement, au plan scolaire et intellectuellement que le groupe de référence (Willms et Friesen, 2012; Willms *et al.*, 2009). De surcroît, le risque d'être moins engagés est plus élevé pour ceux faisant face à peu de défis (*Ibid.*).

Chez les élèves rapportant des compétences élevées, les élèves faisant face à peu de défis risquent de montrer un niveau d'engagement intellectuel plus faible que ceux faisant face à des défis (Willms et Friesen, 2012; Willms *et al.*, 2009). Les élèves qui perçoivent peu de défis sont moins intéressés et motivés, mettent moins d'efforts et considèrent l'enseignement comme étant moins satisfaisant que leurs pairs percevant des défis appropriés. Une différence est également remarquée quant aux comportements liés à la réalisation de travaux scolaires à la maison ainsi qu'à la valorisation de l'école (Willms et Friesen, 2012). En revanche, l'écart quant au niveau d'engagement est moins élevé entre ces deux groupes que pour les groupes précédents.

Changements, réformes, leadership et engagement

Dans le cadre de l'étude *What did you do in school today?*, plusieurs écoles ont implanté des changements dans leurs pratiques scolaires en examinant attentivement si ces changements permettaient de créer les conditions favorisant un engagement intellectuel plus grand (Dunleavy *et al.*, 2012). L'engagement intellectuel des élèves a été évalué sur trois ans et une hausse significative a été notée la troisième année. Parmi les 83 écoles ayant participé à l'étude, 17 écoles ont noté une faible baisse du niveau de l'engagement intellectuel, 39 ont noté une faible hausse et 27, une hausse plus significative. Les écoles ayant noté une hausse plus significative regroupent davantage des élèves de la 6^e à la 8^e année que des élèves de la fin de l'école secondaire. Enfin, pour les deux dernières années de l'école secondaire, aucune hausse de l'engagement intellectuel n'a été relevée. Ainsi, bien que les pratiques scolaires puissent faire une différence, il semble que favoriser la hausse d'un faible niveau d'engagement intellectuel est plus difficile à partir de la 9^e année, possiblement en raison de la spécialisation du contenu présenté, des horaires à cours fixes et du défi de générer des changements dans des écoles de plus grande taille (*Ibid.*).

Initialement, à la première année de l'étude, les écoles comptant plus d'élèves engagés que les autres écoles rapportent une plus grande proportion de temps efficacement lié à l'apprentissage, un climat plus discipliné en classe, de plus grandes attentes de succès scolaires, des relations élèves-enseignant-e-s de qualité ainsi qu'un **conseil d'élèves** signifiants (Willms et Flanagan, 2010). Puis, pour les deux années suivantes, les mêmes facteurs, à l'exception du temps lié à l'apprentissage, ont permis de prédire la hausse du niveau d'engagement intellectuel des élèves (Dunleavy *et al.*, 2012). Des changements apportés pour en venir à favoriser de plus grandes attentes en matière de réussite scolaire ainsi qu'une relation élève-enseignant-e plus positive permettent de prédire une hausse plus importante. Pour sa part, l'établissement d'un climat plus discipliné dans la classe contribue significativement, mais plus faiblement, à la hausse de l'engagement intellectuel.

Willms et Flanagan (2010) soulignent l'importance du leadership pour la mise en place de changements en formulant quatre recommandations. Il importe, selon eux, que la prise de décisions soit basée sur des données de suivi collectées auprès de la population de l'école. L'ouverture au dialogue peut être encouragée par la mise en place d'un mode de communication anonyme accessible aux enseignants, aux élèves et aux parents afin qu'ils puissent poser des questions et exprimer leur point de vue en toute franchise. Une réponse à cette rétroaction doit être donnée afin

d'assurer que les commentaires ont été entendus. Enfin, pour les écoles ayant rencontré un plus grand succès dans la mise en place de leurs changements, il ressort que l'établissement d'objectifs à long terme ainsi que de stratégies à court et à moyen termes permet au personnel scolaire de cibler des repères, d'assurer un suivi quant à l'effet des interventions mises en place et d'évaluer la progression pour tous les élèves ou pour des sous-groupes spécifiques.

Lors de l'implantation de changements, tels que des réformes, des difficultés peuvent parfois apparaître. Brady (2006) discute de l'échec des réformes mises en place dans les écoles secondaires en Ontario pour favoriser l'engagement d'un nombre significatif d'élèves qui les fréquentent. Il souligne d'abord que les structures organisationnelles et les pratiques administratives fréquemment utilisées dans ces établissements en viennent à renforcer une hiérarchie entre les élèves par la division du curriculum en disciplines ainsi que par le filtrage des élèves selon l'évaluation de leurs compétences scolaires. Selon lui, cette hiérarchisation en viendrait souvent à exclure certains groupes d'élèves d'une participation signifiante au sein de la communauté scolaire. Il suggère donc un passage de l'approche traditionnelle à une approche systémique afin d'atteindre l'objectif d'augmenter l'engagement des élèves. Pour y arriver, Brady (2006) affirme qu'un changement substantiel doit être opéré en ce qui concerne la structure et l'organisation de l'école secondaire, et que ce changement doit être initié au niveau provincial puisque c'est à ce niveau que les paramètres, dans lesquels la culture scolaire se développe, peuvent être mis en place.

Pour orienter ces changements, d'après Taylor et Parsons (2011), les besoins, les objectifs ainsi que les préférences des élèves ont changé au cours des 20 dernières années. Selon eux, les élèves d'aujourd'hui doivent être entendus afin de repérer ce qui leur permet de s'engager davantage dans leurs apprentissages. En s'appuyant sur leur recension d'écrits, ils affirment que la perspective ou la voix des élèves manque de manière notable dans la littérature. Par exemple, une réflexion est suggérée par Dunleavy et Milton (2010) quant à l'utilisation de politiques disciplinaires punitives mettant de l'avant la compétition et la différence plutôt que la collaboration et l'inclusion. En vieillissant, les élèves devraient être guidés dans leur prise de décision en gagnant progressivement plus d'indépendance alors que, dans les faits, il est plutôt relevé que les adultes leur feraient moins confiance et leur imposeraient davantage de règlements.

En réponse aux propos de Taylor et Parsons (2011), une suggestion peut être avancée à partir de l'étude *Tell them from me* qui a mené au développement d'un système d'évaluation portant sur

l'engagement scolaire et le bien-être de l'élève, ainsi que sur le climat de la classe et de l'école (Willms et Flanagan, 2010). Ce système permet qu'un échantillon aléatoire d'élèves puisse répondre chaque semaine à un sondage visant à fournir une rétroaction continue au personnel scolaire. Cette rétroaction leur offre alors la possibilité d'évaluer l'effet découlant de la mise en place de réformes et d'interventions.

Pistes éclairantes pour la prise de décision en lien avec les pratiques à l'école secondaire

1. Orienter l'évaluation vers les stratégies cognitives et métacognitives déployées par l'élève.
2. Faire des liens entre les apprentissages des élèves et leur réalité, et ce, jusqu'à la fin du secondaire.
3. Maintenir une attention particulière, jusqu'à la fin du secondaire, pour adapter le contenu aux intérêts de l'élève.
4. Exploiter les technologies afin d'établir, entre autres, des relations avec des membres de la communauté (ex. : des experts).
5. Promouvoir l'apprentissage coopératif ou collaboratif par la proposition de projets qui amènent les élèves à réaliser des apprentissages significatifs.
6. Cibler les élèves de l'école qui sont issus de familles dont le niveau socioéconomique est plus défavorisé pour des projets de mentorat, d'aide aux devoirs et d'activités parascolaires plutôt que de mettre ces projets en place de manière globale, pour tous les élèves, au sein d'écoles situées en milieu socioéconomique défavorisé.
7. Privilégier la rétroaction formative afin de soutenir et guider l'élève dans ses méthodes d'apprentissage.
8. Assurer un suivi de la progression de l'élève dans ses apprentissages afin de lui proposer un défi approprié.
9. Valoriser les idées des élèves.
10. Établir, au sein de l'équipe-école, des objectifs à court et à moyen termes afin d'orienter le choix des actions mises en place et des façons d'en évaluer l'efficacité.
11. S'attarder aux discours des élèves afin d'identifier les pratiques à privilégier pour favoriser leur engagement.

Références

- Audas, R. et Willms, J.D. (2001). Engagement and dropping out of school: A life-course perspective. Hull, Canada: Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2016). "Good Moves" in knowledge-creating dialogue. *QWERTY*, 11(2), 12-26. Disponible à ce URL: <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/view/242>
- Brady, P. (2006). Student engagement: A neglected aspect of secondary school reform in Ontario. *Journal of Educational Administration and Foundation*, 17(2), 24-42.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93-94.
- Dunleavy, J. et Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Exploring the Concept of Student Engagement and its Implications for Teaching and Learning in Canada*. Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, le site de l'Association canadienne de l'éducation <www.cea-ace.ca>
- Dunleavy, J. et Milton, P. (2010). Student engagement for treating equity and excellence as two separate concepts reinforces an age-old idea that deep conceptual learning is only for some students. *Education Canada*, 58(5), 4-8. Récupéré de réseau EdCan, le site de l'Association canadienne de l'éducation <www.cea-ace.ca>
- Dunleavy, J., Milton, P. et Willms, J.D. (2012). *Trends in intellectual engagement. What did you do in school today? – Research series report number three*. Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, le site de l'Association canadienne de l'éducation <www.cea-ace.ca>
- Dunleavy, J. et Willms, J.D. (2011). *Are Canadian Students Engaged?* Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, le site de l'Association canadienne de l'éducation <www.cea-ace.ca>
- Dunleavy, J., Willms, J.D., Milton, P. et Friesen, S. (2012). *The Relationship Between Student Engagement and Academic Outcomes. What did you do in school today – Research series report number one*. Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, le site de l'Association canadienne de l'éducation www.cea-ace.ca
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Education Administration*, 38(2), 112-129.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Dans K. Sawyer (dir.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (p. 97–118). New York, NY: Cambridge University Press.

Taylor, L. et Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Récupéré de Current Issues in Education <<http://cie.asu.edu/>>

Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris, France: Organisation for Economic Co-Operation and Development.

Willms, J.D. et Flanagan, P. (2010). Canadian students “Tell them from me”. *Education Canada*, 47(3), 46-50. Récupéré de réseau EdCan, le site de l’Association canadienne de l’éducation <www.cea-ace.ca>

Willms, J.D. et Friesen, S. (2012). *The Relationship Between Instructional Challenge and Student Engagement. What did you do in school today? – Research series report number two*. Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, le site de l’Association canadienne de l’éducation <www.cea-ace.ca>

Willms, J.D., Friesen, S. et Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming Classrooms Through Social, Academic and Intellectual Engagement – First national report*. Toronto, Canada: Canadian Education Association. Récupéré de réseau EdCan, le site de l’Association canadienne de l’éducation <www.cea-ace.ca>

Rédaction

Sandy Nadeau

Pour citer ce document:

Nadeau, S. (2018). « Études réalisées ailleurs au Canada sur l’engagement des jeunes dans la classe ou l’école ». *Série Leviers PRS*, document n° 2-2. Québec, QC, Canada: Réseau PÉRISCOPE.

Disponible à cet URL:

https://periscope-r.quebec/sites/default/files/engagement_scolaire_recension_ailleurs_au_canada.pdf