

The title is rendered in large, bold, blue capital letters. Three silhouettes of people are integrated with the text: one sits atop 'OU'AS-TU' pointing right; another is on the left, leaning against 'FAIT'; a third is on the right, leaning against 'L'ECOLE'.

QU'AS-TU FAIT À L'ÉCOLE AUJOURD'HUI?

SÉRIE DE RECHERCHES

**RAPPORT NUMÉRO UN :
LE LIEN ENTRE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES
ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES
SEPTEMBRE 2012**

JODENE DUNLEAVY,
J. DOUGLAS WILLMS,
PENNY MILTON ET
SHARON FRIESEN

Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?

Série de recherches

RAPPORT NUMÉRO UN : LE LIEN ENTRE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES SEPTEMBRE 2012

Publié par l'Association canadienne d'éducation (ACE)
119, avenue Spadina, bureau 705, Toronto (Ontario) M5V 2L1

Notation bibliographique recommandée

Dunleavy, J., Wilms, J. D., Milton, P., Friesen, S. 2012. *Le lien entre l'engagement des élèves et les résultats scolaires – Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?*

Série de recherches – Rapport numéro un

Version française de *The Relationship Between Student Engagement and Academic Outcomes.*

What did you do in school today? Research Series Report Number One.

Toronto : Association canadienne d'éducation

© 2012 Association canadienne d'éducation. Certains droits réservés. Ce rapport fait l'objet d'une licence non commerciale non exclusive Creative Commons avec attribution et sans travaux dérivés. Les utilisateurs peuvent reproduire, distribuer et transmettre ce document à condition de le distribuer intégralement et de l'attribuer aux auteurs, à l'ACE et à son site Web, www.cea-ace.ca. Les utilisateurs ne peuvent en utiliser le contenu à des fins commerciales, ni le modifier, le transformer ou l'étoffer.
ISBN: 1-896660-59-2

Published in English under the title:

What did you do in school today?

The Relationship Between Student Engagement and Academic Outcomes

INTRODUCTION DE LA SÉRIE DE RECHERCHES

Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui? est une initiative nationale de l'Association canadienne d'éducation (ACE) destinée à discerner, à évaluer et à inspirer de nouvelles idées susceptibles de rehausser les expériences d'apprentissage vécues par les adolescents en classe et à l'école. Il s'agit de l'une de quelques initiatives au Canada portant spécifiquement sur les expériences que vivent les élèves adolescents et de la seule qui porte expressément sur le puissant concept de *l'engagement intellectuel*.

L'initiative ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?*** a avancé un ensemble fondamental d'idées à propos de l'apprentissage des adolescents et du changement en éducation (p. ex., les élèves en tant qu'agents de changement) et a popularisé un cadre multidimensionnel de l'engagement des élèves tenant compte de l'importance de l'engagement des jeunes à l'école (engagement social et scolaire) et de l'apprentissage (engagement intellectuel). Elle a également attiré l'attention sur les rapports importants qui existent entre l'engagement et les résultats développementaux clés des apprenants adolescents, et a insisté sur l'engagement des élèves en tant qu'idée fondamentale pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles canadiennes.

Depuis le lancement de l'initiative ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?*** en 2007, plus de 63 000 élèves ont partagé leurs expériences d'apprentissage et d'engagement avec l'ACE par l'intermédiaire d'une enquête en ligne. L'importante base de données ainsi constituée établit le fondement de notre stratégie nationale de recherche examinant les incidences qu'ont sur les politiques et les pratiques de nombreux types de données probantes, tant qualitatives que quantitatives. Les constatations de la première année de l'initiative ont été diffusées dans le *Premier rapport national* (Willms, Friesen et Milton, 2009).

Les rapports constituant cette série de recherches visent à présenter de nouveaux éléments probants et à diffuser les connaissances que nous avons acquises depuis 2007 à propos de l'engagement des élèves. Chaque rapport explore également les tendances et les liens dégagés des données, notamment en ce qui concerne l'engagement des élèves dans leur apprentissage. Pour ce qui est des questions de recherche examinées dans chaque report, nous remercions les éducateurs qui nous ont fait connaître leurs questions et qui nous ont aidé à comprendre ce qui les avait inspirés et motivés dans le cadre de leur travail avec les idées fondamentales de l'initiative ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?*** dans leurs écoles respectives.

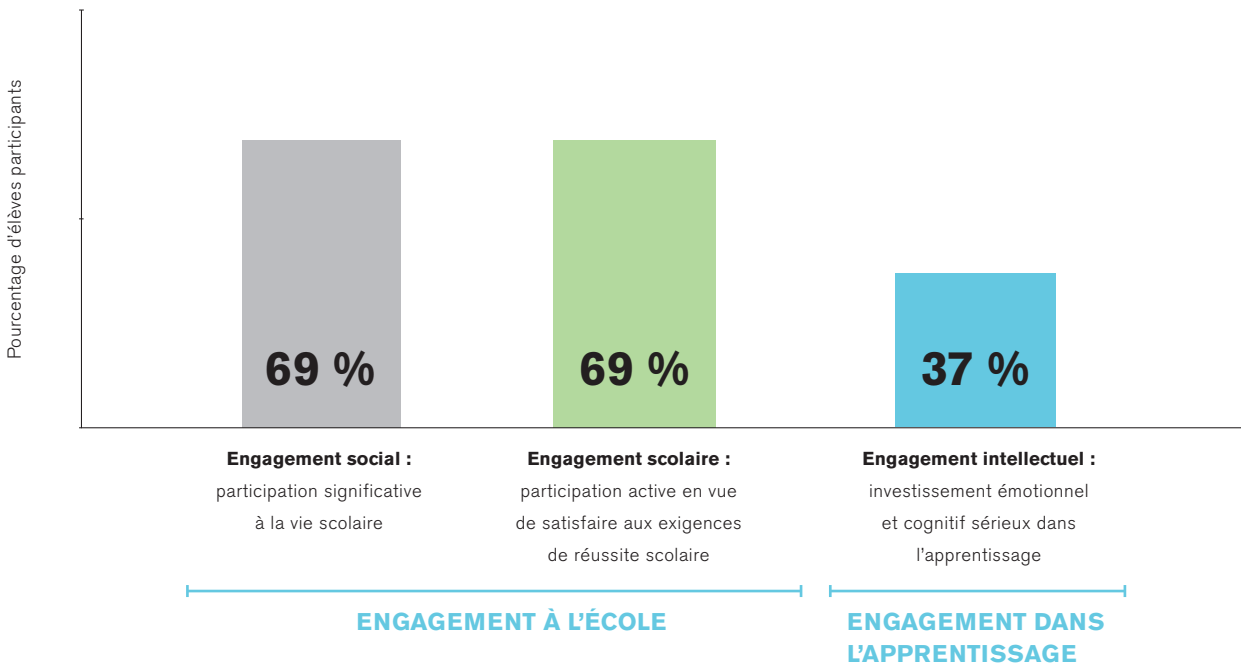
OBJET DE CE RAPPORT

Dans ce rapport, le premier de notre série, nous examinons le lien entre l'engagement des élèves et les résultats scolaires, en mettant particulièrement l'accent sur le rapport entre l'engagement intellectuel et la façon dont nous mesurons les résultats scolaires — les notes des élèves. Après un exposé des résultats récents, nous considérons ce que nous révèlent les constatations à propos des notes en tant que mesures de la réussite scolaire. Nous avons dégagé un lien frappant entre l'engagement scolaire (p. ex., aller aux cours, faire les devoirs) et les notes plus élevées. Or, de nombreux élèves réussissent bien en classe sans être engagés *sur le plan intellectuel*. Nous examinons les implications de ces constatations pour les politiques et les pratiques en soulignant comment les structures les plus fondamentales de l'école — les pratiques d'attribution de notes et les définitions de réussite scolaire — peuvent nuire à l'émergence de pratiques favorisant des niveaux élevés de réussite et d'engagement intellectuel chez de nombreux élèves.

EXAMEN DU LIEN ENTRE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Un portrait national des écoles intermédiaires et secondaires canadiennes — publié dans *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui? Premier rapport national* — a démontré que de nombreux élèves étaient engagés à l'école, mais que peu étaient engagés dans leurs apprentissages (voir la figure 1). Ces constatations initiales ont également révélé que plus les élèves avaient fréquenté l'école longtemps, moins ils étaient susceptibles de maintenir leur assiduité et de se sentir intellectuellement engagés dans leurs cours (Willms, Friesen et Milton, 2009, p. 20).

Figure 1. Dimensions et niveaux d'engagement des élèves, 2007–2008



(Willms et coll., 2009, p. 19)

Pour les écoles et les conseils scolaires participant à l'initiative *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?*, les faibles niveaux d'engagement des élèves dans l'apprentissage ont constitué un appel à l'action et ils se sont mis à examiner ce qu'impliquaient les constatations pour les pratiques du conseil scolaire, de l'école et en classe. Compte tenu de l'importance provinciale et régionale actuellement accordée à l'amélioration des résultats des élèves, les éducateurs se sont mis à se poser des questions au sujet du lien existant entre l'engagement des élèves et les résultats des élèves. Par exemple, si les niveaux d'engagement intellectuel augmentaient, les résultats des élèves s'amélioreraient-ils aussi?

Il est difficile d'examiner le lien entre l'engagement des élèves et les résultats dans le cadre d'une initiative canadienne parce que les curriculums et les normes d'évaluation des provinces et des territoires sont très différents. Par conséquent, pour vérifier cette relation, nous avons conçu une mesure des résultats scolaires (utilisée comme une approximation du rendement) fondée sur les notes de cours et pertinente pour tous les élèves, quel que soit le lieu géographique où ils se trouvent. Notre analyse a porté sur les trois dimensions de l'engagement des élèves, mais nous nous sommes particulièrement penchés sur le lien entre l'engagement *intellectuel* et les résultats scolaires.

Nous avons cherché à déterminer, par exemple, si les élèves obtenant des notes élevées à leurs cours étaient les mêmes élèves qui déclaraient avoir un engagement élevé dans leur apprentissage. Notre analyse a révélé tout le contraire. Beaucoup d'élèves réussissent bien (c.-à-d. obtiennent des notes élevées) dans leurs cours sans être intellectuellement engagés. Nous sommes donc amenés à nous demander ce que mesurent en réalité les notes et les évaluations actuellement effectuées en classe.

DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE

Au cours de l'année scolaire 2009–2010, plus de 63 000 élèves de la 4^e à la 12^e année ont répondu à l'enquête *Tell Them from Me 2.0* (Dites-leur de ma part) de The Learning Bar. Les données présentées dans le présent rapport sont tirées de cet échantillon, mais tiennent uniquement compte des réponses des 51 708 élèves de la **6^e à la 12^e année**. Tous les élèves participants ont répondu aux questions démographiques (p. ex., sexe, année scolaire), indiqué leurs notes actuelles ou les plus récentes en arts du langage, en sciences et en mathématiques selon six fourchettes (voir la figure 2) et répondu aux questions portant sur trois aspects chacun de l'engagement social, scolaire et intellectuel (voir la figure 3).

Figure 2. Fourchette des notes

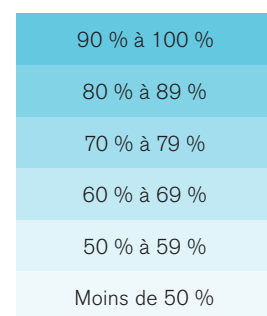


Figure 3. Neuf mesures de l'engagement des élèves

| Type d'engagement | Aspects mesurés |
|-------------------------|---|
| Engagement social | 1. Sentiment d'appartenance 2. Participation à des sports et des clubs 3. Amitiés positives à l'école |
| Engagement scolaire | 4. Assiduité 5. Comportement positif en matière de devoirs 6. Valeur des résultats de scolarisation |
| Engagement intellectuel | 7. Intérêt et motivation 8. Effort 9. Enseignement de qualité |

En maintenant constants les facteurs démographiques des élèves, nous avons été en mesure d'examiner les liens entre les résultats scolaires (mesurés en fonction des notes déclarées par les élèves) et les niveaux d'engagement social, scolaire et intellectuel.

OBSERVATIONS

Les figures 4, 5 et 6 illustrent les forces relatives des liens entre les neuf mesures de l'engagement des élèves et les notes plus élevées pour les trois matières de base. Il existe de légères différences entre ces liens, mais la courbe traduit de façon générale un lien *décroissant* entre les résultats scolaires (mesurés ici en fonction des notes de cours) et les niveaux, dans l'ordre, d'engagement scolaire, social et intellectuel.

Toutes choses étant égales par ailleurs (p. ex., le milieu socioéconomique), les trois mesures d'engagement comportant le lien *le plus fort* avec les notes plus élevées en arts du langage, en sciences et en mathématiques sont les suivantes :

- **l'assiduité;**
- le niveau d'**effort** consacré par les élèves pour bien réussir leurs cours;
- le comportement positif en matière de **devoirs** (c.-à-d. les élèves font leurs devoirs et les remettent à temps).

De ces trois mesures, la première et la troisième portent sur l'engagement scolaire; seulement la deuxième est une mesure de l'engagement intellectuel.

L'intérêt et la motivation, soit un aspect de l'engagement intellectuel, constitue la mesure de l'engagement des élèves comportant l'un des liens *les moins forts* avec les notes plus élevées en arts du langage, en sciences et en mathématiques. Le troisième aspect de l'engagement intellectuel – **un enseignement de qualité** (déterminé en fonction d'une série de questions portant sur la clarté pédagogique, la pertinence et la rigueur) – comporte aussi un faible lien avec les notes élevées en arts du langage et en sciences. Ce lien est beaucoup plus fort (sans être élevé) dans le cas des mathématiques.

Figure 4. Quelles mesures de l'engagement des élèves sont reliées à des notes plus élevées en *arts du langage*?

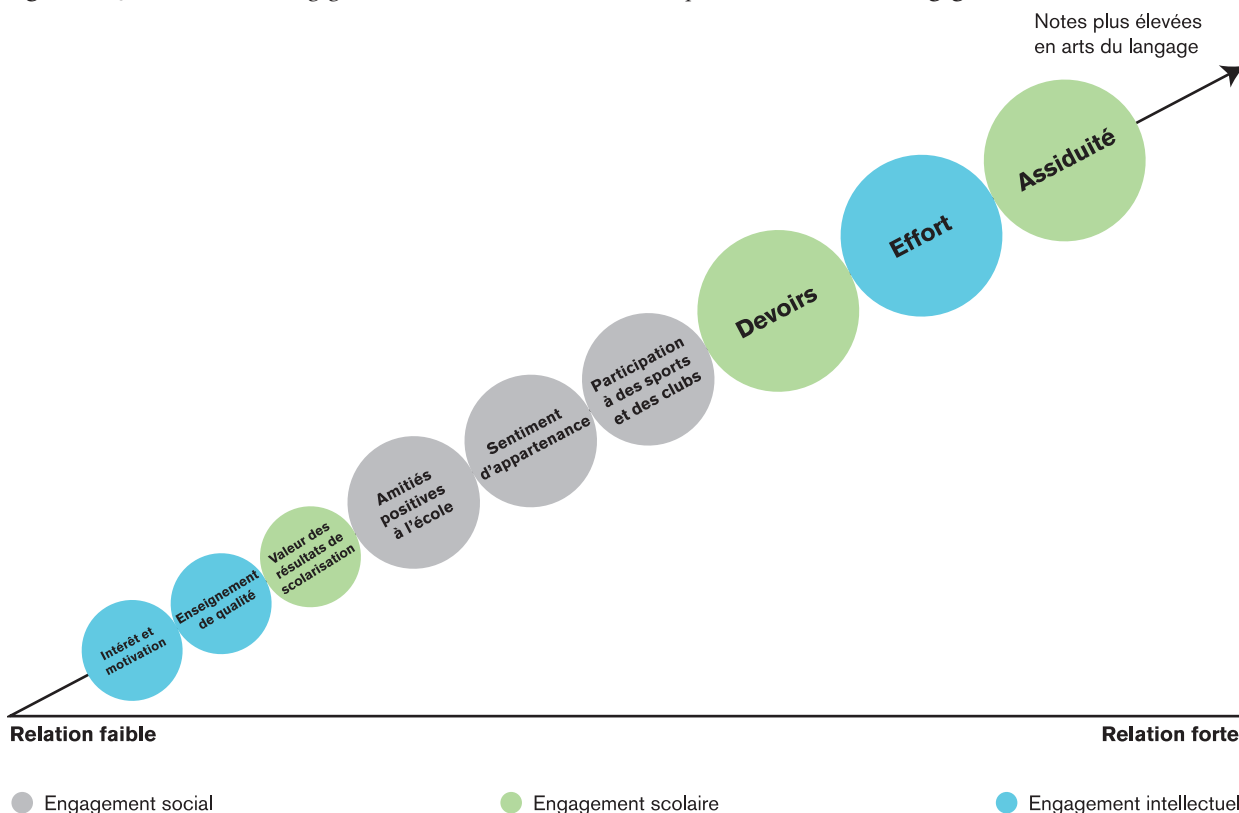


Figure 5. Quelles mesures de l'engagement des élèves sont reliées à des notes plus élevées en sciences?

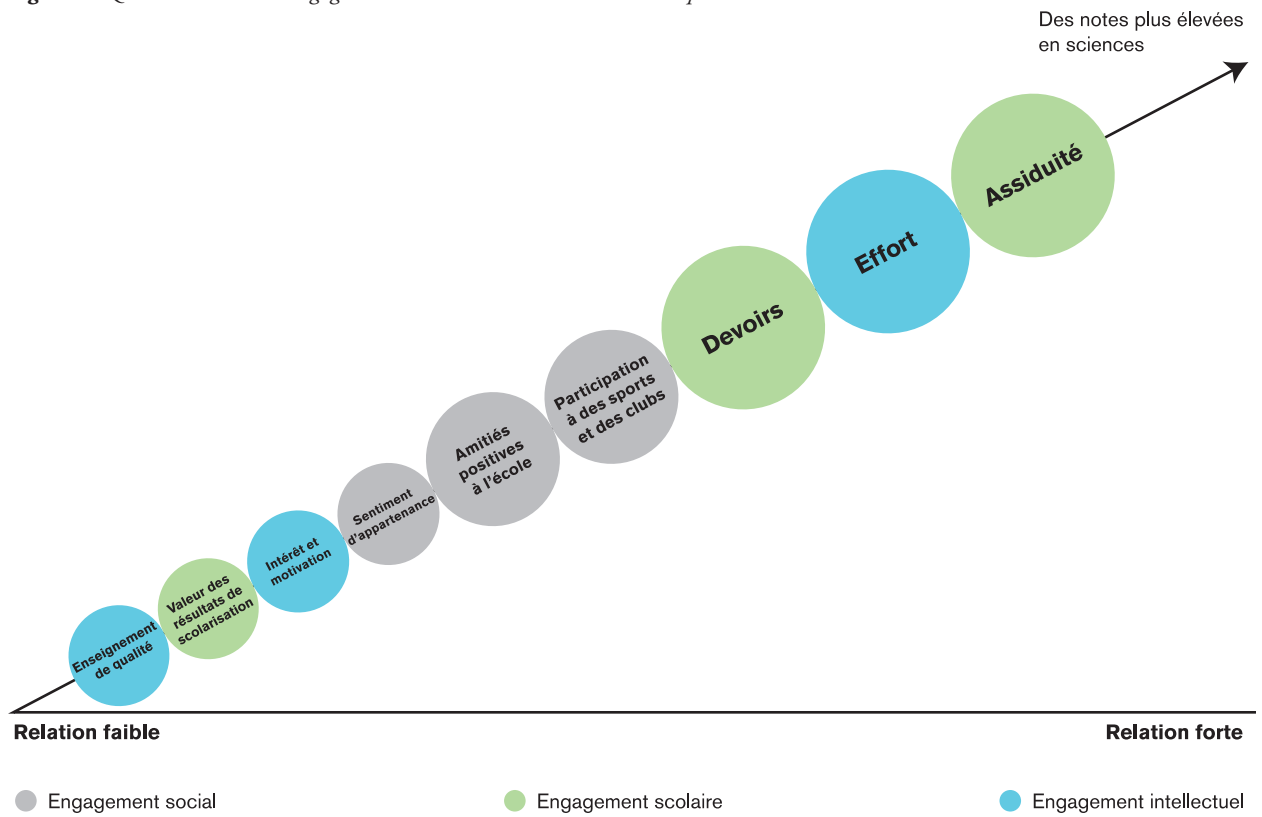
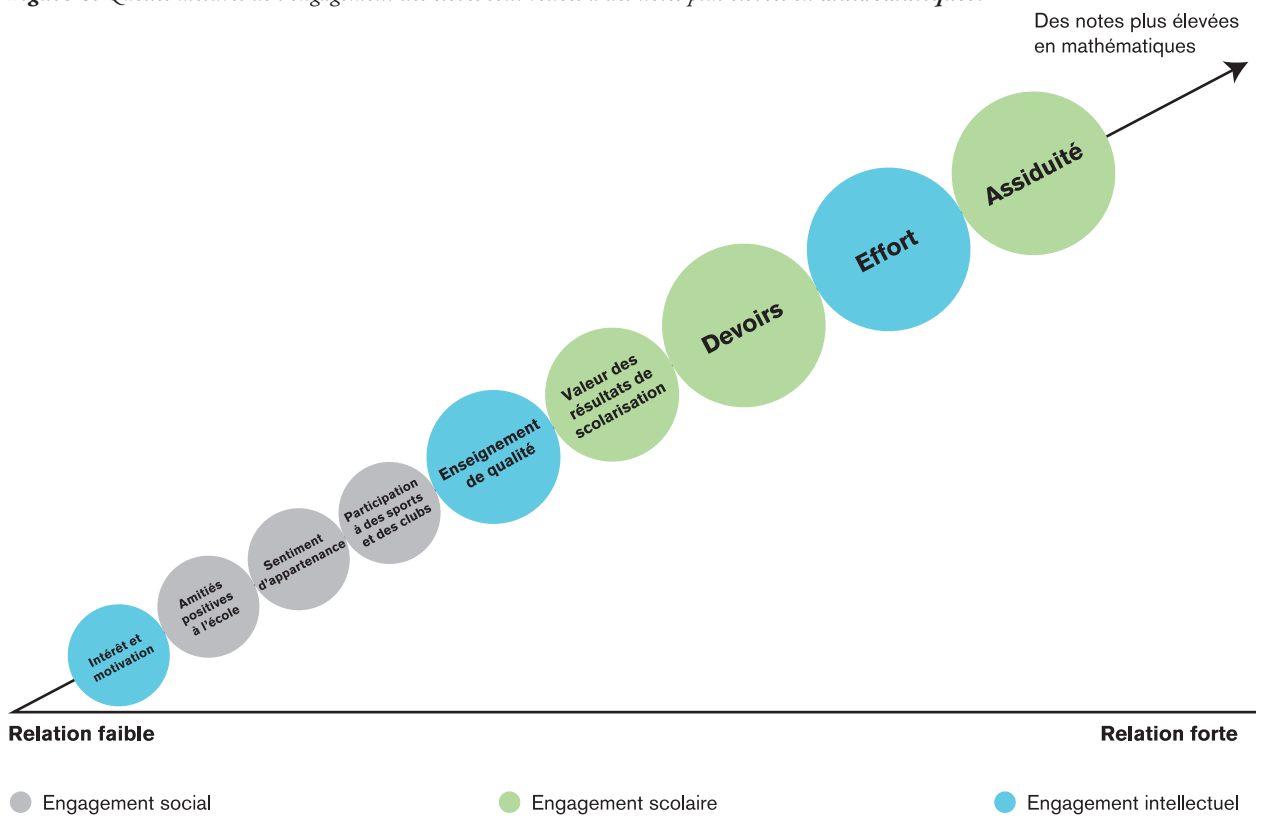


Figure 6. Quelles mesures de l'engagement des élèves sont reliées à des notes plus élevées en mathématiques?



LES RÉSULTATS SCOLAIRES ET L'ENGAGEMENT INTELLECTUEL

L'objet de cette étude consistait à faire la lumière sur le lien entre l'engagement intellectuel et les résultats scolaires. Les éducateurs participant à l'initiative *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?* ont été immédiatement intéressés par la notion de l'engagement intellectuel. Les enseignants, comme la plupart des gens, savent intuitivement que c'est le cerveau qui apprend par le biais d'expériences nécessitant tant la réflexion que l'action. Les éducateurs qui travaillent sur les façons de rehausser l'engagement intellectuel le font non seulement pour rendre le travail scolaire plus agréable, mais aussi afin que les élèves, y compris les élèves qui réussissent moins bien dans les cadres scolaires actuels, obtiennent de meilleurs résultats. Selon notre étude, pourtant, les élèves recueillent de bons résultats aux évaluations scolaires sans être pour autant engagés intellectuellement.

En conséquence, nos constatations engendrent d'autres questions :

- Que mesurent les notes et les évaluations actuelles effectuées en classe?
- Est-ce que le travail qu'on demande aux élèves de faire exige qu'ils soient engagés intellectuellement?
- Quels sont les résultats d'apprentissage que nous devons évaluer?
- Quelles sont les incidences des pratiques d'évaluation des élèves sur leur apprentissage?

ENGAGEMENT DANS L'APPRENTISSAGE OU CONFORMITÉ AUX EXIGENCES SCOLAIRES?

La recherche a démontré que l'évaluation des élèves constitue un puissant levier pour améliorer l'apprentissage et guider l'enseignement (Friesen, 2009). De nouvelles stratégies d'évaluation visent à inspirer et à informer les élèves afin qu'ils réalisent un travail de qualité. Ces stratégies d'évaluation sont érigées sur le principe de faire des commentaires descriptifs indiquant aux élèves comment améliorer leur propre travail, sur la mise à la disposition des élèves de modèles des travaux bien faits et sur des rubriques décrivant les normes correspondant à différents niveaux de rendement.

QU'EST-CE QUI COMPTE À TITRE DE RÉUSSITE À L'ÉCOLE?

Quand le personnel enseignant de l'école Valley High a examiné le premier ensemble de données de l'enquête *Tell Them From Me* (Dites-leur de ma part) réalisée auprès des élèves, ils ont été étonnés par le grand nombre d'élèves qui affirmaient qu'ils désiraient aller au collège ou à l'université au terme de l'école secondaire. De nombreux parents et tuteurs partageaient ces aspirations, même s'ils étaient conscients que les élèves de Valley High auraient à surmonter d'importants obstacles économiques et scolaires pour réaliser leurs objectifs.

Pendant de nombreuses années, les taux d'assiduité, de réussite et d'obtention de diplômes de l'école étaient faibles, mais l'enquête a aidé le personnel enseignant à voir une autre facette des élèves : ils voulaient être à l'école, croyaient qu'ils faisaient un effort sérieux pour obtenir de bons résultats en classe et désiraient réussir.

Pourquoi alors, s'est demandé le personnel, y avait-il un si grand écart entre les aspirations des élèves, leurs efforts pour réussir à l'école et les notes qu'ils obtenaient?

Il aurait été facile pour le personnel enseignant de présumer que l'écart résultait exclusivement du mode de vie des élèves ailleurs qu'à l'école, car l'école desservait une collectivité très diversifiée comportant des taux élevés de criminalité et de pauvreté ainsi que d'autres difficultés qui mettaient les élèves à risque à l'école. Plutôt que de regarder seulement les facteurs externes, toutefois, le personnel enseignant a examiné comment ses propres pratiques pouvaient contribuer à l'écart. Le personnel a commencé par les pratiques d'attribution de notes et, pour une étape complète d'évaluation (trois mois), ils ont collaboré pour examiner et documenter les facteurs auxquels ils accordaient le plus d'importance dans l'établissement des notes finales des élèves. À la fin de l'étape, ils ont constaté qu'en plus des notes accordées pour les examens et les travaux, les notes de cours étaient déterminées davantage en fonction des attitudes et des comportements qu'en fonction des indications d'apprentissage :

- l'assiduité
- la réalisation de devoirs et de travaux
- les attitudes à l'égard des travaux scolaires
- la participation
- l'effort

Pourtant, l'accent exclusif mis sur les résultats d'apprentissage et sur la qualité du travail des élèves soulève la controverse. Pour déterminer les notes finales, les pratiques conventionnelles d'attribution de notes comprennent des évaluations de comportements des élèves tels que les suivants : la participation, l'assiduité, la remise des travaux à l'échéance et l'établissement de notes moyennes sur la durée d'une étape scolaire. Les parents estiment souvent que le respect de ces normes de comportement inculque des responsabilités qui sont essentielles dans le « monde réel ». Les enseignants ont compté sur l'inclusion d'attentes comportementales dans leurs évaluations parce que ces comportements et ces attitudes contribuent *effectivement* à engendrer les conditions d'apprentissage requises dans leurs classes.

Au Canada, les politiques des provinces et des conseils et commissions scolaires soulignent que les notes de cours devraient représenter exclusivement l'atteinte par l'élève des résultats d'apprentissage prévus. Il doit être rendu compte ailleurs des facteurs « hors réalisation » comme l'attitude, l'effort, la réalisation des devoirs et ainsi de suite. Dans un cadre scolaire, toutefois, l'attribution de notes continue de servir à atteindre plusieurs objectifs, et les décisions du personnel enseignant à propos des facteurs dont il est tenu compte dans les notes des élèves varient grandement, même au sein d'une même école (Guskey, 2009).

Les résultats de notre échantillon national des écoles participant au programme **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?** peuvent indiquer que les pratiques conventionnelles d'évaluation sont encore répandues, en ce sens que les trois mesures comportant une corrélation avec des notes élevées – l'assiduité, l'effort et la réalisation des devoirs – sont justement les aspects qui devraient, d'après les recherches et les politiques actuelles, importer *le moins* pour déterminer la réussite scolaire. Quoique ces comportements et ces attitudes contribuent à engendrer les conditions d'apprentissage, ils ne nous indiquent pas ce que savent les élèves et ce qu'ils peuvent faire par suite de leur apprentissage.

Tous ces facteurs contribuent à un environnement d'apprentissage positif, mais pour l'attribution de notes, l'accent portait surtout sur ces facteurs eux-mêmes, plutôt que sur ce que les élèves savaient et pouvaient faire en conséquence. En analysant ses pratiques, le personnel enseignant s'est aussi rendu compte que l'établissement d'une note moyenne pour les élèves au cours d'une étape éliminait les indications de progression et d'amélioration d'un élève lorsque la note finale était établie.

L'examen réalisé par l'école Valley High a également fait ressortir des aspects inéquitables en matière d'attribution de notes qui favorisaient clairement les élèves vivant dans un cadre familial conventionnel de classe moyenne, qui profitaient à la maison du temps et de l'espace requis pour se concentrer sur leurs travaux scolaires, avec du soutien parental. Or, de nombreux élèves vivaient des situations très différentes à l'extérieur de l'école et avaient des engagements obligatoires qui prenaient beaucoup de leur temps (p. ex., travail, responsabilités familiales) et qui nuisaient évidemment à leur assiduité à l'école et à leurs devoirs. Pour ces élèves, les approches d'attribution de notes de la majorité des enseignants servaient en fait à mesurer ce que les élèves ne pouvaient *pas* faire à cause de leur situation de vie.

UNE INVITATION AUX GESTIONNAIRES ET AU PERSONNEL ENSEIGNANT

À l'école Valley High, les gestionnaires et le personnel enseignant ont collaboré à une analyse à l'échelle de l'école de l'évaluation et de l'attribution de notes. Ensemble, ils ont consacré une étape scolaire à observer – et non à changer – leurs pratiques. Nous invitons les équipes pédagogiques d'autres écoles à faire ensemble une analyse similaire en portant attention aux détails de leurs pratiques d'évaluation et en se demandant pourquoi l'attribution de notes est ainsi faite, ainsi qu'à examiner les incidences de ces pratiques sur l'apprentissage des élèves, l'engagement des élèves et sur l'enseignement.

Lorsque les comportements scolaires deviennent des mesures de réussite à l'école, ils engendrent ce que Denise Clark Pope appelle la conformité aux exigences scolaires (« *doing school* ») (2001), une attitude à l'égard de l'école qui survient lorsque les élèves se rendent compte qu'ils peuvent obtenir de bonnes notes en se conformant aux attentes relatives à l'engagement scolaire plutôt qu'en satisfaisant à des attentes relatives à la profondeur, à l'originalité et à la qualité de leur travail. L'attribution de notes qui favorise l'engagement scolaire récompense les élèves qui travaillent fort, mais ne les incite pas nécessairement à relever de plus grands défis. Un grand nombre de ces élèves sont susceptibles de trouver que l'école n'est pas stimulante. Ils ne sont pas suffisamment stimulés par le travail qu'on leur demande de réaliser et il est possible qu'ils ne deviennent pas des apprenants efficaces à l'extérieur de l'école. Ces mêmes pratiques d'attribution de notes défavorisent les élèves qui sont désengagés face à l'école et sont très préjudiciables aux élèves qui *ne peuvent pas* ou *ne savent pas comment* bien se conformer aux exigences scolaires (Fleenor, Lamb, Anton, Stinson et Donen, 2011).

Nous avons reconnu ailleurs que les trois volets de l'engagement — social, scolaire et intellectuel — contribuent à d'importants résultats développementaux pour les apprenants adolescents (Dunleavy et Milton, 2010). Par exemple, l'engagement scolaire procure aux élèves la possibilité de développer une « orientation axée sur le travail bien fait et la responsabilité personnelle » (Willms et coll., 2009, p. 42). Les salles de classe constituent pour les élèves d'excellents endroits où apprendre ces compétences, en particulier dans des environnements où des adultes attentifs aident les élèves à évoluer et à négocier les règles. Pourtant, nos résultats ne sont pas les premiers qui laissent entendre qu'il est possible que les compétences associées à l'engagement scolaire jouent encore un rôle trop important dans la façon dont la réussite est définie et évaluée dans les écoles secondaires (Erickson, 2011; Fleenor et coll., 2011, p. 50). **(Voir l'étude de cas en page 6, *Qu'est-ce qui compte à titre de réussite à l'école?*)** Comme l'a observé le National Research Council, cette orientation nuit aussi aux efforts consacrés pour « atteindre l'objectif plus ambitieux de favoriser l'engagement cognitif profond qui donne lieu à l'apprentissage » (National Research Council, 2003, p. 32, traduction libre).

OÙ CELA NOUS MÈNE-T-IL?

Nos connaissances au sujet de la façon dont les gens apprennent ont été considérablement enrichies au cours des dernières années. De nombreuses façons, nous devons encore déterminer plus précisément comment ces nouvelles connaissances devraient nous amener à changer nos environnements d'apprentissage. Le concept d'engagement intellectuel diffusé par le rapport ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?*** ouvre la voie pour explorer quels types d'expériences procurent aux jeunes des compétences durables d'apprentissage et de vie. Dans le passé, l'éducation mettait l'accent sur l'enseignement de faits et de chiffres qui pouvaient être facilement mémorisés ou de compétences qui pouvaient être aisément maîtrisées par de nombreux élèves. Or, d'après ce que nous savons maintenant sur la façon dont les gens apprennent, cette emphase antérieure est en voie d'être remplacée — dans la recherche comme dans la théorie — par un accent mis sur la nécessité que les élèves obtiennent une compréhension conceptuelle des principales disciplines au moyen de la « pratique délibérée » des compétences du 21^e siècle (Scardamalia, Bransford, Kozma et Quellmalz, 2010, p. 20) : résolution de problèmes, expérimentation, réflexion critique, modélisation, construction, collaboration et ainsi de suite. Cette façon d'engager les élèves dans le programme d'études — par la réflexion et l'action — constitue le fondement même de l'engagement intellectuel, grâce auquel les élèves développent une orientation axée sur le travail original, la collaboration et une assurance en construction de connaissances (Willms et coll., 2009, p. 42).

Le concept de l'engagement intellectuel est éloquent pour de nombreux éducateurs, puisqu'il représente les types d'apprentissage auxquels ils aspirent pour tous les élèves. Pourtant, les structures les plus élémentaires existant dans les écoles — dans le cas présent, les pratiques d'attribution de notes et les définitions de la réussite scolaire — peuvent fréquemment nuire à l'émergence de pratiques qui appuieraient des niveaux plus élevés de réussite et d'engagement chez un plus grand nombre d'élèves. Les modèles actuels d'évaluation mesurent rarement ces types plus évolués d'apprentissage ou les compétences qu'ils engendrent.

Nous partageons la passion de Joe Bower de vouloir que les enfants s'engagent dans l'apprentissage pour d'autres raisons que le désir d'obtenir des points à des examens (25 avril 2011). À cela, nous ajouterions le désir que les notes reflètent plus clairement les niveaux d'engagement intellectuel des élèves que ce qu'indiquent nos évaluations actuelles. Nous savons à quoi ressemblent de bonnes politiques et pratiques d'évaluation. Nous devons maintenant relever le défi de mettre au point une stratégie plus concertée et cohérente combinant ce que nous savons au sujet du développement des adolescents — notamment l'apprentissage — à ce que nous savons à propos des pratiques pédagogiques efficaces, de façons permettant aux élèves d'acquérir les compétences découlant d'un travail scolaire qui stimule l'engagement intellectuel.

RÉFÉRENCES

Bower, J. 25 avril 2011. « Grading: Where do I stand? », *For the love of learning*. (Carnet Web) Consulter à <http://www.joebower.org/2011/04/grading-where-do-i-stand.html>

Dunleavy, J. et P. Milton. 2010. « Sorting students into learning », *Education Canada*, n° 50(3), p. 20-23.

Erickson, J. A. Février 2011. « Transforming grading practices: A call to action », *Principal Leadership*, n° 11(6), p. 42-46.

Fleener, A., S. Lamb, J. Anton, T. Stinson et T. Donen. 2011. « The grades game », *Principal Leadership*, n° 11(6), p. 48-52.

Friesen, S. 2009. *Teaching effectiveness: A framework and rubric*, Toronto, Association canadienne d'éducation.

Guskey, T. 2009. *Bound by tradition: Teachers' views of crucial grading and reporting ideas*, communication présentée à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, San Diego.

National Research Council – Institute of Medicine. 2003. *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*, Washington, The National Academies Press.

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

Scardamalia, M., J. Bransford, B. Kozma et E. Quellmalz. 2010. *White Paper 4: New assessments and environments for knowledge building*, Melbourne, University of Melbourne.

Willms, J. D., S. Friesen et P. Milton. 2009. **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?** *Transformer les salles de classe par l'engagement social, scolaire et intellectuel – Premier rapport national*, Toronto, Association canadienne d'éducation.