

À PROPOS DE DOUGLAS WILLMS

Douglas Willms est professeur et directeur du Canadian Research Institute for Social Policy, à l'Université du Nouveau Brunswick. Il est membre de la Société royale du Canada, de l'International Academy of Education et de la National Academy of Education des États Unis.

M. Willms a publié plus de 200 articles de recherche et monographies portant sur la littéracie chez les jeunes, la santé des enfants, la responsabilité des systèmes scolaires et l'évaluation des réformes nationales. Il est l'éditeur de *Vulnerable Children: Findings from Canada's National Longitudinal Study of Children and Youth* (University of Alberta Press, 2002) et l'auteur de *Student engagement at school: A sense of belonging and participation* (OCDE, Paris) et de *Monitoring School Performance: A Guide for Educators* (Falmer Press, 1992).

M. Willms a joué un rôle vital dans l'élaboration de questionnaires pour l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes et le PISA de l'OCDE. Plus récemment, M. Willms et ses collègues ont conçu l'Évaluation de la petite enfance, un instrument utilisé pour évaluer les capacités de développement des enfants de 3 à 6 ans, et *Tell Them From Me*, un système d'évaluation continue du climat scolaire ainsi que de l'engagement et du bien-être des élèves.

M. Willms est connu pour la formation qu'il donne à de nouveaux chercheurs sur l'analyse de données complexes multiniveaux. Il anime régulièrement des ateliers sur la modélisation multiniveaux au Canada et dans les différentes régions de l'Asie, de l'Europe et de l'Amérique latine. Il s'intéresse actuellement aux facteurs familiaux, scolaires et communautaires qui contribuent à la santé et au bien-être des enfants et des adolescents ainsi qu'au recours au suivi continu pour évaluer les réformes scolaires.

Vos travaux sur l'engagement des élèves s'étendent sur une décennie. Pourquoi vous êtes-vous intéressé à la question au départ?

En fait, mon intérêt remonte à plus de dix ans alors que je travaillais avec un petit groupe qui a élaboré le PISA de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Je voulais alors que le PISA nous fournisse quelques résultats non cognitifs. Nous savons que l'apprentissage dépend de la qualité de l'enseignement, mais il nécessite également un engagement affectif et intellectuel de la part des élèves.

Il est difficile de convaincre des organismes tels que l'OCDE d'aller au-delà des résultats cognitifs, mais nous avons réussi à faire intégrer des mesures de l'engagement des élèves dans le PISA – le sentiment d'appartenance des élèves et l'absentéisme. L'OCDE m'a par la suite demandé une étude comparant les niveaux d'engagement des élèves de différents pays.

Mon intérêt vient en partie de là, mais également du nombre grandissant de recherches sur le rôle des résultats non cognitifs – dont l'engagement – et la motivation, les habiletés sociales, l'aptitude à rencontrer des gens et à nouer des liens d'amitié efficaces, la capacité de travailler avec d'autres, la ponctualité au travail, etc.

Cette recherche démontre que les compétences non cognitives peuvent être plus importantes dans le milieu de travail que le rendement scolaire. En fait, en jetant un coup d'œil aux études économiques, la variation des gains, les possibilités d'emploi qui s'offrent aux personnes, etc., on remarque que ces habiletés sociales jouent un rôle égal voire supérieur à celui des notes obtenues à l'école secondaire ou à l'université.

APERÇU

Qu'est-ce que le PISA?

Il s'agit du Programme international pour le suivi des acquis des élèves, de l'OCDE, qui mesure les connaissances, les habiletés et d'autres caractéristiques de jeunes de 15 ans dans les principaux pays industrialisés du monde. Il évalue la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences ainsi que les attitudes et les stratégies des jeunes en matière d'apprentissage. L'évaluation est menée tous les trois ans depuis 2000. On peut voir les résultats du cycle le plus récent du PISA, axé sur la lecture mais également sur le rendement en mathématiques et en sciences à www.oecd.org/edu/pisa/2009.

APPROFONDIR

L'étude de 2003 de Willms, *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation*, se penche sur les résultats du PISA au sujet de l'engagement à l'école des jeunes de 15 ans. Plus précisément, elle analyse deux mesures :

- le sentiment d'appartenance des élèves, s'ils ont l'impression d'être à leur place à l'école, et
- la participation des élèves, c'est-à-dire leur assiduité en classe et à l'école.

Vous pouvez consulter le rapport à www.oecd.org.

C'est donc dans ce sens que nous devons, selon vous, voir l'engagement non seulement comme un appui au rendement des élèves, mais également comme un résultat important en soi?

Oui, traditionnellement, les gens percevaient l'engagement comme une stratégie pour améliorer l'apprentissage. Nous avons donc dit « accélérons les choses pour améliorer l'engagement des enfants afin qu'ils obtiennent de meilleures notes ou qu'ils acquièrent de meilleures compétences en mathématiques ou en littéracie ». De la même façon, les gens ont dans le passé mis l'accent sur l'estime de soi et mis en place des interventions pour améliorer l'estime qu'ont les élèves à leur égard en se fondant sur l'hypothèse que cela améliorerait les résultats d'apprentissage.

Mais en fait, une bonne estime de soi, une image de soi positive, de bonnes habiletés sociales sont par elles-mêmes importantes.

Pour moi, l'engagement c'est une disposition à long terme à l'endroit de l'apprentissage – le fait de voir l'apprentissage comme une chose amusante et importante, de constater la valeur du travail fait en équipe et de fonctionner en tant que membre d'une équipe ainsi que de faire partie d'une institution sociale. Pour moi, ce sont là des compétences pour la vie durant.

APPROFONDIR

Dans *School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes* Willms (2010) utilise des données du PISA 2006 pour examiner le lien entre le rendement en sciences et le statut socioéconomique de l'élève et de l'école. Dans cet article, Willms s'intéresse à la question « Comment pouvons-nous élever et aplanir la courbe d'apprentissage? »

APERÇU

Dans *What Did You Do in School Today?* Willms, Friesen et Milton et coll. (2009) identifient trois dimensions de l'engagement des élèves :

- **Engagement social** : sentiment d'appartenance et participation à la vie scolaire.
- **Engagement scolaire ou institutionnel** : participation aux exigences scolaires formelles.
- **Engagement intellectuel** : investissement affectif et cognitif important dans l'apprentissage, s'appuyant sur des processus mentaux de niveau élevé (comme l'analyse et l'évaluation) pour mieux comprendre, résoudre des problèmes complexes ou construire de nouvelles connaissances.

Les auteurs soulignent que « les élèves feront vraisemblablement l'expérience de l'engagement social, scolaire et intellectuel à des moments différents et à des niveaux différents d'intensité dans leur vie de tous les jours à l'école. Ils pourront être profondément intéressés par le travail fait dans certains cours et s'ennuyer dans d'autres. Ils pourront avoir peu de temps pour des activités parascolaires parce qu'ils ont un emploi à temps partiel. Certains auront des liens d'affection avec des adultes à l'école; d'autres dépendront totalement des liens d'amitié avec des pairs. Les aspects relationnels et organisationnels complexes de l'école ont des répercussions marquantes et importantes sur toutes les formes d'engagement. »

Comment reconnaître un élève engagé? À quoi l'engagement ressemble-t-il sur le terrain?

Nous avons divisé le concept en trois composantes : l'engagement social, l'engagement scolaire ou institutionnel, et l'engagement intellectuel. Les ouvrages précédents dans ce domaine ont principalement mis l'accent sur les dimensions sociale et institutionnelle. L'engagement social comprend la participation aux activités parascolaires et autres activités scolaires. Il est formé d'un solide sentiment d'appartenance à l'école – les élèves engagés participent aux activités sportives, acquièrent des habiletés sociales et nouent des liens d'amitié positifs. L'engagement institutionnel se manifeste par la ponctualité, l'assiduité, etc. Les élèves engagés face à l'institution se préoccupent de leurs résultats scolaires; ils savent que cela est important pour leur avenir; ils s'absentent rarement des classes et ils font leur devoir. Cependant, cela ne signifie pas nécessairement qu'ils aiment l'école ou qu'ils sont psychologiquement très investis dans leur apprentissage.

C'est ici que le troisième aspect de l'engagement entre en jeu – l'engagement intellectuel – caractérisé par les efforts supplémentaires déployés par les enfants dans leurs études et leur motivation à apprendre. Cet aspect va de pair avec la qualité de l'enseignement. Le personnel enseignant interagit avec l'effort positif et la motivation des élèves, leur fournissant du temps d'apprentissage vraiment efficace et présentant une matière pertinente et stimulante.

Un élève engagé est donc non seulement engagé socialement et institutionnellement, mais également intellectuellement.

Vous avez mentionné l'interaction entre l'engagement et la qualité de l'enseignement, mais vous avez également parlé de deux autres facteurs interdépendants : un contexte habilitant et le temps. Qu'entendez-vous par contexte habilitant?

Bien, je dois d'abord dire que lorsque l'on examine les différences entre les résultats des élèves, qu'il soit question d'engagement ou de rendement scolaire, les écarts sont plus importants entre les écoles d'un même conseil qu'entre les conseils. Il y a encore plus de différences entre les classes d'une même école qu'entre les écoles. Par conséquent, si l'on pense aux expériences des enfants alors qu'ils évoluent à travers le système scolaire, les enseignantes et enseignants qu'ils auront au fil des ans comptent davantage que l'école qu'ils fréquentent.

Alors, lorsqu'on pense au contexte habilitant, il faut d'abord et avant tout penser à la salle de classe. Les trois facteurs que nous avons mesurés dans de nombreuses études visant l'efficacité des écoles au cours des années – qui par ailleurs sont également des facteurs importants de l'engagement des élèves – sont les liens enseignant-élève, des attentes élevées en ce qui a trait à la réussite et un climat disciplinaire positif.

Soit dit en passant, le climat disciplinaire ne correspond pas pour moi à l'imposition d'une discipline sévère ou rigide. Cela signifie plutôt que

les élèves savent ce qui est attendu d'eux, qu'ils connaissent les règles du jeu; qu'ils savent ce qui se produit lorsqu'ils franchissent les limites et lorsqu'ils les respectent. L'instauration d'un tel climat dans la classe et dans l'école revêt une importance fondamentale.

J'ajouterais une chose – et je parle ici de ce qui a vraiment été à la base de ma recherche dès le début, il y a trente ans – qui peut se résumer par une seule question : l'enfant né dans une famille moyenne et possédant des aptitudes moyennes réussira-t-il mieux dans une école accueillant une population dont la situation socioéconomique et les aptitudes sont élevées, et où il sera *un petit poisson dans un grand étang*, ou serait-il préférable pour lui d'être dans une école dont le niveau socioéconomique et les aptitudes sont faibles, mais où il sera *un grand poisson dans un petit étang*?

La réponse est, sans équivoque, qu'il est préférable d'exposer les élèves au milieu dont le niveau socioéconomique et les aptitudes sont supérieurs. Voici ce qui arrive lorsque l'on sépare les élèves en fonction de leur classe sociale ou de leurs aptitudes : les résultats des élèves des milieux défavorisés et de ceux qui éprouvent des difficultés d'ordre scolaire se détériorent considérablement, tandis que les résultats de ceux qui présentent de bonnes aptitudes ou qui proviennent de milieux socioéconomiques élevés s'améliorent légèrement, mais pas beaucoup.

APPROFONDIR

Dans *Vulnerable Children*, Willms (2002) fait la distinction suivante entre les enfants vulnérables et les enfants à risque :

- Le facteur de risque précède et prédit un résultat de vie indésirable. Les enfants qui vivent dans la pauvreté peuvent être considérés comme étant « à risque ».
- « Vulnérabilité » sous-entend susceptibilité – qu'une personne est « susceptible » de faire l'expérience de résultats indésirables dans le futur. Par exemple, les enfants qui affichent de piètres résultats sur le plan cognitif ou comportemental durant la petite enfance sont susceptibles de connaître le chômage et d'avoir une mauvaise santé mentale et physique en tant que jeunes adultes.

Cette distinction est importante puisqu'elle nous encourage à considérer les « indicateurs précurseurs » des résultats des enfants, comme ceux mesurés dans *l'Évaluation de la petite enfance*.

APERÇU

En sociologie, l'expression statut socioéconomique caractérise la position relative d'une famille ou d'une personne dans une structure sociale hiérarchique, déterminée d'après l'accès à la richesse, au prestige et au pouvoir ou le contrôle exercé sur ces éléments.

Mueller and Parcel 1981

APPROFONDIR

Le rapport *Les écarts en matière d'apprentissage : Dix questions stratégiques*, préparé par Willms (2006) pour l'Institut de statistique de l'UNESCO, fait la démonstration d'un outil analytique utile appelé « gradient » qui représente le lien entre les résultats d'apprentissage et le statut socioéconomique. Non seulement Willms explore-t-il des questions stratégiques clés touchant l'expérience éducative des écoles et des systèmes scolaires, mais il montre également comment le cadre du gradient peut être utilisé pour évaluer les effets probables de différentes interventions stratégiques qui visent à réduire les inégalités.

Alors, qu'est-ce que cela signifie sur le terrain?

Cela signifie que si environ le quart des élèves sont vulnérables (ont des problèmes de lecture, par exemple), chaque enseignante et enseignant en aura typiquement six ou sept dans sa classe. Dans un système qui sépare les élèves, certains enseignants ou enseignants n'auront qu'un ou deux élèves vulnérables dans leur classe, alors que d'autres en auront 10, 14 ou même 18, dans une classe de 30. C'est bien au-delà du seuil critique et ces élèves réussiront beaucoup moins bien que dans un contexte inclusif.

Nous disposons maintenant de bons exemples de systèmes qui ont fait des efforts délibérés de déségrégation. Leur population est mieux équilibrée et les élèves vulnérables sont répartis plus également entre classes et écoles. Ces systèmes scolaires obtiennent de meilleurs résultats. Les recherches du PISA, dans 30 pays, ont également constaté un solide effet positif associé à l'inclusion. Plus grande est l'inclusion, meilleurs sont les résultats de tous.

Cela semble aller de soi que les élèves se montreront à la hauteur de la situation.

Exactement, cela relève de l'intuition. Pourtant, de nombreuses familles aisées font des pressions en faveur de la ségrégation parce qu'elles souhaitent séparer leurs enfants de ceux qui sont moins bien outillés. Ces pressions peuvent être constatées dans les programmes immersifs en français, les programmes spéciaux pour les enfants doués, et ainsi de suite. Les parents veulent naturellement ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants, mais il faut également penser au bien collectif. Le défi consiste à amener les parents à comprendre que leur enfant apprendra à un rythme tout aussi rapide dans une école inclusive.

Nous voyons cette situation tous les jours dans les sports. Au hockey, par exemple, la sélection se fait à un très jeune âge – dès 8 ou 9 ans – et les joueurs les plus habiles se retrouvent dans des équipes d'élite. Il existe toujours des équipes de hockey pour les jeunes de cet âge, mais ceux qui ne sont pas choisis pour les meilleures équipes sont laissés pour compte très rapidement, jusqu'à ce qu'un seul groupe d'élite joue au hockey. Nos données montrent qu'il y a une baisse très dramatique de la participation des jeunes aux activités sportives durant les cycles intermédiaire et secondaire.

APERÇU

Schatschneider et ses collègues (2004) soutiennent que 60 ans de recherche n'ont pas répondu aux questions sur les notions de base évaluées au jardin d'enfants et qui prédisent le mieux les résultats subséquents en lecture.

Dans leur ouvrage *Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis*, ces chercheurs présentent les résultats de leur étude qui a évalué l'importance relative de multiples mesures obtenues auprès d'un échantillon d'élèves du jardin d'enfants afin de prédire les résultats en lecture à la fin de la première et de la deuxième année.

Leurs analyses révèlent que les mesures de la conscience phonologique, de la connaissance du son des lettres et de la vitesse de dénomination expliquent de façon constante la variance unique entre les résultats en lecture tandis que les mesures des aptitudes de perception et de communication orale ainsi que le vocabulaire ne le font pas.

Vous parlez également du temps d'enseignement comme d'un facteur clé. Quel rôle ce facteur joue-t-il dans l'engagement des élèves?

Et bien, une des dimensions importantes de l'engagement, c'est que les enfants doivent apprendre à maîtriser la lecture au cours des trois premières années d'école. Après la troisième année, l'enseignement, qui était jusque-là axé sur « l'apprentissage de la lecture », met la « lecture au service de l'apprentissage ».

En d'autres mots, après la troisième année, les élèves doivent être capables de lire un contenu lié à un sujet donné. À peu près sans exception, la trajectoire d'apprentissage de ceux qui n'ont pas acquis les compétences nécessaires en lecture à la fin de la

APPROFONDIR

Using Early Literacy Monitoring to Prevent Reading Failure de Sloat, Beswick, et Willms (2007) fait valoir que « les enfants doivent devenir des lecteurs capables et confiants à la fin de la deuxième année » et fournit un moyen pour surveiller de près le développement de cette compétence cruciale chez les enfants.

troisième année sera lente. Ce sont ces enfants qui sont susceptibles de devenir aliénés ou désengagés à l'école. Imaginez le fardeau psychologique de se rendre à l'école tous les jours lorsque l'on a de la difficulté à lire.

La question du temps est donc la suivante : chaque jour d'école comporte une certaine quantité de temps d'enseignement. Si vous voulez être certain que 25 % des élèves ne glissent pas entre les mailles du filet à la fin de la troisième année, il faut veiller à ce qu'ils reçoivent le temps d'enseignement dont ils ont besoin. Ces élèves, ceux du quart inférieur, ont besoin d'un enseignement direct en phonétique. Certains d'entre eux ont de bonnes aptitudes langagières, alors une fois qu'ils apprennent à décoder les mots, leur aptitude à la lecture se développe rapidement.

Les chercheurs de pointe dans le domaine disent qu'il faut environ de 100 à 150 heures d'enseignement de plus que ce que ces enfants reçoivent dans une classe régulière. Sans ce temps d'apprentissage additionnel, les taux de vulnérabilité demeureront entre 25 et 30 %.

APPROFONDIR

Consultez le rapport présenté par Heckman's (2008) au National Bureau of Economic Research, *Schools, Skills and Synapses*, pour en savoir davantage au sujet :

- des enjeux pratiques de la conception et de la mise en œuvre de programmes ciblant la petite enfance;
- du rôle des habiletés cognitives et non cognitives dans la détermination des résultats des adultes;
- de l'émergence précoce de différences entre les capacités des enfants des familles aisées et ceux des familles défavorisées;
- du rôle des familles dans la création de ces habiletés;
- des tendances défavorables observées dans des familles américaines et
- de l'efficacité d'interventions précoces pour contrer ces tendances.

Donc, ces trois facteurs : engagement, temps d'enseignement et qualité de l'enseignement se renforcent mutuellement.

Oui, et quand je décris cette relation, je dis que ce n'est pas simplement « ce facteur ajouté à ce facteur », mais plutôt « ce facteur multiplié par ce facteur ». Ils interagissent. Si, par exemple, vous disposez d'un enseignement de grande qualité, mais que le temps d'apprentissage n'est pas suffisant, les élèves ne se retrouveront pas sur une trajectoire d'apprentissage rapide et ils ne seront pas engagés.

Alors, bien que je veuille que l'engagement se démarque comme un résultat en soi, il ne peut pas vraiment être séparé de l'apprentissage. Comme le dit l'économiste James Heckman, lauréat du prix Nobel « La compétence engendre la compétence ». Pendant leurs années d'école, un processus de va-et-vient permet aux enfants d'acquérir des habiletés sociales et de la motivation; cela engendre le rendement scolaire et le rendement scolaire accroît la motivation et la sociabilité. L'engagement et l'apprentissage vont de pair.

APPROFONDIR

Tell Them From Me (TTFM) est un système d'évaluation scolaire en ligne mis au point par Willms et son collègue Patrick Flanagan, à l'Université du Nouveau-Brunswick. Le système fournit un mécanisme pour le suivi continu des résultats des élèves et des processus de scolarisation, en s'appuyant sur les données les plus probantes provenant de différentes études sur l'efficacité des écoles. TTFM a ceci d'unique qu'il fournit une rétroaction continue sur un ensemble global d'indicateurs scolaires directement liés aux politiques et pratiques de l'école. L'évaluation met l'accent sur les progrès individuels de chaque école, plutôt que sur les différences entre écoles.

Le sondage auprès des élèves a pour but d'évaluer leur engagement, leur santé et leur bien-être ainsi que dix « moteurs de succès » dont bénéficient les élèves en classe et à l'école. Le sondage ouvre une fenêtre unique sur les perceptions et opinions des élèves.

La puissance du TTFM réside dans sa capacité de mener des sondages auprès de groupes d'élèves au fil du temps et de comparer les données provenant des rapports de nos écoles avec celles d'écoles similaires ailleurs au Canada et avec celles d'élèves de milieux similaires aux nôtres.

Alors lorsque nous parlons d'engagement, nous ne pouvons pas le voir comme un élément superposé. C'est comme si on disait à un groupe d'employés « maintenant, nous allons apprendre à chacun d'eux à devenir des employés engagés ». Ce n'est pas si simple. Les enfants deviennent à la longue des apprenantes et apprenants engagés.

Selon les données, quelle est la prévalence des élèves dont l'engagement est inférieur?

Au Canada, de 25 à 30 % des jeunes ne terminent pas leur secondaire à temps. Ce sont des exemples typiques d'élèves désengagés. Nous ne disons plus qu'ils décrochent, mais plutôt que nous les perdons de vue (fade-outs) ou qu'ils sont expulsés (push-outs). Nous les perdons de vue parce qu'ils deviennent de plus en plus désengagés ou ils sont expulsés de l'école par différents processus de sélection.

Nous pouvons mesurer l'engagement social, institutionnel et intellectuel, mais nous devons établir des critères pour faire la distinction entre les élèves engagés et désengagés. En d'autres mots, à quel moment dire « ce résultat sur la mesure représente un élève engagé et cet autre résultat, un élève désengagé ». C'est la même chose que lorsque l'on mesure l'anxiété ou la dépression – il existe un continuum définitif entre l'absence de dépression et la dépression grave, les chercheurs déterminent donc un point limite sur l'échelle de dépression qui permet de dire « cette personne est déprimée et celle-là ne l'est pas ».

APERÇU

Tell Them From Me (TTFM) pose une question standard ouverte à tous les élèves qui participent : « Parlez-nous de certaines des choses que vous aimez vraiment à propos de votre école, ou de choses qui la rendraient encore meilleure. »

Lorsque nous établissons ces critères, nous constatons que de 25 à 30 % des élèves sont désengagés. Nous pourrions changer les critères et obtenir un pourcentage supérieur ou inférieur. Je crois cependant que de 25 à 30 % est un chiffre exact parce qu'il correspond au nombre de jeunes que le système perd de vue ou expulse.

Peu importe où nous situons le seuil pour définir le faible engagement, si nous appliquons le même critère à toutes les juridictions scolaires, nous pouvons faire des comparaisons valides entre elles. C'est à ce moment là qu'il est le plus révélateur. Il nous permet de déclarer « Dans cette école, 90 % des élèves sont engagés, alors que dans cette autre seulement 60 % le sont ». Il est évident que quelque chose diffère dans leur fonctionnement.

Et c'est ce que nous faisons – nous donnons une rétroaction aux écoles sur leurs niveaux d'engagement, par rapport à une norme nationale.

Un autre point que j'aimerais soulever est que nous devons changer la signification que nous attribuons à « norme ». Dans chaque province, nous pouvons établir des normes provinciales ou nationales. Mais alors je dois poser une question : « qu'attendez-vous de la norme? ». Une norme est habituellement une moyenne provinciale ou nationale – mais est-ce la bonne norme? Par exemple, si 60 % des jeunes participent à des clubs et à des sports et que cela constitue la norme, nous devons nous demander « est-ce suffisant? » et « pourquoi ne pourrions-nous pas adopter une norme selon laquelle tous les élèves font partie d'au moins un club ou d'une équipe sportive à l'école pendant toute leur scolarité? »

Donc, en ce qui concerne de nombreux aspects de l'engagement, une école pourrait adopter une norme de 100 % et ne pas s'inquiéter des moyennes. Ainsi, en examinant les résultats de l'enquête *Tell Them From Me*, le personnel d'une école peut conclure : « Eh bien, si 70 % de nos élèves déclarent nouer des liens d'amitié positifs à l'école et que cela correspond exactement à la moyenne nationale, nous sommes dans la bonne voie. » Mais pourquoi ne pas l'enseigner comme une compétence? Cela est tellement important dans la vie, pourquoi ne pas viser 100 %?

Ces habiletés peuvent-elles être enseignées?

Absolument, il existe de nombreuses stratégies pour enseigner ces habiletés, mais nos enseignantes et enseignants n'ont pas tous l'impression que leur formation les y a préparés.

APPROFONDIR

Consultez la thèse de doctorat *The Effects of Advisory Groups on Student Engagement*, Université du Nouveau Brunswick, pour en savoir davantage sur l'étude de M^{me} Elizabeth Costa (2010).

M^{me} Elizabeth Costa a récemment réalisé une étude à l'Île du Prince Édouard dans le cadre de laquelle des groupes consultatifs d'élèves ont été introduits dans un certain nombre d'écoles. Le personnel enseignant a appris les théories et stratégies d'enseignement liées à ces groupes. Dans la plupart des écoles, celui-ci accueillait un groupe d'élèves pendant 30 minutes durant la première période et leur donnaient la possibilité d'apprendre des habiletés sociales. Honnêtement, les réactions furent mitigées. Certains enseignantes et enseignants ont accepté l'expérience et ont fait preuve de beaucoup d'habileté. D'autres l'ont vu comme une chose qui leur était imposée et qui ne les intéressait pas. D'autres enfin ne croyaient tout simplement pas posséder la formation adéquate pour enseigner les habiletés sociales.

Vous avez parlé des compétences langagières. Nous pouvons probablement voir la même trajectoire dans le cas des habiletés en numératie.

Oui. Les enfants qui ne lisent pas bien à la fin de la troisième année peuvent avoir acquis les mêmes compétences que leurs pairs en mathématiques. Mais s'ils ne lisent pas encore suffisamment bien à ce niveau, leurs habiletés dans ce domaine ne se développeront pas beaucoup après la troisième année. En effet, après la troisième année les mathématiques sont axées davantage sur la résolution de problèmes – les élèves doivent être capables d'extraire deux ou trois éléments d'information d'un texte qui ne leur est pas familier, faire des liens entre des éléments et des inférences à partir des faits pour résoudre les problèmes. En fait, alors que certains enfants aiment les mathématiques mais pas les arts du langage et vice versa, il y a une corrélation beaucoup plus élevée entre les deux que ce que la plupart des gens peuvent penser.

APERÇU

Dans les pays de l'OCDE, Willms (2003) a constaté que la corrélation entre les aptitudes en lecture et en mathématiques était de 0.71 au niveau individuel.

Où en sont les connaissances sur la façon de changer l'engagement des élèves? Savons-nous quoi faire?

L'engagement n'a pas vraiment été considéré comme un sujet en soi. Je suis très enthousiasmé par l'étude de l'Association canadienne d'éducation qui a recruté Galileo pour travailler avec le personnel des écoles afin d'améliorer l'engagement intellectuel. Toutefois, nous ne disposons pas d'une intervention en bonne et due forme. Nous ne pouvons pas par exemple dire « si vous mettez en place cette seule mesure, l'engagement s'améliorera ». Nous connaissons quelques pièces du casse-tête. Nous savons qu'il est efficace que les enfants aient un porte-parole à l'école – quelqu'un qui veille à leurs droits, qui prend de leurs nouvelles tous les jours et qui les aide à planifier leur avenir.

Nous devons nous attaquer maintenant à certaines des grandes caractéristiques structurelles des écoles. Par exemple, aux paliers intermédiaire et secondaire, nous sommes liés au modèle de programme par matière divisé en périodes de 45 à 50 minutes. Nous pouvons demander « Et si durant une année scolaire les enfants se consacraient entièrement à l'amélioration de leurs habiletés en littéracie et en numéracie, pour passer ensuite à un programme axé sur les matières – à quoi cela ressemblerait-il? » Ce programme devrait s'appliquer à tous les élèves, pas seulement à ceux qui ont de la difficulté en lecture.

APERÇU

Par l'intermédiaire de *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?* (Willms et coll. 2009), l'Association canadienne d'éducation en partenariat avec Galileo Education Network, The Learning Bar Inc. et plusieurs conseils scolaires dans l'ensemble du Canada, donnent forme à l'idée de l'engagement des élèves dans la classe et explore son rapport puissant à l'apprentissage chez les adolescents, au rendement des élèves et à l'enseignement efficace.

APPROFONDIR

Le *High School Flexibility Enhancement Project* est un projet excitant auquel participent 16 écoles secondaires de l'Alberta. D'une durée de quatre ans, le projet donne aux écoles participantes la possibilité de s'organiser sans tenir compte de la limite actuelle des 25 heures d'enseignement en face-à-face par cours donnant droit à un crédit. Le projet évalue son incidence sur l'engagement des élèves par l'intermédiaire de *Tell Them From Me*.

En Alberta, il existe un projet scolaire où on a abandonné l'horaire habituel, ce qui ouvre la voie à de nombreuses possibilités. Ainsi, un projet en arts du langage peut donner lieu à l'enseignement des mathématiques et des sciences durant la classe d'anglais. Les élèves peuvent consacrer toute une matinée à un tel projet plutôt que d'aller d'une classe à l'autre pour des périodes de 45 minutes. Selon, moi ça serait un milieu d'apprentissage beaucoup plus stimulant.

APPROFONDIR

Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses relating to Achievement, de John Hattie (2008), traite des « contributions du foyer » ainsi que de leurs répercussions au chapitre de l'enseignement, de l'apprentissage et du leadership. Une des conclusions de ce livre novateur est « la corroboration que de toutes les variables liées au foyer, les aspirations des parents et leurs attentes à l'égard du rendement scolaire de leurs enfants sont les plus étroitement liées au rendement.

Les parents exercent clairement une très grande influence à cet égard. Qu'avez-vous observé au sujet de leur rôle dans l'engagement de leurs enfants à l'école?

Les parents sont la condition indispensable et le processus commence très tôt – par la lecture à l'enfant par exemple – ce qui est essentiel. Nous avons utilisé les données de notre *Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes* pour étudier la question. Lorsque nous examinons les différentes façons dont les parents interagissent avec leurs enfants – en jouant à des jeux de société ou en allant au parc par exemple – le fait de lire à l'enfant l'emporte de loin sur tous les autres facteurs. C'est

APERÇU

La *Politique de participation des parents* de l'Ontario est fondée sur une vision des parents qui reconnaît leur importance en tant que précieux partenaires et participants actifs dans l'éducation de leurs enfants. Son but est de fournir le soutien nécessaire pour lier localement entre eux les parents et de veiller à ce qu'ils possèdent les compétences, les connaissances et les outils nécessaires pour participer pleinement à l'éducation de leurs enfants et à leur vie scolaire.

Visitez ontario.ca/EDUparents pour en savoir davantage.

donc la première étape – l'engagement dans des activités familiales est un élément fondamental. C'est maintenant trop facile pour les enfants de jouer à des jeux vidéo et de regarder la télévision.

Les chercheurs qui se sont intéressés à la question des compétences parentales, puisqu'elles sont liées au développement de l'engagement et les habiletés en lecture et en écriture, ont identifié deux facteurs. Ce sont la « réceptivité » (ce que j'appelle le facteur amour – une situation où les parents aiment leurs enfants et répondent à leurs besoins) et ce que les ouvrages désignent comme le niveau d'exigence des parents. C'est-à-dire des indications claires sur ce que les enfants ont ou non le droit de faire. Les parents qui assument de façon efficace leur rôle atteignent le bon équilibre entre « réceptivité » et « exigences ».

L'atteinte de cet équilibre laisse de la place pour des activités à la maison qui sont associées à l'engagement à l'école. Les chercheurs ont étudié l'importance des soupers familiaux et ont constaté que les enfants qui mangent régulièrement en famille le soir sont plus engagés. Les parents créent une occasion – le repas du soir qui permet une conversation autour de la table : « Que penses-tu de telle chose? » « De quoi parle-t-on aux nouvelles? » « Comment vont tes amis à l'école? » Ces conversations amènent les enfants à s'engager.

Cela se prolonge au secondaire. Quelques études ont suggéré que les pairs jouent un rôle plus important

APERÇU

Les indicateurs et les données du *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française M-12* font la promotion de l'engagement actif et indépendant des élèves dans le processus d'apprentissage. Par exemple :

- Les élèves fixent des objectifs et prennent des décisions éclairées sur les itinéraires, les options et les programmes.
- Les enseignants et les élèves créent conjointement l'environnement d'apprentissage de la classe et de l'école.
- Les élèves ont un mot à dire dans la détermination de ce qui contribue à leur apprentissage et à leur bien-être ainsi qu'à l'apprentissage et au bien-être des autres.

Ces indicateurs et échantillons de preuves peuvent être utilisés pour évaluer le niveau d'engagement des élèves.

que les parents dans la socialisation des enfants une fois qu'ils entrent au secondaire. Je ne suis pas d'accord. L'engagement des parents demeure de première importance. Ils doivent établir des attentes élevées, aider les enfants à faire des plans, les aider à acquérir les habiletés requises pour nouer des liens d'amitié. De nombreux jeunes ont besoin qu'on leur enseigne ces habiletés. Ils ont besoin qu'on les leur enseigne à l'école et à la maison.

APPROFONDIR

L'initiative la Voix des élèves de l'Ontario vise à faire en sorte que chaque école de la province (de la M à la 12^e année), se dote d'une stratégie explicite pour donner aux élèves une voix, une stratégie qui sollicite leurs idées sur ce qui les engage dans leur apprentissage, et qui leur donne suite. Voici trois composantes clés de cette initiative :

- le conseil consultatif ministériel des élèves;
- les projets *Exprime-toi*;
- les forums régionaux.

Pour en savoir davantage, visitez ontario.ca/exprime-toi.

APERÇU

Plus de 1 500 élèves qui ont participé à 20 forums régionaux à l'échelle de la province ont pu donner leur point de vue sur ce qui augmente leur engagement.

Une école qui amène les élèves à s'engager et qui veille à ce que leur voix soit entendue :

1. organise des activités à l'extérieur de la classe
2. aide les élèves à acquérir des connaissances et habiletés de la vie quotidienne
3. offre un environnement socialement inclusif
4. est un environnement académiquement inclusif
5. donne aux élèves la possibilité de dire ce qu'ils pensent
6. permet aux élèves de fournir une rétroaction au sujet de leurs expériences d'apprentissage
7. informe les élèves
8. prodigue un enseignement de grande qualité
9. encourage les pratiques écologiques

Pour de plus amples renseignements :
www.edu.gov.on.ca/fre/students/

Qu'est-ce que cela signifie pour l'école? Comment pouvons-nous utiliser ces connaissances pour informer les leaders d'école?

Et bien, je dirais d'abord que la majorité des recherches dans ce domaine ont été axées sur le recensement des facteurs de risque et de protection liés à la vulnérabilité. Cela a produit une longue liste de facteurs. Par exemple, les jeunes sont plus susceptibles d'être désengagés s'ils sont issus d'une famille pauvre ou monoparentale, si leurs parents sont en chômage ou s'ils vivent dans un quartier défavorisé. La liste est longue. Le personnel des écoles ne peut toutefois pas faire grand chose à l'égard de ces facteurs.

Il semble plus fructueux de se tourner plutôt vers le nombre réel d'élèves désengagés, qui semblent se diviser en trois catégories. Certains sont tout simplement désengagés, ils ont de bons résultats scolaires et un bon comportement. D'autres obtiennent de faibles résultats scolaires et sont désengagés – c'est la raison pour laquelle je souligne l'importance des habiletés en lecture. Enfin, certains élèves sont de « mauvais acteurs » – ce sont ceux qui ont des problèmes de comportement. La majorité d'entre eux ont de faibles résultats scolaires et sont désengagés à l'école.

Alors, dans une école qui compte quelque 500 élèves, 125 d'entre eux peuvent être désengagés. Ce sont ces élèves que la direction et le personnel enseignant doivent bien connaître. Ils doivent s'assurer que quelqu'un prend de leurs nouvelles tous les jours. C'est également dans cette situation qu'il y a lieu d'accroître la participation des parents – les rencontrer et les aider à planifier et à fixer des objectifs. Les parents veulent après tout que leurs enfants aient de bons résultats, mais certains ne savent pas trop comment s'y prendre. Certains peuvent avoir été eux-mêmes des élèves désengagés ou ne posséder qu'un faible niveau de littéracie. Ils peuvent avoir l'impression qu'ils ne peuvent pas s'asseoir avec leur enfant et l'aider à faire ses devoirs ou un projet scolaire. Ils peuvent cependant faire beaucoup de choses.

Si votre école compte 125 élèves désengagés, ce sont eux que vous voulez atteindre et vous ne pouvez pas dire que ce n'est pas le travail de l'enseignant ou ce n'est pas le travail de la direction. Si l'engagement de ces élèves n'est pas leur travail, alors à qui cette tâche revient-elle? Si le personnel de l'école ne s'en occupe pas, alors l'école les perdra de vue.

Comment les leaders scolaires peuvent-ils appuyer les enseignantes et enseignants à se préoccuper de l'engagement des élèves?

Au risque de me répéter, je dirais d'abord que nous devons édifier un système plus inclusif. Si vous êtes enseignante ou enseignant et que de 15 à 20 de vos 30 élèves sont désengagés, votre situation est très différente de celle de l'enseignante ou de l'enseignant qui lui compte 6 ou 7 élèves désengagés dans sa classe. Essayez d'imaginer à quel point il peut être exténuant de faire face tous les jours à une classe comprenant de 15 à 20 enfants à risque et savoir que vous n'avez aucun espoir de répondre à leurs besoins. Nous devons appuyer l'inclusion chaque fois que nous le pouvons.

Un certain nombre d'écoles utilisent l'*Évaluation de la petite enfance* pour évaluer les habiletés développementales des enfants lorsqu'ils débutent le jardin d'enfants. Cet outil fournit au personnel enseignant ainsi qu'aux directions de l'information exacte sur les habiletés de chaque élève. Au début, nous avons craint que les écoles utilisent ces données pour séparer les enfants les plus habiles de leurs compagnons qui le sont moins. Nous avons toutefois constaté que de nombreuses écoles utilisent les résultats pour assurer une répartition plus égale des habiletés entre les classes. Voilà une excellente façon de faire puisqu'elle assure l'application d'une approche inclusive dès l'entrée à l'école.

Ensuite, je dirais également qu'il faut bien choisir le personnel enseignant. La sélection est souvent faite sur la base des notes universitaires, des techniques de présentation ou le don de préparer un plan de leçon efficace. Ces facteurs sont importants, mais selon moi, nous avons également besoin de pédagogues qui peuvent enseigner dans des écoles inclusives : des enseignantes et enseignants résilients, qui possèdent de bonnes compétences en leadership, qui ont suivi des cours *Outward Bound* ou qui ont beaucoup voyagé et particulièrement un personnel enseignant qui a une attitude positive face à l'inclusion. C'est sur ces caractéristiques que je mettrais l'accent. On ne peut pas les choisir juste parce que l'on croit qu'ils enseigneront bien la chimie ou les mathématiques.

Dans quelle mesure les élèves peuvent-ils produire des changements positifs en ce qui concerne l'engagement? La voix des élèves peut-elle jouer un rôle?

Je dirais deux choses à ce sujet. D'abord, pour être engagés les élèves doivent savoir que leur voix a été entendue et qu'elle compte. Nous avons constaté

APPROFONDIR

« Personne ne reste à l'école à cause du cours Algèbre 2 »

Chauncey et Walser (2009), éditeurs de *Spotlight on Student Engagement, Motivation, and Achievement*, utilisent au début du livre la remarque ci-dessus faite par un enseignant pour illustrer une vérité essentielle sur ce qui motive les élèves à rester à l'école. Le livre est l'un des cinq ouvrages de la série *Harvard Education Letter Spotlight* réunissant 15 articles sur la recherche et les pratiques qui décrivent les efforts pour créer des conditions propices à l'engagement actif des élèves dans le processus d'apprentissage.

APERÇU

L'*Évaluation de la petite enfance* (EPE) est conçue pour aider les enseignants à évaluer les habiletés des enfants en préparation pour leur transition à l'école. Elle fournit des données exactes qui aide le personnel enseignant à planifier leur enseignement, augmenter le temps d'apprentissage et surveiller le progrès de chaque enfant. Les résultats de l'évaluation sont également disponibles pour les parents afin de les informer des progrès de leur enfant. Pour de plus amples renseignements sur l'EPE, visitez : www.earlyyearsevaluation.com.

que lorsqu'on leur demande leurs commentaires par rapport à l'école, les élèves nous demandent en retour « pourquoi recueillez-vous ces données – servent-elles vraiment à quelque chose? »

Plus de 1 000 écoles au Canada utilisent le système d'évaluation *Tell Them From Me*. Une école de la Saskatchewan a installé un écran vidéo à l'entrée et l'utilise pour répondre aux préoccupations exprimées par les élèves. Ainsi, un matin le message était « Nous vous avons demandé : quelles choses aimez-vous vraiment de votre école et quelles choses vous feraient l'aimer davantage? Vous avez répondu : Nous aimons que les enseignantes et enseignants passent du temps avec nos équipes sportives après l'école. Nous vous disons : Prenez le temps de remercier ces enseignantes et enseignants. » Cette approche : « Nous avons demandé » « vous avez répondu » « nous disons » est maintenant utilisée par plusieurs écoles dans l'ensemble du Canada. Les élèves ont la preuve que leur voix a été entendue et que leurs idées ont été prises en compte.

La deuxième leçon de *Tell Them From Me* est que les élèves réagissent pour commencer à des questions qui peuvent sembler frivoles au personnel de l'école. Mais les élèves ont eu peu d'occasions d'exprimer leurs points de vue et à moins que l'on oriente leur cheminement, ils ne s'attaqueront pas à de gros problèmes concernant leur expérience à l'école. Le défi est de taille. L'exercice de la « voix des élèves » est également une chose que nous devons enseigner. C'est une autre habileté sociale qui fait partie de l'engagement des élèves.

APPROFONDIR

L'article perceptif de Carolyn Riehl's (2000) *The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students* soutient que les pratiques administratives inclusives sont ancrées dans les valeurs d'équité et de justice sociale; elles requièrent des directions d'école qu'elles tiennent compte de toutes leurs subjectivités dans leurs pratiques et elles font du langage le principal mécanisme autant au niveau de l'oppression que de la transformation.

Vous avez élaboré un ensemble de recommandations spécifiques sur l'amélioration de l'engagement des élèves à l'intention des directions d'école et nous avons l'intention de les présenter en même temps que cette conversation. Quels commentaires ou conseils d'ensemble formulerez-vous à l'intention des directions d'école qui souhaitent améliorer leur pratique et changer les choses pour les étudiants?

Si je n'avais qu'un seul conseil à formuler ce serait d'adopter la philosophie d'une école inclusive et l'idéale que celle-ci représente. Cela inclurait l'adoption d'une définition claire et partagée par le personnel de l'école disant « voici la philosophie d'une école inclusive – voici à quoi ressemble une école inclusive ».

APERÇU

Sept mesures clés que Doug nous encourage à prendre en considération :

- assurer le suivi de l'engagement des élèves;
- trouver des intervenantes et intervenants pour les élèves désengagés;
- aider les élèves à participer davantage à la vie scolaire de l'école;
- définir les interventions nécessaires pour améliorer les compétences en littéracie;
- assurer le suivi quotidien des élèves qui manifestent des problèmes de comportement;
- traiter efficacement l'intimidation, l'exclusion et le harcèlement sexuel;
- aider les élèves à risque à développer leur résilience affective.

Une école inclusive est une école où les enfants apprennent à nouer des liens d'amitié positifs; où ils apprennent ce que le mot intimidation veut dire et ce qu'il ne veut pas dire; où ils apprennent à inclure les autres.

Enfin, la question de l'inclusion ne se pose pas uniquement au niveau de l'école, nous devons également nous en préoccuper au niveau du système scolaire. Nous devons faire ce qu'il faut pour avoir des écoles inclusives dans un système inclusif. Au fond, il s'agit de refuser d'accepter le *statu quo* – sommes-nous vraiment obligés d'accepter que le quart des élèves canadiens soit désengagés?

APERÇU

Comment tirer parti de la diversité : stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive, 2009 précise la vision de l'Ontario pour un système d'éducation équitable et inclusif dans lequel :

- tous les élèves, les parents et autres membres du milieu scolaire se sentent acceptés et respectés;
- chaque élève est épaulé et motivé à réussir dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé.

Pour en savoir davantage : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.html>.

Que pensez-vous des idées présentées dans ce numéro d'*En conversation*? Envoyez-nous vos commentaires par courriel à Inconversation@ontario.ca.