

EDITORIAL

THE CHALLENGE OF STUDENT ENGAGEMENT: BEYOND MAINSTREAM CONCEPTIONS AND PRACTICES

The context

“Student engagement” has become a popular catch phrase in education circles, both in schools and the academy. Although explicit references to student engagement may be viewed as a phenomenon that developed in the mid-1990s, the connection between engagement and educative learning has a much longer tradition. Such a connection has very often appeared in the discussion of other related educational or curricular issues. For example, in the Western world the issue of the justification of worthwhile educational content dates to the work of Plato and Aristotle and reappears in other periods as it is exemplified in Spencer’s question, “What knowledge is most worthwhile?” The importance of the primacy of the student in the learning process is discussed by Augustine in his dialogue on education, the importance of the student’s individual and social needs and environment is highlighted in the work of Rousseau, Montessori, and Dewey, and the topic of the necessity of praxis and democratic practices in education is raised by Freire and other critical as well as feminist and revolutionary pedagogues. All these issues, one could argue, involve a consideration of the connection between engagement and learning. Hence the issue of engagement, one could maintain, is not really a new one. What has been different though, since the mid-1990s, is the explicit focus on this concept and practices that are deemed necessary to bring about engagement.

But why the focus on engagement? At one level, one could respond that the importance of engagement is just inevitable or self-evident, for who would want to promote disengagement or lack of engagement. Engagement is simply a worthwhile educational aim. An alienated learner, just like an indoctrinated learner, is not what education (not schooling) implies or involves. While acknowledging this point, some have noted that the concept of student engagement is an elusive one that requires further clarification. Not all learners that seem to be engaged are necessarily really engaged. Hence another justification for focussing on engagement. The issue of clarifying this concept has practical and moral implications. For example, since different conceptions of engagement have been adduced, then one has

to address the issue of what different practical implications emerge from them. Since some may have different and possibly conflicting implications, the issue of justifying which conception is more suitable or worthwhile leads to moral or ethical concerns. Moreover, just as Michael Apple argued for the importance of revising Spencer's question to read: "Whose knowledge is most worthwhile?" one could apply this to engagement by asking: "Whose conception of engagement is most worthwhile?" And this question inevitably takes us into the realm of issues of power and ideology which leads us to the question of "What is/are the purpose/s of engagement and who benefits or gets excluded from this purpose or these purposes?"

Most mainstream work on student engagement has been carried out from a rather technical and/or psychological perspective. From this perspective, engagement is conceived of as a neutral process or relationship and the aim of educational researchers is to "objectively" identify the qualities of this phenomenon so the conditions of learning can be changed accordingly to increase student engagement. Unfortunately, such a perspective begs the question of the meaning of engagement, and deflects one's attention from the complexities inherent in the differing conceptions and practices associated with student engagement, as well as the crucial moral and political aspects of engagement. In order to move beyond such mainstream work, the aim of this special issue is: to contribute to the understanding of student engagement and how it connects with existing theory and practice of schooling by examining issues that reflect the educational and political complexities. We believe that the essays presented here represent different ideological perspectives and raise a variety of topics that are crucial in our attempts to clarify and justify the importance of student engagement. In other words, these essays in general provide us with questions and inquiries that go beyond the purely technical and hence invite us to engage in theoretical, philosophical, sociological and practical issues.

The following are an indication of the kind of questions dealt with in the seven articles included in this issue. How might we conceive of student engagement in order to seriously include the goals of social justice and academic excellence? Why do ideological issues matter in an examination of engagement? What are some of the ethical dilemmas that arise with regard to student disengagement from a perspective that takes race and difference seriously? How does the pathologizing of students that do not fall within the "mainstream" distract us from a more complete understanding of disengagement? What equitable alternatives can be offered to deal with youth disengagement in schools? What conception of engagement is consistent with an inclusive curriculum? Why are critical pedagogy and anti-racist multicultural education necessary for student engagement? What are the connections between school improvement and student engagement? Why does the serious involvement of students enhance their engagement,

and in what ways? What should and could be the role of student voice in school reform? What impact will this have on student engagement and an engaged pedagogy? What are some metaphors that have been successfully used in meaningful engaging learning that takes the lived experience of students seriously? What are students' perceptions of the impact of the implementation of a recent school reform agenda in Ontario? What are some of the possible implications of such a reform on student engagement?

Overview of essays

The opening essay by Vibert and Shields explicitly and clearly highlights central ideological issues concerning student engagement by examining questions that relate to the purposes of education. Generally it is thought that when schools improve, students are more engaged. However, research on student engagement tends to focus on proximal and distal variables and to suggest causal relationships based on correlations in the data. This focus separates engagement from its social, cultural and political contexts, and as a result, focuses on superficial aspects and ignores deeply embedded understandings about the purpose and nature of engagement. Vibert and Shields suggest three lenses for examining student engagement, and for moving the discussion on engagement into a more critical stance. From a rational/technical perspective, students are engaged when they are obtaining good grades, getting prepared for the labour market, and participating in extracurricular activities, a narrow and market-driven definition of engagement. From an interpretive perspective, engaged students are most frequently seen in classrooms and schools that situate the student at the centre of the curriculum and encourage student choice and autonomy. The authors suggest that the constructivist forms of pedagogy that underpin this definition of engagement privilege middle-class/mainstream students, and neglect diversity and difference. A critical/transformative perspective defines engagement as when students are encouraged and challenged to re-think experience in the interest of creating a more just and democratic community. Engagement in this kind of context is manifested in discussion and activities that do not shy away from difficult issues, in inclusive ways of being and working, and in preparing learners to effect social change.

Dei's work builds on Vibert and Shield's opening discussion by approaching the topic through a lens of student disengagement, of which the ultimate form is student drop out. He suggests that researchers use deficit notions about students, homes, and communities to conclude why students drop out of school. It is this pathologizing of the issues around dropout that eliminates consideration of the determination and resilience it takes for certain students to remain in school and why. He advocates inclusive schooling that integrates different and often conflictual knowledges and practices as an anecdote to student dropout, and a route to student engagement. In

other words, Dei's suggestions, based on several empirical studies, question and challenge the ethical soundness of the standardization movement which has emerged as a result of globalization.

McMahon approaches disengagement from the perspective of the incongruence and dissonance that some values and practices in schools create for certain students. She espouses a "border pedagogy." This kind of pedagogy represents the integration of critical praxis, which deconstructs existing hegemony and radically reconstructs existing structures, with multicultural and antiracist education. She suggests this fusion can produce a philosophy of education that celebrates and facilitates individualism, diversity, autonomy and empowerment, and a methodology that promotes egalitarian programs and practices, thus enhancing the possibilities for student engagement for all.

Rudduck and Demetriou lament the notion that schools provide "a period of quarantine between childhood and adulthood" and pick up the importance of student voice in student engagement, a theme that runs through the articles in this issue. They argue for the need to involve students in the day-to-day business of creating a learning community in schools, not just trendy, decorative involvement that includes students in superficial ways and reinforces privilege and power among them. When students are consulted and able to voice their opinions and see changes happen they feel a stronger sense of membership, self-worth, respect, and agency, and become better learners as a result. The authors illustrate with insightful and varied examples how teachers, the "gatekeepers of change" in schools, learn invaluable lessons when able to work with students and hear their commentary about how their messages are received and interpreted. Interestingly, student presence in this work fosters a stronger degree of professionalism among staff. Ongoing student participation and consultation that is built into the everyday life of schools develops stronger school communities, and enacts rather than simply describes a form of citizenship that educators espouse.

Mitra's work, which builds on that of Rudduck and Demetriou, provides a specific case study of how student voice was increased in her research with Whitman High School in California. With the help of two particularly energetic and concerned staff members, she conducted and analyzed a series of focus group interviews with students. The research indicated the need for better communication between students and teachers, a higher quality of teaching, increased counselling for students, and improved student representation in school matters. As a result, a "Student Forum" was created to examine teaching and student issues. Mitra describes in interesting detail how the forum provided a bridge between student and teacher perspectives and encouraged initiatives that fostered reciprocity and a greater understanding and intimacy. She underscores that initiatives such as Student

Forum require certain parameters in terms of direction, protection, and support in order to be successful. This raises the question of sustainability and how organizational structures such as Student Forum can be ensured – a question that should lead us to a serious consideration of democratic leadership.

The article by Australian researchers Thomson and Comber extends the discussion of student involvement. They suggest that engaging students as co-researchers with teachers, specifically in projects where students produced and discussed the films they made, provided new ways of thinking about classrooms and pedagogy. Their article provides another way of incorporating student voices through actual engagement in the curriculum. They suggest that even very young children are capable of providing “vernacular theories” about their work in film that disrupt dominant educational discourses and mitigate against reductionist and deficit notions about learning and student engagement. In particular, they argue that the visual research in which the children were involved provided special metaphors for thinking about the exciting roles that students and technology might play in classrooms that resemble multi-media labs and studios. Furthermore, they propose that in order to sustain engagement students must be involved in meaningful projects that result in visible products and social consequences.

The final article by Earl and Sutherland provides a helpful summary of the results that most educational communities are experiencing because of the widespread, and sometimes turbulent change that is occurring as countries revision the relationships among government, schools, and parents in the process of educational reform. They suggest that in order to understand the profound impact that reform may be having on students it is necessary to listen to the students. They did this by conducting focus groups with students in six secondary schools in Ontario. Students indicated that the secondary school reform there had a serious impact on their lives. Among other things, the students experienced an increased amount of pressure and stress because of the compressed nature of the new curriculum. They expressed dissatisfaction with the reduction in curriculum choice, and worried about the impact early decisions would have on their futures. They shared how the reform raised the anxiety level in teachers, which had an indirect impact on them as well, and they lamented the loss of some of their favourite teachers who gave up their jobs as a result of these changes. Many of these responses resonate with the experiences of teachers and students who have gone through educational reform in other provinces and countries. Earl and Sutherland’s work poignantly suggests another important avenue for involving the voices of students – that of educational change.

Our interest in student engagement and related issues was greatly influenced by our relatively recent involvement in a national project on “Student Engagement in Learning and School Life,” a project funded by the J.W.

McConnell Family Foundation with additional support from the Vancouver Foundation. It was a privilege for us to work with a team of dedicated colleagues (Linda J. LaRocque, Carolyn M. Shields, William J. Smith, principal investigator, and Ann B. Vibert) and educators from all parts of the country. We learned a great deal from the conversations and discussions among ourselves, and with educators from the schools that participated in the project. But probably most importantly, we learned from the delegation of students from across the country that visited project schools and gave feedback on what we were finding to help us hone our work. In many ways the articles in this issue extend the work initiated by this project and examine some of the major questions that, partly due to time constraints, were not examined in the project.

Our own views about student engagement have changed as our involvement in this project progressed. And our positions continue to change. For us, the essays in this collection demonstrate that challenging and meaningful work about student engagement has to go beyond the mainstream conceptions and practices of engagement. The complexities of student engagement indicate that one cannot seriously deal with this concept without also inquiring into different ways of envisioning curriculum other than the accepted standardized one, seriously considering students perspectives and involvement, and the need to take democratic values more seriously both in curriculum and leadership matters. Ultimately, as Anderson, Bentley, Gallegos et al (1998) argue, “[i]n engaged classrooms both teachers and students must be willing to push themselves to uncover and examine authoritative discourses and how certain knowledges become ‘subjugated knowledges’. . . . [S]tudents and teachers are engaged in a critique of power.” (p.275). The same applies for research and inquiries into student engagement. Editing this collection has helped us to inquire further into central questions about engagement. We hope that these essays will be equally profitable to the readers.

We would like to thank the authors for their cooperation and patience. We are grateful to the reviewers who helped us assess the submissions. Finally, we thank the Editor of the *McGill Journal of Education*, Ann Beer, for inviting us to co-edit this special issue and for her support throughout, and Ann Keenan, Managing Editor, for her efficiency and enthusiasm. In every respect, this project has been a collaborative effort.

L. B-K. & J. P. P.
June, 2003

REFERENCE

Anderson, Gary L., Bentley, Mary, Gallegos Bernardo, Herr, Kathryn, & Saavedra, Elizabeth (1998). Teaching within/against the backlash: A group dialogue about power and pedagogy in the 1990s. In R.C. Chavez & J. O'Donnell (Eds.), *Speaking the unpleasant; The politics of (non) engagement in the multicultural education terrain*, pp. 274-295. Albany, NY: SUNY Press.

ÉDITORIAL

LE DÉFI DE L'ENGAGEMENT ÉTUDIANT : AU-DELÀ DES CONCEPTIONS ET PRATIQUES COURANTES

Contexte

Tant dans les cercles pédagogiques scolaires qu'universitaires, on parle de plus de plus de l'engagement étudiant. Bien que l'on puisse affirmer que les premières mentions explicites de l'engagement sont apparues au milieu des années 90, le lien qui existe entre l'engagement et l'éducation remonte à une période plus lointaine. Un tel lien a très souvent été soulevé lors de discussions portant sur des questions connexes en matière d'éducation ou de programme d'études. Par exemple, en Occident, la justification d'un matériel pédagogique pertinent remonte à Platon et à Aristote, pour réapparaître plus tard, notamment dans la question posée par Spencer, soit « Quel savoir a le plus de prix? ». Dans son dialogue sur l'éducation, Augustin traite de l'importance accordée à la prédominance de l'élève dans le processus d'apprentissage. De même, l'importance des besoins sociaux et individuels de l'élève, tout comme son environnement, émerge des œuvres de Rousseau, Montessori et Dewey, et le caractère essentiel de la praxie et des pratiques démocratiques en éducation est soulevé par le pédagogue Freire et ses confrères critiques, féministes et révolutionnaires. Tous ces points, pourrait-on faire valoir, appellent à la réflexion sur le lien unissant l'engagement et l'apprentissage. Par conséquent, la question de l'engagement, pourrait-on ajouter, n'est pas récente. Ce qui a évolué, toutefois, depuis le milieu des années 90, c'est l'attention particulière qu'attire ce concept et ses pratiques jugées nécessaires pour favoriser l'engagement.

Mais pourquoi accorde-t-on tant d'importance à l'engagement? D'entrée de jeu, on pourrait répondre en soulignant l'importance immanente de l'engagement à ceux qui prêcheraient le désengagement ou le manque d'engagement. L'engagement constitue simplement un objectif pédagogique valable. L'aliénation et l'endoctrinement de l'apprenant ne sont ni les objectifs ni les conséquences de l'éducation. En admettant ceci, certains ont souligné que le concept de l'engagement étudiant est équivoque. Les élèves qui semblent engagés, peut-être, ne le sont pas. Voilà pourquoi il importe encore de porter son attention à l'engagement. La clarification de ce concept a son lot de conséquences pratiques et morales. Par exemple, étant donné que l'engagement a donné lieu à diverses conceptions, on doit alors établir quelles en sont les conséquences pratiques. Étant donné que certaines conceptions peuvent amener des conséquences divergentes, le fait d'établir quel concept est le plus pertinent ou le plus valable soulève des questions morales ou éthiques. Qui plus est, comme l'avance Michael Apple au sujet

de la nécessité de reformuler ainsi la question posée par Spencer : « De *qui* le savoir importe le plus? », on pourrait appliquer cette interrogation à l'engagement en demandant : « De *qui* la conception de l'engagement compte le plus? ». Et cette question soulève inévitablement celles du pouvoir et de l'idéologie qui, à leur tour, nous mènent à la réflexion suivante : « Quels sont les buts de l'engagement et qui bénéficie ou est exclu de ces buts? ».

La plupart des études actuelles sur l'engagement étudiant ont suivi une perspective plutôt technique et psychologique. Selon cette dernière, l'engagement prend la forme d'un processus ou d'une relation neutre, et le but des chercheurs en pédagogie est d'identifier « objectivement » les qualités de ce phénomène de façon à pouvoir changer les conditions d'apprentissage en vue de stimuler l'engagement étudiant. Malheureusement, une telle perspective nécessite que l'on définisse clairement l'engagement. Elle nous détourne également des complexités inhérentes aux conceptions et aux pratiques divergentes liées à l'engagement étudiant, de même qu'aux aspects moraux et politiques de ce dernier. Afin d'aller au-delà de l'étude traditionnelle, le présent numéro vise le but suivant : favoriser la compréhension de l'engagement étudiant et la relation de celui-ci avec la théorie et la pratique actuelles en éducation en étudiant les questions qui témoignent des complexités pédagogiques et politiques. Nous croyons que les comptes rendus présentés ici offrent des perspectives idéologiques différentes tout en soulevant une foule de points essentiels à la clarification et à la justification de l'importance accordée à l'engagement étudiant. En d'autres termes, ces comptes rendus esquissent, de façon générale, des questions et interrogations qui, au-delà du cadre purement technique, nous invitent à penser sur les plans théoriques, philosophiques, sociologiques et pratiques.

Les questions qui suivent témoignent des sujets traités dans les sept articles que compte ce numéro. Comment pourrions-nous concevoir l'engagement étudiant afin d'englober les objectifs de justice sociale et d'excellence académique? Pourquoi les questions idéologiques importent-elles dans l'étude de l'engagement? Quels sont, en partie, les dilemmes éthiques posés par le désengagement étudiant selon la perspective axée sur la race et la différence? Comment la classification pathologique d'élèves « non traditionnels » nous éloigne d'une meilleure compréhension du désengagement? Quelles solutions de rechange équitables s'offrent-elles pour endiguer le désengagement des jeunes à l'école? Quelle conception de l'engagement va de pair avec un programme éducatif englobant? Pourquoi la pédagogie critique et un enseignement multiculturel antiraciste sont-ils essentiels à l'engagement étudiant? Quels liens existe-t-il entre l'amélioration scolaire et l'engagement étudiant? Pourquoi et comment la participation active des élèves améliore-t-elle leur engagement? Quel doit et pourrait être le rôle des étudiants dans la réforme scolaire? Quelle incidence ce rôle aura-t-il sur l'engagement

étudiant et la pédagogie de l'engagement? Quelles sont, en partie, les métaphores qu'on a utilisées avec succès dans le cadre d'un enseignement engageant et fructueux qui prend au sérieux le vécu des élèves? Comment les élèves perçoivent-ils l'incidence de l'application récente du programme de réforme scolaire en Ontario? Quel effet cette réforme pourrait-elle avoir sur l'engagement étudiant?

Aperçu des comptes rendus

Le premier document de Vibert et Shields braque le projecteur sur les questions idéologiques centrales entourant l'engagement étudiant en examinant les liens avec les objectifs de l'éducation. On croit généralement que, à mesure que s'améliore le milieu scolaire, les élèves s'engagent davantage. Cependant, la recherche en engagement étudiant tend à se concentrer davantage sur les variables proximo-distales et à suggérer des liens de causalité dans ses résultats. Ce champ d'étude limité isole l'engagement de ses contextes social, culturel et politique, se concentrant sur les aspects superficiels et omettant les notions bien intégrées relatives au but et à la nature de l'engagement. Vibert et Shields proposent trois façons d'étudier l'engagement étudiant et de considérer l'engagement sous un jour plus critique. D'un point de vue rationnel et technique, les élèves s'engagent lorsqu'ils obtiennent de bonnes notes, se préparent à entrer sur le marché du travail et participent à des activités parascolaires, ce qui constitue une définition limitée et tributaire du marché. Dans une perspective interprétative, les étudiants engagés fréquentent le plus souvent les cours et écoles qui axent leur programme sur l'élève et l'encouragent à faire ses propres choix et à faire preuve d'autonomie. Les auteurs suggèrent que les formes constructivistes de pédagogie qui sous-tendent cette définition de l'engagement privilégient les élèves standard de classe moyenne, aux dépens de la diversité et de la différence. Dans la perspective critique et transformative, on parle d'encouragement lorsque l'élève est encouragé et incité à reconsidérer l'expérience dans le but de créer une collectivité davantage équitable et démocratique. Un tel engagement se manifeste dans le cadre de discussions et d'activités qui tiennent compte des questions difficiles, des styles de vie et des méthodes de travail inclusives et la préparation des apprenants à favoriser les changements sociaux.

Le document soumis par Dei reprend celui de Vibert et Shields, tout en invitant à la discussion, en abordant le sujet par la perspective du désengagement étudiant qui, en bout de ligne, mène au décrochage. Il avance que les chercheurs utilisent des notions de lacunes au sujet des élèves, des domiciles et des collectivités afin de justifier pourquoi les élèves quittent l'école. C'est cette catégorisation pathologique des questions entourant le décrochage qui élimine toute considération de la détermination et de la résilience dont les élèves doivent faire preuve pour demeurer à

l'école et la raison pour laquelle ils en font preuve. Il plaide la cause de l'école englobante qui intègre diverses connaissances et pratiques, souvent conflictuelles, à titre d'évidence anecdotique pour expliquer le décrochage et d'incitatif à l'engagement étudiant. En d'autres termes, les arguments de Dei, fondés sur plusieurs études empiriques, remettent en question le bien-fondé éthique du mouvement de normalisation issu de la mondialisation.

McMahon aborde le désengagement en suivant la perspective incongrue et dissonante que certaines valeurs et pratiques scolaires entraînent chez certains élèves. Elle adopte une « pédagogie marginale ». Ce type de pédagogie témoigne de l'intégration de praxie critique, qui déconstruit l'hégémonie en place pour rebâtir de fond en comble les structures existantes avec l'enseignement multiculturel et antiraciste. Elle avance que cette alliance peut créer une philosophie pédagogique qui favorise l'individualisme, la diversité, l'autonomie et l'habilitation, ainsi qu'une méthode de promotion des pratiques et programmes égalitaires, stimulant ainsi l'engagement chez chaque élève.

Rudduck et Demetriou se désolent du fait que l'école impose en quelque sorte une « période de quarantaine entre l'enfance et la vie d'adulte » et soulignent l'importance, pour l'étudiant, de pouvoir exprimer ses choix en matière d'engagement, thème qui revient tout au long des articles de ce numéro. Ils prônent la participation active et quotidienne des étudiants à la création d'une collectivité d'apprentissage au sein des écoles, au-delà d'un engagement à la mode et décoratif qui donne aux étudiants un rôle superficiel et renforce le sentiment de privilège et de pouvoir chez eux. Lorsqu'on demande aux étudiants d'exprimer leurs opinions et qu'ils constatent les changements qui en découlent, ils ressentent un plus grand sentiment d'appartenance, ont une meilleure estime de soi, se respectent davantage, se sentent plus forts et, par conséquent, apprennent plus facilement. Les auteurs montrent au moyen de divers exemples judicieux comment les enseignants, « gardiens du changement » dans les écoles, tirent des leçons enrichissantes lorsqu'ils ont la chance d'échanger avec les étudiants et de connaître ainsi comment leurs messages sont perçus et interprétés. Il est intéressant de noter que, dans ce compte rendu, la présence d'étudiants favorise un plus haut degré de professionnalisme parmi le personnel. Le processus de participation et de consultation continues des étudiants, intégré à la vie étudiante, permet de bâtir des collectivités scolaires plus vigoureuses et préconise – au lieu de simplement décrire – une forme de citoyenneté endossée par les éducateurs.

Le travail de Mitra, qui prend la suite de celui de Rudduck et de Demetriou, offre une étude de cas précis, où l'opinion des élèves a acquis de l'importance, à la lumière de ses travaux de recherche au Whitman High School de Californie. Assistée par deux membres de la faculté particulièrement énergiques et diligents, elle a réalisé et analysé une série d'entrevues de groupe auprès d'élèves. Les résultats de sa recherche ont révélé qu'il était

impératif d'établir une meilleure communication entre les élèves et leurs professeurs, d'améliorer la qualité de l'enseignement, de rendre plus accessible les services de consultation pour les élèves et d'assurer une meilleure représentation des étudiants pour les questions d'ordre scolaire. À la suite de cette étude, un « Forum étudiant » a été mis sur pied pour examiner les problèmes propres aux enseignants et aux élèves. Fort intéressant, le compte rendu de Mitra décrit de façon détaillée comment le forum a permis de jeter un pont entre les points de vue des élèves et ceux des enseignants, tout en encourageant les mesures propices aux échanges, à une meilleure compréhension et à une certaine familiarité. Elle souligne le fait que, pour porter leurs fruits, des projets comme le Forum étudiant nécessitent la définition de certains paramètres en matière de direction, de protection et de soutien, ce qui soulève la question de la viabilité de telles structures organisationnelles et nous porte à réfléchir sérieusement sur le fondement du commandement démocratique.

L'article des chercheurs australiens Thomson et Comber poursuit la discussion sur l'engagement étudiant. Ils suggèrent qu'après avoir affecté des élèves à titre de co-chercheurs auprès de professeurs, plus particulièrement pour des projets où les élèves devaient réaliser un film et donner leur opinion sur le produit final, l'expérience a fait naître de nouvelles perceptions sur les salles de cours et la pédagogie. Leur article dévoile une nouvelle façon d'incorporer l'opinion des élèves au programme d'études, en favorisant leur engagement concret. Selon eux, même les enfants en très bas âge sont en mesure d'émettre des « théories vernaculaires » au sujet de leur travail, qui viennent bouleverser les discours éducatifs prédominants et lutter contre les notions réductionnistes et les notions de lacune concernant l'apprentissage et l'engagement étudiant. Plus précisément, ils soutiennent d'une part que la recherche visuelle à laquelle ont participé les enfants a donné naissance à d'étonnantes métaphores sur les rôles passionnants que les élèves et la technologie pourraient jouer dans les salles de cours ressemblant à des studios et à des laboratoires multimédias. D'autre part, ils proposent que pour assurer l'engagement permanent de la part des élèves, ces derniers doivent participer à des projets constructifs dont les résultats sont tangibles et qui auront une certaine influence dans la société.

Le dernier article, rédigé par Earl et Sutherland, résume avec pertinence les résultats que connaissent la plupart des collectivités en enseignement à cause des changements à grande échelle, parfois turbulents, qui surviennent à mesure que les pays réévaluent les relations entre les gouvernements, les écoles et les parents dans le cadre de la réforme de l'enseignement. Ils laissent entendre que, pour comprendre les profondes répercussions que la réforme pourrait avoir sur les élèves, il est impératif d'écouter ce qu'ils en pensent. C'est d'ailleurs ce qu'ils ont fait en réunissant en groupes de discussion des élèves provenant de dix écoles secondaires de l'Ontario. Ces

derniers ont indiqué que la réforme des écoles secondaires avait eu de sérieuses répercussions sur leur vie. Les élèves ressentiaient notamment davantage de pression et de stress à cause du nouveau programme condensé. Ils étaient insatisfaits des coupures effectuées dans le programme d'études et étaient inquiets des répercussions que pourraient avoir des décisions hâtives sur leur avenir. Ils ont également déclaré que la réforme avait contribué à augmenter le niveau d'anxiété chez les enseignants, ce qui les touchait indirectement, et se sont plaints d'avoir perdu certains de leurs enseignants préférés, qui ont décidé d'abandonner leur emploi à cause de la réforme. Plusieurs de ces réponses concordent avec l'expérience des enseignants et élèves des autres provinces, ou encore d'autres pays, qui ont aussi connu une réforme de l'enseignement. Les travaux de recherche de Earl et Sutherland font valoir, avec force, un autre secteur important où l'opinion des élèves aura droit à la place qui lui revient, soit la réforme des méthodes d'enseignement.

L'intérêt que nous portons à l'engagement étudiant et aux questions connexes a été grandement influencé par notre récente participation à un projet national intitulé *Student Engagement in Learning and School Life*, projet financé par la fondation de la famille J.W. McConnell et bénéficiant d'un soutien financier supplémentaire de la Vancouver Foundation. Ce fut un privilège pour nous de travailler avec des collègues dévoués (Linda J. LaRocque, Carolyn M. Shields, William J. Smith, chercheur principal, et Ann B. Vibert) et des enseignants d'un bout à l'autre du pays. Nous avons appris énormément de nos discussions et échanges d'opinions avec les enseignants des écoles participant au projet. Mais, le plus important, c'est ce que nous avons appris des élèves en provenance des quatre coins du pays qui ont visité les écoles participant au projet et nous ont fait part de leurs commentaires sur ce que nous considérons propice à perfectionner notre travail. À bien des égards, les articles parus dans ce numéro poursuivent le travail entamé par ce projet et examinent quelques-unes des questions les plus importantes qui, en partie à cause d'un manque de temps, n'ont pu être approfondies au cours du projet.

Notre propre point de vue au sujet de l'engagement étudiant a évolué au fur et à mesure que le projet avançait. Il est d'ailleurs en constante évolution. Nous croyons que les comptes rendus de ce cahier montrent que, pour trouver leur véritable sens et atteindre les objectifs souhaités, les études sur l'engagement étudiant doivent aller au-delà des notions et pratiques traditionnelles. Les complexités inhérentes à l'engagement étudiant révèlent qu'on ne peut sérieusement aborder ce concept sans s'interroger également sur de nouvelles façons d'envisager les programmes d'études qui se distinguent de la norme, examiner sérieusement les points de vue des élèves et leur engagement, et le besoin d'accorder une plus grande importance aux valeurs démocratiques tant pour les questions relatives au programme qu'au

leadership. Finalement, comme Anderson, Bentley, Gallegos et autres (1998) soutiennent : « dans les salles de cours engagées, tant les enseignants que les élèves doivent être prêts à examiner des discours officiels et à découvrir pourquoi certaines connaissances sont réprimées. . . . Les élèves et les enseignants sont engagés dans une critique du pouvoir. » (p. 275). Le même principe s'applique à la recherche et aux sondages sur l'engagement étudiant. La préparation de ce cahier nous a permis d'approfondir des questions importantes sur l'engagement. Nous espérons que les lecteurs en apprendront autant que nous.

Nous aimerions remercier les auteurs pour leur collaboration et patience. Nous sommes reconnaissants envers les critiques qui nous ont aidé à évaluer les observations. Pour terminer, nous aimerions remercier la rédactrice-en-chef de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, Ann Beer, qui nous a invités à copublier cette édition spéciale et pour son soutien continu, sans oublier Ann Keenan, directrice de rédaction, pour son efficacité et son enthousiasme. À tous les égards, ce projet a pu se réaliser grâce un effort conjoint de notre part.

L. B-K. & J. P. P.
juin. 2003

RÉFÉRENCES

Anderson, Gary L., Bentley, Mary, Gallegos, Bernardo, Herr, Kathryn, et Saavedra, Elizabeth (1998). Teaching within/against the backlash: A group dialogue about power and pedagogy in the 1990s. Dans R.C. Chavez & J. O'Donnell (Eds.), *Speaking the unpleasant; The politics of (non) engagement in the multicultural education terrain*, pp. 274-295. Albany, NY: SUNY Press.

LYNN BUTLER-KISBER is an associate professor in the Department of Integrated Studies in Education at McGill University in Montreal. She is currently the Director of the Centre for Educational Leadership, and of the Graduate Certificate Programs in Educational Leadership. She teaches courses on language arts, qualitative research, and teacher education. Her research and development activities have focused on classroom processes, literacy learning, student engagement, educational leadership, professional development, and qualitative methodologies. She is particularly interested in feminist/equity issues, and the role of arts-based analysis and representation in qualitative research.

JOHN P. PORTELLI is a Professor at OISE/UT where he teaches courses in philosophy of education, and educational leadership and policy studies. His recent publications include *The Erosion of Democracy in Education: From critique to possibilities* (2001, with R.P. Solomon), and *What to Do? Cases studies for educators* (3rd revised edition, 2003, with William Hare). His research interests include: democratic values and educational leadership; student engagement and critical pedagogy; and standards, diversity and educational policy.

LYNN BUTLER-KISBER est professeure agrégée au Département d'Études intégrées en éducation à l'Université McGill à Montréal. Elle y dirige le Centre pour le leadership en éducation et les programmes de certificat d'études supérieures dans ce même champ d'études. Son enseignement touche aux arts du langage, à la recherche qualitative et à la formation à l'enseignement. Ses intérêts et domaines de recherche portent sur les processus de la salle de classe, l'apprentissage de la littératie, l'engagement des étudiants, le leadership en éducation, le développement professionnel et les méthodologies qualitatives. Elle s'intéresse particulièrement aux questions relatives au féminisme et à l'équité ainsi qu'au rôle de l'analyse et de la représentation fondées sur les arts dans la recherche qualitative.

JOHN P. PORTELLI est professeur à l'IEPO/UT où il donne des cours de philosophie de l'éducation, de leadership en éducation et d'études politiques. Parmi les ouvrages qu'il a récemment publiés, mentionnons : *The Erosion of Democracy in Education: From critique to possibilities* (2001, avec R.P. Solomon), et *What to Do? Case studies for educators* (3^e édition révisée, 2003, avec William Hare). Ses recherches portent sur les valeurs démocratiques et le leadership en éducation; l'engagement des élèves et la pédagogie critique; et les normes, la diversité et les politiques scolaires.