

The title is rendered in large, bold, orange capital letters. Three orange silhouettes of people are integrated with the text: one sits atop the top line, another leans against the second line, and a third stands to the right of the third line.

QU'AS-TU FAIT À L'ÉCOLE AUJOURD'HUI ?

EXPLORATION DU CONCEPT DE L'ENGAGEMENT
DES ÉLÈVES ET DE SES CONSÉQUENCES
POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE
AU CANADA

DOCUMENT CONCEPTUEL MAI 2009

JODENE DUNLEAVY ET
PENNY MILTON

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

Les auteurs tiennent à remercier Paula Dunning (rédactrice en chef, Éducation Canada) pour sa contribution inestimable à ce rapport, de même que Christa Freiler, Eeva Gakiza, Robert Kennedy et Sharon Friesen (*Galileo Educational Network*) pour leurs conseils et commentaires des plus opportuns.

Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?
Exploration du concept de l'engagement des élèves et de ses conséquences pour l'enseignement et l'apprentissage au Canada

MAI 2009

Publié par l'Association canadienne d'éducation (ACE)
317, rue Adelaide Ouest, bureau 300 Toronto (Ontario) M5V 1P9

Notation bibliographique recommandée

Dunleavy, J. et Milton, P. 2009 *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? Exploration du concept de l'engagement des élèves et de ses conséquences pour l'enseignement et l'apprentissage au Canada*
Toronto : Association canadienne d'éducation.

© Association canadienne d'éducation, 2009
Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite mécaniquement sans l'autorisation de l'éditeur.
ISBN : 1-896660-39-8

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1. Introduction	3
Chapitre 2. Engagés dans l'apprentissage	5
Chapitre 3. Qu'est-ce que l'engagement des élèves ?	7
Comment l'engagement des élèves a été vu jusqu'ici	7
De nouvelles façons de considérer l'engagement des élèves	9
Engagement des élèves – Un concept multidimensionnel	11
Chapitre 4. Réaliser l'engagement intellectuel en classe	13
L'engagement dans l'apprentissage	13
Relations d'apprentissage	14
Engagement et réussite des élèves	15
Chapitre 5. Réflexion au sujet des conséquences sur les politiques et les pratiques	19
Engager les enseignants	20
Engager les élèves	20
Engager les esprits	21
Références et lectures recommandées	23

ILLUSTRATIONS DANS CE RAPPORT

Figure 1.	Qu'est-ce que la recherche-développement ?	6
Figure 2.	Définitions actuelles de l'engagement des élèves	7
Figure 3.	Engagement social et scolaire	8
Figure 4.	Caractéristiques et résultats de l'engagement des élèves	12
Figure 5.	Qu'est-ce que la pratique en salle de classe ?	14
Figure 6.	Interaction entre les dimensions de l'engagement	17

Au Canada, on s'entend généralement pour dire qu'il y a lieu de « relever la barre » pour atteindre l'excellence et de « combler l'écart » pour mettre un terme aux iniquités persistantes au chapitre de l'achèvement de l'école secondaire, de l'engagement et des résultats au sein de différents groupes de jeunes. Toutefois, dans les plans d'amélioration des conseils scolaires, l'excellence et l'équité sont souvent perçues comme des objectifs mutuellement exclusifs (Friesen *et al.*, 2008). On tend à les traiter au moyen d'initiatives distinctes financées par des postes budgétaires différents et mesurées en fonction de critères différents; l'excellence se destine à rehausser la réussite des élèves « doués » dans le cadre du programme d'études conventionnel (Gilbert, 2007a), alors que l'équité se traduit sous forme de programmes conçus pour aider les élèves « à risque » à passer à travers l'école, souvent au moyen de soutien accru ou de programmes modifiés.

Considérer l'équité et l'excellence comme deux concepts distincts, mais égaux, renforce l'idée reçue selon laquelle un apprentissage conceptuel approfondi (c.-à-d. des expériences engageant les élèves dans un apprentissage actif de façon à réfléchir à fond à propos des idées des disciplines à l'étude) et la réussite scolaire ne sont destinés qu'à certains élèves. Ce raisonnement sous-tendant l'organisation de la scolarisation de masse prend ses racines au tout début de l'éducation publique. Bien que ce postulat ait raisonnablement bien servi la société en différenciant les voies menant à la vie adulte, il ne constitue plus un fondement viable pour les systèmes d'éducation modernes.

Les progrès des sciences de l'apprentissage et les connaissances acquises au sujet du développement humain procurent toutes les preuves requises pour confirmer que la vaste majorité des élèves sont capables de devenir de puissants apprenants. Pourtant, nos systèmes scolaires ont encore du mal à répondre aux besoins de tous les apprenants adolescents, en particulier ceux qui proviennent des groupes les plus vulnérables de la société. Les taux d'obtention de diplôme de nombreuses provinces canadiennes ont considérablement augmenté depuis les années 1990, mais encore en 2005, environ 17 pour cent des jeunes de 15 à 19 ans ne fréquentaient pas l'école et 10 pour cent des Canadiens de 20 à 24 ans ne détenaient pas de diplôme d'études secondaires et n'étaient pas inscrits à l'école (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005). Tout aussi important, de nombreux élèves qui obtiennent leur diplôme manifestent un faible sentiment d'appartenance, de faibles taux de participation (Willms, 2003) et des taux de réussite plus bas au fur et à mesure qu'ils avancent dans leurs années à l'école secondaire.¹

¹ Dans le cadre de ce rapport, le terme *école secondaire* englobe l'école intermédiaire, l'école secondaire de premier cycle et l'école secondaire de deuxième cycle.

Le désengagement de l'école secondaire – qu'un élève abandonne ou qu'il finisse tant bien que mal – constitue une importante source d'iniquité dans la société canadienne, non seulement parce qu'il désavantage de nombreux élèves lorsqu'ils font la transition vers leurs rôles d'adultes, mais aussi parce que le désengagement survient disproportionnellement chez les élèves qui vivent dans la pauvreté, les jeunes qui ont des incapacités et les adolescents de minorités visibles et de collectivités autochtones. Malgré les hausses globales des taux d'obtention de diplôme, les tendances d'iniquité en matière d'engagement et de réussite des jeunes au Canada n'en demeurent pas moins.

Le nouveau programme pour la jeunesse de l'Association canadienne d'éducation (ACE) vise à susciter de nouvelles façons de considérer la jeunesse et l'apprentissage des jeunes. Le programme repose sur deux convictions fondamentales : 1) il existe des façons efficaces de créer de puissantes expériences d'apprentissage pour les élèves, 2) pour transformer les écoles en vue d'améliorer l'expérience et les résultats d'apprentissage de tous les élèves, il faut changer considérablement nos conceptions actuelles de l'apprentissage, les convictions que nous détenons à propos du but de la scolarisation, de même que les savoirs qui fondent notre façon de concevoir l'apprentissage et le développement des adolescents. La mobilisation de nouvelles idées pour vérifier leur potentiel de transformation des écoles de manière à améliorer les expériences et les résultats de scolarisation de tous les élèves se trouve au cœur des différentes initiatives destinées à réaliser le programme *pour* la jeunesse, avec des partenaires qui partagent la vision de transformation éducationnelle et sociale au Canada de l'ACE.

L'ACE croit que les voix des élèves est essentielle pour façonner notre conception de l'objectif contemporain de scolarisation et des environnements d'apprentissage. Le programme pour la jeunesse de l'ACE a été élaboré à partir de ce que nous avons appris des jeunes qui ont participé aux projets *Imagine a School...* et *Design for Learning*.² Ces deux événements ont également joué un rôle dans un important virage de notre façon de voir les idées répandues au sujet de l'engagement des élèves et ont constitué l'impulsion du lancement de l'initiative ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?***.

Dans le contexte de la priorité accordée par l'ACE aux apprenants adolescents, ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*** a constitué une occasion de vérifier le potentiel de nouvelles façons de percevoir l'engagement des élèves et ses liens avec les environnements d'apprentissage et les résultats des élèves. L'initiative ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*** saisit les dimensions courantes de l'engagement des élèves dans la documentation actuelle portant sur l'éducation des adolescents, mais elle postule aussi que le construit pourrait être renforcé en mettant davantage l'accent sur l'expérience d'*engagement intellectuel* que vivent les élèves dans leurs apprentissages. Le projet contribue ainsi à l'élaboration du concept d'engagement intellectuel, en vérifiant sa valeur dans l'approfondissement de notre compréhension de l'engagement des élèves et son potentiel de transformation des pratiques en salles de classe en vue de permettre à tous les élèves de s'engager à fond dans de puissantes expériences d'apprentissage.

En plus d'explorer les liens entre les différentes dimensions de l'engagement, le projet est orienté par un ensemble de questions de recherche qui concernent le concept de l'engagement intellectuel :

- Que font les élèves dans les salles de classe ?
- Que pensent-ils de leurs expériences d'apprentissage (p. ex. les trouvent-ils stimulants ou engageants ?)
- Le travail qu'on leur demande de faire contribue-t-il à leurs apprentissages ?
- Comment les pratiques en salle de classe (c.-à-d. les pratiques pédagogiques et les autres facteurs comme le temps, les critères de regroupement des élèves et l'environnement physique) peuvent-elles être améliorées pour engendrer des environnements d'apprentissage plus efficaces et engageants ?

Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? est une initiative pluriannuelle de recherche-développement (voir la figure 1) destinée à générer des données aux paliers du pays, des conseils scolaires et des écoles, ainsi qu'à susciter un dialogue au sujet de l'engagement des élèves dans les écoles secondaires canadiennes. Les réponses à des questionnaires adressés aux élèves (et aux enseignants) sont recueillies au moyen d'un système modifié d'enquête en ligne élaboré par The Learning Bar. L'initiative a pour but d'intégrer plus délibérément les élèves au processus d'amélioration des écoles et, par conséquent, le *questionnaire auprès des élèves Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?* leur procure l'occasion de partager régulièrement leurs expériences d'engagement à l'école et en classe. Les données recueillies pendant l'année scolaire fournissent au personnel (et aux élèves) des possibilités suivies de travailler en collaboration pour interpréter et donner suite aux données, tout en constituant de nouvelles connaissances au sujet de l'engagement des élèves dans le contexte des pratiques quotidiennes.

² Pour obtenir des renseignements au sujet des projets *Imagine a School...* et *Design for Learning*, visiter le site Web de l'ACE, à <http://www.cea-ace.ca/dia.cfm?subsection=the>.

L'un des principaux objectifs de l'initiative consiste à élaborer de nouvelles idées, de nouveaux outils de recherche et des preuves, dont les écoles peuvent tenir compte et utiliser dans leurs contextes particuliers. En outre, le projet facilitera la constitution de réseaux entre les écoles participantes et l'élaboration de stratégies pour diffuser largement les constatations dans les conseils scolaires du Canada. La recherche sera pertinente pour les responsables de la formation professionnelle des enseignants, pour les responsables de l'élaboration de politiques, pour les conseils scolaires et, surtout, pour les écoles.

Figure 1 *Qu'est-ce que la recherche-développement ?*

La recherche-développement (R.-D.) est une stratégie servant à mettre au point de nouveaux produits, à cerner des solutions à des problèmes complexes ou à faire progresser les connaissances dans un domaine d'étude. Dans le monde des affaires, la R.-D. est souvent décrite comme le processus – conception, prototypage, essais auprès des consommateurs et production – suivi pour créer de nouveaux produits. De plus en plus, toutefois, la R.-D. est associée aux activités créatives entreprises pour acquérir de nouvelles connaissances et pour comprendre comment celles-ci peuvent contribuer à des innovations dans les secteurs des sciences, de l'industrie, de la culture et du changement social et politique.

À titre de stratégie servant à mettre à l'essai et à élaborer de nouvelles idées et pratiques, la R.-D. n'a pas encore joué un rôle important dans le domaine de l'éducation. Les données dont disposent les écoles au sujet de ce qui donne des résultats – ou non – sur les plans de la pédagogie, de l'apprentissage, de la direction scolaire et ainsi de suite tendent encore à être principalement tirées de recherches conventionnelles destinées à vérifier des liens (p. ex. si un nouveau programme d'alphabétisation mène à de meilleurs résultats aux tests d'alphabétisation des élèves). Les résultats de ces recherches sont très souvent (quoique pas toujours) exprimés en fonction des effets moyens. Bien que les constatations soient scientifiquement justes, Christensen (2008) et ses collègues soutiennent qu'elles ne peuvent « indiquer à des personnes en particulier si l'emploi de la formule moyenne donnera les résultats escomptés dans une école en particulier » (p. 166, traduction libre).

En éducation, beaucoup d'importance est aussi accordée aux mesures externes du rendement des écoles et des conseils scolaires, dans le cadre de politiques de responsabilité redditionnelle, mais ces mesures ne suffisent pas toujours pour guider la prise de décisions locales à propos de la façon d'orienter les idées, les pratiques, les ressources, les efforts et la direction de manière à améliorer l'apprentissage (Elmore, 2006, p. 17). Pour que les écoles puissent participer activement aux questions de responsabilité, elles doivent disposer des données détaillées requises pour prendre des décisions éducationnelles, données qui sont idéalement recueillies, interprétées et utilisées localement.

Les projets de R.-D. constituent une solution de rechange à la recherche conventionnelle, en particulier lorsque les idées examinées évoluent et qu'elles nécessitent un travail de collaboration échelonné sur une certaine période, dans un cadre local. Il s'agit d'une stratégie d'étude en contexte de l'apprentissage et de l'enseignement, qui permet d'élaborer de nouvelles idées et d'effectuer la recherche « selon des cycles continus de formulation, de mise en œuvre, d'analyse et de reformulation » (Design-based Research Collective, 2003, p. 5, traduction libre).

Tout comme la recherche conventionnelle, la R.-D. est fondée sur des preuves et guidée par des objectifs clairs. Toutefois, une partie essentielle du processus vise aussi à engendrer de nouvelles connaissances – des idées qu'il vaut la peine d'adopter et des idées qu'il vaut la peine d'utiliser pour élaborer de nouvelles orientations (Scardamalia et Bereiter, 2003) – qui peuvent être partagées avec d'autres qui travaillent avec des idées semblables ou qui tentent de résoudre des problèmes similaires.

COMMENT L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES A ÉTÉ VU JUSQU'ICI

Lorsque le concept d'engagement des élèves est apparu, à la fin des années 1980, les chercheurs tendaient à en voir les « causes » presque exclusivement en fonction d'un ensemble de facteurs de risque démographiques et sociaux attribués aux élèves individuels (p. ex. la situation familiale, l'influence des pairs). Au fil du temps, le sens du concept et ses mesures ont toutefois commencé à évoluer par suite de l'attention accrue accordée à l'influence du contexte de l'école, en particulier les liens existant entre l'ambiance de l'école et l'expérience d'engagement des élèves.

Les études empiriques menées au cours des vingt dernières années ont modelé la formulation de l'engagement à la fois en tant que stratégie d'amélioration de la réussite éducative et en tant que résultat indépendamment souhaitable de la scolarisation. Les définitions de l'engagement des élèves et les façons de le mesurer varient considérablement selon les approches adoptées pour étudier le sujet, mais la majorité des études privilégient l'une de deux dimensions fondamentales (voir la figure 3) :

1. **L'engagement social** – la participation à la « vie » scolaire
2. **L'engagement scolaire** – la participation aux exigences de réussite scolaire

De nombreux chercheurs raffinent encore ces dimensions afin de tenir compte de l'éventail « typique » des expériences d'engagement social ou scolaire des élèves. Ces « composantes » indiquent trois façons différentes de considérer comment les élèves s'engagent dans leur travail à l'école :

- sur le plan comportemental (p. ex. assiduité, participation aux activités parascolaires, réalisation des travaux et des devoirs)
- sur le plan émotionnel (p. ex. sentiment d'appartenance, sentiment de compétence, motivation)
- sur le plan cognitif (travailler stratégiquement)

Le concept de l'engagement des élèves et sa traduction en nouvelles pratiques pour appuyer les élèves des écoles secondaires ont beaucoup progressé au cours des vingt dernières années. L'attention accordée aux différentes dimensions et aux composantes (voir la figure 2) du concept ont donné lieu à d'importantes transformations de la façon de percevoir l'importance des expériences des élèves et leur influence sur les résultats sociaux, émotionnels et scolaires. Au cours des vingt dernières années, ces aspects ont aussi attiré l'attention sur les variables des contextes scolaires qui engendrent d'importants changements des structures et des pratiques des écoles secondaires.

Figure 2 Définitions actuelles de l'engagement des élèves

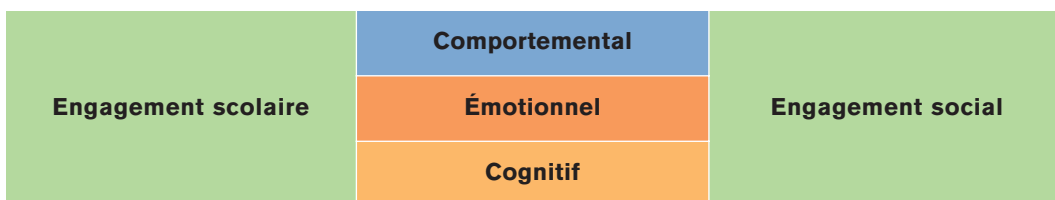


Figure 3 *Engagement social et scolaire*

Engagement social

L'engagement social est généralement défini comme une combinaison du sentiment d'appartenance d'un élève à l'école, de son acceptation des objectifs de scolarisation, de son sentiment d'être relié à ses pairs et d'en être accepté, ainsi qu'à ses expériences de relations avec des adultes qui « s'intéressent à lui en tant que personne » (National Research Council, 2003, p. 42, traduction libre). La recherche dans ce domaine a indiqué qu'un grand nombre d'élèves se sentent détachés ou isolés de la vie scolaire, un constat préoccupant puisque le sentiment d'attachement émotionnel d'un élève à l'école a « une forte incidence sur la persévérance ou l'abandon d'un élève » (National Research Council, 2003, p. 25, traduction libre).

La recherche a établi que l'engagement social ne suffit pas, en soi, pour prédire l'engagement dans l'apprentissage. Toutefois, « les élèves qui ne se sentent pas respectés ou qui sont socialement isolés [ou qui ne perçoivent pas la pertinence des objectifs de scolarisation pour leur propre vie] ne sont pas susceptibles de fonctionner efficacement à l'école » (National Research Council, 2003, p. 42, traduction libre).

Ce concept est habituellement mesuré en fonction d'indicateurs tels que l'assiduité, la ponctualité, la participation aux activités parascolaires et l'attachement émotionnel à l'école. Lorsque ce concept a d'abord été avancé, il était considéré que les mesures d'engagement social constituaient une façon constructive d'identifier les élèves à risque de désengagement et, ultimement, d'abandon. Depuis, cette dimension de l'engagement des élèves a aussi guidé les écoles dans l'adoption proactive de stratégies de prévention du décrochage axées sur l'amélioration des facteurs de l'ambiance scolaire qui tendent à exercer le plus d'influence pour soutenir un niveau élevé d'engagement dans la vie scolaire, notamment :

- une éthique de relations de bienveillance et de soutien
- le respect
- l'équité, la confiance et une bonne ambiance disciplinaire
- chez les enseignants, un sentiment de responsabilité partagée et d'efficacité liée aux apprentissages
- une culture d'école orientée vers la réussite scolaire (Lee, Bryk et Smith, 1993) ou des attentes élevées de réussite scolaire

Engagement scolaire

Au début des années 1990, Newmann (1992) et ses collègues ont défini l'engagement scolaire comme étant « l'investissement psychologique de l'élève, et l'effort connexe, dans l'apprentissage, la compréhension et la maîtrise des connaissances, des compétences ou des capacités que le travail scolaire est destiné à promouvoir » (p. 12, traduction libre). La définition de Newmann continue de guider la recherche dans ce domaine et les efforts destinés à comprendre ce qui motive les élèves à participer aux exigences de réussite scolaire (c.-à-d. réalisation des travaux et des devoirs, assiduité et participation en classe).

Un certain nombre d'auteurs, notamment Marks, 2000, Newmann, 1996, National Research Council, 2003, Park, 2005, et Yair, 2000, ont cité des facteurs positifs contribuant à l'engagement scolaire :

- le soutien social de l'apprentissage
- la pression scolaire (Lee, Bryk et Smith, 1993) ou des attentes élevées de réussite scolaire
- des environnements de soutien de l'apprentissage favorisant la compétence et la maîtrise
- la participation active
- un enseignement relié de façon significative à la vie des élèves à l'école et à l'extérieur de l'école
- l'encouragement parental.

À ses débuts, l'engagement scolaire avait tendance à être mesuré exclusivement au moyen de comportements observables des élèves, tels que le temps consacré aux tâches ou aux devoirs et la réalisation des travaux. Avec le temps, les chercheurs en sont venus à explorer l'influence de mesures plus individualisées, tels que l'intérêt, l'effort personnel, les stratégies d'apprentissage stratégique, le sentiment de compétence, les perceptions d'appui social de l'apprentissage et ainsi de suite.

DE NOUVELLES FAÇONS DE CONSIDÉRER L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES

De nos jours, il est difficile de trouver un conseil scolaire qui n'a pas adopté l'engagement des élèves comme levier essentiel de réforme de l'école secondaire. L'engagement des élèves et ses différentes dimensions figurent fréquemment dans les plans d'amélioration des conseils scolaires et des écoles. La popularité du concept peut toutefois faire abstraction du fait que la documentation portant sur l'engagement des élèves se caractérise par un ensemble très complexe de sens et de résultats de recherche que l'on peut difficilement comparer en raison du manque d'uniformisation des définitions utilisées dans les différentes études. Les chercheurs comme les praticiens élèvent la voix à propos de l'opacité grandissante du concept, soutenant qu'il est nécessaire de synthétiser les façons actuelles de considérer l'engagement des élèves afin d'obtenir un cadre plus cohérent – et multidimensionnel (Fredicks, 2004; Appleton, 2008; National Research Council, 2003).

Alors que certains chercheurs préconisent une plus grande cohérence, d'autres soutiennent qu'il y a lieu de retourner en arrière pour examiner plus en profondeur les hypothèses qui sous-tendent des idées courantes au sujet de l'engagement. Zyngier (2007), pour sa part, croit que les idées actuelles à propos de l'engagement sont encore beaucoup trop *individualistes*, puisque la majorité des études continuent de dépeindre « [l'engagement] et la réussite scolaire qui l'accompagne en fonction de l'individu, sans tenir compte de l'apport du sexe et des facteurs socioculturels, ethniques et socioéconomiques » (p. 97, traduction libre). Il fait aussi valoir que le concept est de nature trop *interventionniste*, en raison de la tendance à parler de l'engagement comme de « quelque chose que font les élèves et que les enseignants peuvent organiser pour eux ou leur faire » (Luse, 2002, cité par Zyngier, 2007, p. 97, traduction libre).

Bien que l'évaluation d'objectifs contigus tels qu'une assiduité accrue ou la réduction du taux de décrochage puisse manifester des progrès qui nous rassurent que nous allons dans la bonne direction, en fin de compte, nous devons réaliser l'objectif plus ambitieux de promouvoir l'engagement cognitif intense qui donne lieu à l'apprentissage.
(p. 32, traduction libre).

Le construit actuel de l'engagement, axé sur des moyens remédiant aux réactions d'élèves individuels à la scolarisation et leurs capacités de satisfaire aux exigences de réussite scolaire, éclaire peu notre compréhension collective de la façon dont l'engagement se produit dans les salles de classe ou de la manière dont il touche la qualité de l'apprentissage des élèves. En 2003, l'American National Research Council a commenté ainsi les limites de la façon dont nous avons considéré l'engagement jusqu'ici.

Pour améliorer les expériences éducatives et les résultats scolaires des jeunes au Canada, il y a lieu de réorienter la façon dont est considéré l'engagement des élèves de façon à l'ancrer plus délibérément dans ce que nous souhaitons réaliser pour tous les élèves. En écoutant ce que les élèves disent à propos de leurs expériences à l'école et en examinant l'engagement des élèves dans le contexte du but moderne de la scolarisation, nous pouvons étendre son potentiel en tant que puissant construit pour engager à la fois les élèves et les enseignants dans la transformation des écoles et des salles de classe en lieux d'enseignement efficace et d'apprentissage approfondi.

Perspectives des élèves à l'égard de l'engagement

Lorsque les élèves ont l'occasion de parler au sujet de l'apprentissage dans les écoles secondaires, certains décrivent leurs expériences comme étant très engageantes et agréables; ils trouvent le travail intéressant et stimulant, prenant plaisir à travailler en vue d'exceller dans leurs activités scolaires ou parascolaires, ou les deux. Trop souvent, toutefois, les élèves décrivent les salles de classe – où ils passent la majeure partie de leur temps à l'école – comme des endroits ennuyeux, agités, stressants et déconnectés du monde réel. Même les élèves qui, selon les normes conventionnelles, semblent très engagés dans leurs apprentissages révèlent souvent qu'ils étudient pour la forme, sans grand enthousiasme (voir, par exemple, Pope, 2003), motivés par des facteurs qui ont peu à voir avec ce qu'ils apprennent ou la manière dont ils apprennent (p. ex. réaliser des objectifs à long terme ou obtenir de bonnes notes).

Un tableau similaire a été brossé lorsque l'ACE, en partenariat avec Destination Arts (Université York), a demandé à des élèves du secondaire d'imaginer une école qui « tirait dans le mille » pour les apprenants adolescents, puis, en partenariat avec le réseau Galileo Educational Network, les a chargés de concevoir une salle de classe où ils pourraient s'engager intensivement dans leurs apprentissages. S'adressant à des auditoires composés d'éducateurs, de parents et de pairs, les divers groupes d'élèves ont affirmé que l'école pouvait être incroyablement plate; ils ont rappelé aux enseignants que les « manuels n'enseignent pas »; ils ont manifesté leur frustration face à la qualité de leurs relations avec certains enseignants et administrateurs; ils ont remis en question l'équité et le sens tant des règles de l'école que des modes tenus pour acquis d'évaluation de leurs travaux. Même avec cette toile de fond de problèmes engendrant leur frustration et leur désengagement à l'école, les élèves ont été en mesure de présenter de puissantes images de ce qu'il faudrait pour qu'ils se sentent pleinement engagés dans ce qu'ils apprennent. Dans l'école qu'ils ont imaginée, ils pourraient :

- résoudre de vrais problèmes
- traiter avec des connaissances qui importent
- changer quelque chose dans le monde
- être respectés
- constater les liens entre les matières
- apprendre ensemble et les uns des autres, ainsi qu'avec des personnes de leur collectivité
- avoir des liens avec des experts et des compétences
- avoir plus de possibilités de dialogue et de conversation.

Le contexte moderne d'enseignement et d'apprentissage

Outre les points de vue des élèves quant à ce qu'ils veulent de l'école, les preuves s'accumulent qu'un engagement intensif dans l'apprentissage constitue – depuis quelque temps déjà, d'ailleurs – ce dont ils ont *besoin* de leurs expériences à l'école. Le virage de la société industrialisée à la société axée sur les savoirs, la mondialisation et les multiples progrès technologiques ont eu un effet particulièrement direct sur les jeunes. Les rapports sociaux, politiques, culturels et économiques ont été transformés et les jeunes doivent de plus en plus composer avec une vie exigeante qui « présente des niveaux élevés de défi, de complexité et de responsabilité individuelle » (Claxton, 2006, p. 2, traduction libre).

De nos jours, le savoir constitue l'un des principaux éléments de l'activité humaine et le « capital » humain (intellectuel et social) est devenu la fondation permettant d'accéder à de nombreuses possibilités sociales, politiques et économiques et d'être en mesure de faire des choix personnels véritables. Dans ce contexte, tous les jeunes doivent apprendre à *bien utiliser leur esprit* au moyen d'un engagement profond dans leurs apprentissages qui reflète des compétences, connaissances et attitudes bien adaptées à leur vie actuelle et à celle à laquelle ils aspirent. Plus que jamais, leur santé et leur bien-être, leur succès au travail, leur capacité de se construire une identité et de s'épanouir dans une société pluraliste, ainsi que leur sentiment de pouvoir être des citoyens actifs, en dépendent.

Autrefois, la mesure d'une « personne instruite » reposait essentiellement sur ce qu'elle connaissait. La valeur de l'apprentissage est maintenant mesurée par « ce que [les élèves] peuvent faire avec ce qu'ils savent » (Gilbert, 2007a, fichier balado, traduction libre) alors qu'ils résolvent des problèmes, bâtissent des idées, créent de nouvelles façons de faire ou changent quelque chose dans le monde. Aujourd'hui, une personne qui s'y connaît détient beaucoup plus que les connaissances et les techniques qu'elle a acquises; tous les élèves doivent se développer en utilisant des compétences fondamentales telles que la lecture, l'écriture et l'arithmétique (ou d'autres façons d'obtenir des connaissances), mais ils doivent également développer leurs propres aptitudes particulières d'apprentissage – explorer et arriver à comprendre des idées; découvrir les liens entre différents concepts; repousser les frontières de leurs connaissances (Egan et Gajdamaschko, s.d.); réévaluer leurs préjugés (Bereiter et Scardamalia, 2003, p. 7) en apprenant à penser et à travailler avec d'autres alors qu'ils « apprennent à se diriger » dans les disciplines qu'ils étudient (Bransford, Brown et Cocking, 1999, p. 136, traduction libre).

La distinction entre « savoir » et pouvoir « faire » quelque chose avec ce que l'on connaît a d'énormes implications en éducation, puisqu'elle remet en question une foule d'idées fondamentales – et souvent tenues pour acquises – qui influencent notre façon de voir l'éducation publique depuis plus d'un siècle. Ainsi, Gilbert (2007b), soutient que pour transformer les écoles pour répondre aux besoins des apprenants d'aujourd'hui, nous devons repenser de nombreux aspects :

- **le programme d'études** – il y a lieu de cesser de voir les compétences et les connaissances comme un ensemble de faits, de chiffres et de méthodes fondées sur des disciplines, pour passer à des idées et des actions qui peuvent être reliées et améliorées, ainsi que servir à bâtir de nouvelles idées ou des processus innovateurs
- **le but de l'apprentissage** – il faut passer de l'accumulation et l'emmagasinage de faits et de chiffres (c.-à-d, le cerveau en tant que classeur) à des compétences et attitudes d'apprentissage favorisant une compréhension approfondie, la réflexion ainsi que l'amélioration et l'enrichissement des connaissances
- **le mécanisme d'apprentissage** – l'apprentissage individualiste dirigé par les enseignants doit être remplacé par un apprentissage collaboratif et bâti conjointement par les enseignants et les élèves (p. 6).

La transformation des écoles implique aussi la nécessité de repenser à *qui l'apprentissage est destiné*. Les systèmes d'éducation que nous connaissons ont été conçus pour combler les besoins de la conjoncture économique amorcée à la fin du 19^e siècle, atteignant cet objectif en triant les élèves et en les orientant vers différentes voies menant à leur vie adulte.

Ce que la scolarisation doit aujourd'hui conférer à tous les élèves était autrefois réservé à quelques-uns. Il était présumé – voire attendu – que « tous les élèves commenceraient l'école, mais que seulement quelques-uns réussiraient à terminer le programme scolaire traditionnel » (Gilbert, 2007a, traduction libre). Non seulement ce modèle et ses hypothèses ne répondent-ils plus aux besoins sociaux et économiques actuels du Canada, mais ils sont très dépassés par ce que nous savons maintenant au sujet du développement humain, de l'intelligence et de la façon dont les gens apprennent. Peut-être ont-ils raisonnablement bien servi la société à une certaine époque, mais ils ne satisfont pas aux besoins d'une société qui tient au succès de tous les élèves. Dans ce nouveau contexte, l'initiative ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*** avance l'engagement des élèves en tant qu'idée fondamentale pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles canadiennes.

ENGAGEMENT DES ÉLÈVES – UN CONCEPT MULTIDIMENSIONNEL

Nos idées actuelles au sujet de l'engagement des élèves découlent de notre examen des facteurs liés à l'école contribuant à l'engagement social (participation à la vie scolaire) et à l'engagement scolaire (participation aux exigences de réussite scolaire). Depuis quelque temps maintenant, toutefois, les preuves s'accumulent qu'un grand nombre des problèmes connus par les élèves dans les écoles secondaires – désengagement, insatisfaction de l'expérience de scolarisation, décrochage – sont très liés aux environnements en salle de classe. L'initiative ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*** avance la proposition qu'ajouter l'orientation plus récente d'engagement intellectuel (investissement émotionnel et cognitif sérieux dans l'apprentissage) aux dimensions sociales et scolaires de l'engagement des élèves permet de constituer une fondation plus complète pour mieux comprendre le concept et son potentiel en tant que cadre unificateur pour « relever la barre » et « combler l'écart » (voir la figure 4).

Chacune de ces dimensions – sociale, scolaire et intellectuelle – encadre différemment les conditions et les résultats de l'engagement et, considérées dans leur ensemble, elles donnent des perspectives distinctes à la façon de considérer les élèves. Cependant, ces dimensions sont également complémentaires à plusieurs égards. Qu'elles soient considérées isolément ou collectivement, elles sont généralement vues comme des façons de réfléchir à des stratégies proactives susceptibles de coussiner et de consolider l'impact des réformes scolaires et pédagogiques. Elles soulignent l'importance des expériences vécues par les élèves à l'école, indiquent les liens entre ces expériences et un éventail de résultats sociaux, émotionnels et scolaires, tout en faisant ressortir les aspects des pratiques mises en œuvre dans les écoles et les classes pour contribuer à un développement humain sain, à la motivation, à l'assurance, à la fierté dans la réussite scolaire, etc.

Figure 4 Caractéristiques et résultats de l'engagement des élèves

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

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

L'ENGAGEMENT DANS L'APPRENTISSAGE

Le concept d'engagement intellectuel découle de riches sources de constats au sujet de la façon dont les gens apprennent (voir, par exemple, Bransford, Brown et Cocking, 1999). Nous savons que les apprenants efficaces assument la responsabilité de leurs propres apprentissages, persévèrent devant des difficultés et dérivent une valeur intrinsèque de leur travail. Carol Dweck (2007) a constaté que « les élèves les plus motivés et persévérants ne sont pas ceux qui croient posséder une grande intelligence naturelle ou innée [mais sont ceux] qui croient que leurs aptitudes peuvent être développées par l'effort et l'apprentissage » (p. 6, traduction libre). Ses expériences ont aussi révélé que l'image de soi des élèves en tant qu'apprenants est influencée – et peut être modifiée – par la nature de la rétroaction qu'ils reçoivent d'adultes importants, dont les enseignants. Cette constatation contredit l'opinion largement répandue que les résultats scolaires reflètent principalement des aptitudes innées. Le désir (et le besoin) de tous les élèves, c'est d'avoir des environnements d'apprentissage conçus en fonction d'un engagement intellectuel intense permettant de devenir des apprenants experts.

La biographie d'apprentissage de chaque élève est unique, mais Evans, Gerlack et Kelner (2007) démontrent aussi que certains parcours surviennent souvent chez les apprenants adolescents. Le développement de la capacité d'adaptation et de compétences au cours de l'adolescence requiert « des niveaux croissants de motivation personnelle, ainsi que le passage de l'apprentissage en surface à l'apprentissage approfondi en vue d'atteindre des niveaux plus élevés » (p. 198, traduction libre). La motivation et l'apprentissage en profondeur sont favorisés lorsque les jeunes ont la possibilité d'essayer « des choses stimulantes qui les intéressent vraiment », saisissant ainsi les liens étroits entre l'émotion, la cognition et l'acquisition de capacités d'apprentissage social et intellectuel (p. 199, traduction libre).

L'apprentissage résulte de la réflexion, et non de l'instruction.
Beairsto (2007)

Lorsque les élèves sont intellectuellement engagés, ils font l'expérience d'un investissement émotionnel et cognitif sérieux dans leur apprentissage ou, comme le décrit Friesen (2008), « une concentration captivante, dynamisante sur le plan créatif et mettant en jeu la contemplation, l'interprétation, la compréhension, l'établissement de sens et l'esprit critique et donnant lieu à un vif engagement personnel d'explorer et d'examiner une idée, un enjeu, un problème ou une question pendant une période prolongée » (p. 9, traduction libre).

La première assertion mise de l'avant dans le cadre de l'initiative **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** veut que certaines pratiques utilisées en salle de classe (voir la figure 5) engendrent des niveaux plus élevés d'engagement intellectuel que d'autres. Comme l'engagement intellectuel est un nouveau concept, il est difficile d'établir exactement quelles pratiques sont plus efficaces pour le soutenir. D'après ce que nous avons appris jusqu'ici, cependant, les conceptions de l'apprentissage qui commencent par l'objectif d'engagement intellectuel mènent à des choix pédagogiques qui :

- mettent l'accent sur l'apprentissage conceptuel et les possibilités pour les élèves de :
 - travailler sur des idées et des problèmes authentiques
 - acquérir une compréhension détaillée des idées

- dégager les préjugés, apprendre de nouvelles idées et créer ou améliorer des idées
- cerner les liens conceptuels entre les disciplines
- requièrent des niveaux élevés de participation des élèves et prévoient du temps pour travailler en profondeur
- intègrent une évaluation authentique en tant que stratégie permettant aux élèves d'établir des objectifs et d'évaluer leurs propres apprentissages
- donnent lieu à du travail :
 - pertinent, intéressant et rattaché aux aspirations des élèves
 - rigoureux et qui permet aux élèves de penser comme des « professionnels » et de créer des résultats de qualité « professionnelle »
 - stimulant et qui permet aux élèves de faire l'expérience d'un investissement intellectuel et émotionnel intense dans leurs apprentissages
 - constitué d'idées diversifiées et améliorables
 - informé par l'état actuel des connaissances dans plusieurs disciplines différentes
- favorisent l'appropriation et la responsabilisation des élèves face à leurs apprentissages
- invitent les élèves à être les co-concepteurs de leurs apprentissages dans des classes qui soutiennent la voix et l'autonomie des élèves
- procurent un niveau élevé de soutien social de l'apprentissage et incitent les élèves à courir des risques, à poser des questions et à se tromper
- favorisent la collaboration et l'esprit de communauté en vue d'apprendre
- incitent les élèves à maîtriser des technologies telles que les outils de réseautage social ou d'obtention de connaissances
- procurent aux élèves des occasions d'acquérir des compétences comme la réflexion critique, la curiosité intellectuelle, le raisonnement, l'analyse, la résolution de problèmes, la communication, etc.
- jettent des ponts entre les expériences d'apprentissage des élèves à l'école et ailleurs, en les exposant à des technologies numériques dans des environnements enrichissant les savoirs.

Figure 5 *Qu'est-ce que la pratique en salle de classe ?*

La *pratique* ne correspond pas aux caractéristiques ou aux attributs personnels d'un enseignant ou d'un administrateur en particulier, mais à un ensemble d'activités structurées dans une école (Elmore, 1999) qui découlent de choix portés à l'égard de l'enseignement, des théories d'apprentissage, des programmes d'études, du mode d'organisation du temps et des environnements physiques d'apprentissage, des idées sur la nature des connaissances, du mode de regroupement des élèves en vue de l'apprentissage et ainsi de suite.

RELATIONS D'APPRENTISSAGE

Les décisions que prennent les enseignants à propos des pratiques en salle de classe constituent un important facteur de l'expérience d'engagement des élèves. Lorsqu'elles sont mises en œuvre en classe, elles sont fondamentalement modelées par la nature des relations que les élèves vivent avec leurs enseignants et leurs pairs. Les environnements d'apprentissage conçus pour un engagement intellectuel sérieux tiennent compte de l'importance de ces relations et prévoient le temps et l'attention nécessaires pour modeler de nouveaux liens sociaux, culturels et intellectuels propices à l'apprentissage.

Souvent, nos idées pédagogiques sont encore centrées sur les relations primaires entre les élèves et les contenus véhiculés en classe. Dans ce modèle, le rôle des apprenants est essentiellement passif, puisque les points d'engagement se terminent lorsque les élèves reçoivent (et utilisent) des compétences et des connaissances principalement définies par le programme d'études conventionnel. Un engagement intellectuel authentique requiert une plus grande réciprocité dans la relation enseignement-apprentissage, où :

- les enseignants travaillent avec une passion et une autorité issues de la connaissance d'une discipline et leur emphase passe de la transmission de connaissances à l'exposition des jeunes aux modes de pensée et aux idées essentielles des disciplines enseignées, au moyen d'un large éventail de stratégies pédagogiques choisies pour compléter plutôt que pour modeler ou diriger la pensée des élèves
- l'engagement des élèves *commence* lorsqu'ils construisent activement leurs apprentissages en partenariat avec les enseignants, travaillent en vue d'obtenir une compréhension conceptuelle détaillée et contribuent leurs propres idées pour bâtir de nouvelles connaissances ou imaginent de nouvelles pratiques dans des activités qui « méritent leur temps et leur attention » (Friesen, 2008, p. 8, traduction libre).

Les expériences d'apprentissage efficaces sont également modelées par des relations élève-enseignant qui appuient l'acquisition de compétences sociales et émotionnelles par les jeunes. Au cours des années d'école intermédiaire et d'école secondaire, les élèves font face à une complexité croissante. Les élèves eux-mêmes affirment constamment que ce qui les a le plus aidés à s'épanouir malgré ces défis, c'est la qualité des relations développées avec des adultes de leur école. Lorsque les élèves ont la possibilité de créer des liens avec des adultes qui abordent ces relations avec bienveillance, empathie, générosité, respect, réciprocité et un désir réel de connaître personnellement les élèves, ils peuvent apporter une contribution unique à la capacité d'adaptation, à l'autonomie, à la résilience et à l'assurance en devenir des jeunes, de même qu'à leur connaissance de soi en tant qu'apprenants.

S'ajoutant aux adultes de confiance, les groupes de pairs peuvent exercer une énorme influence sur l'établissement de relations sociales et scolaires en salle de classe. Le travail qui engage sur le plan intellectuel fait de l'apprentissage une activité fortement sociale – les apprenants experts peuvent expliquer leurs réflexions, décrire leurs idées et évaluer des points de vue multiples (et parfois contradictoires) lorsqu'ils négocient des sens individuels et communs. Quand les élèves ont la possibilité de travailler avec des pairs qui sont des partenaires intellectuels, ils développent des connaissances conceptuelles plus approfondies, ainsi que d'importantes compétences sociales et culturelles. Mais une collaboration efficace requiert des rôles et des relations que la majorité des élèves connaissent peu. Apprendre à tenir des conversations réfléchies, comprendre la légitimité des différences et collaborer en vue d'arriver à des résultats collectifs sont des compétences et des habitudes que les élèves doivent intégrer à leur travail ensemble. Ce sont donc des éléments clés de toutes les conceptions d'apprentissage.

ENGAGEMENT ET RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Au Canada, on reconnaît de plus en plus l'importance de l'enseignement efficace en classe pour la réussite des élèves. La recherche portant sur l'importance de l'apprentissage en bas âge a fait qu'une attention considérable est présentement accordée aux environnements d'apprentissage des jeunes enfants. Jusqu'ici, toutefois, moins d'attention a porté sur la façon dont les pratiques en classe pourraient contribuer à des environnements d'apprentissage efficaces pour les apprenants adolescents.

En plus de postuler que certaines pratiques en salles de classe (voir la figure 5) donnent lieu à des degrés plus élevés d'engagement intellectuel que d'autres, l'initiative ***Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?*** suppose en deuxième lieu que l'utilisation cohérente de ces pratiques pourrait réduire l'écart de réussite dans les écoles secondaires canadiennes, particulièrement chez les élèves qui pourraient sinon ne pas aspirer à la réussite scolaire. Ce postulat repose sur la conviction profonde que si nous recadrons notre pensée à propos de l'objectif moderne de la scolarisation et commençons à changer ce que les élèves font en classe, d'autres aspects – comme la réussite – commenceront aussi à changer.

Les constats des études en salle de classe destinées à créer un environnement propice à l'engagement intellectuel sont encore trop restreints pour faire des généralisations. Comme l'a souligné récemment le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007), cependant, la recherche déjà effectuée est prometteuse. Les évaluations des expériences d'apprentissage d'élèves dans des environnements collaboratifs d'acquisition de connaissances et riches sur le plan technologique (Milton, 2008; Engle et Conant, 2002; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007) démontrent que les élèves dans ces environnements manifestent collectivement :

- une compréhension conceptuelle plus élevée
- un accroissement de la motivation, de l'engagement et de la persévérance
- des gains supérieurs en alphabétisation et en mathématiques par rapport à des pairs apprenant au moyen de méthodes conventionnelles
- des compétences supérieures en résolution de problèmes et en réflexion critique
- la capacité de poser des questions nouvelles et plus approfondies au sujet de leur travail
- une participation et des contributions accrues aux classes en tant que communautés d'apprenants
- de nouvelles conceptions de la nature de l'apprentissage
- une souplesse supérieure dans l'introduction d'idées diversifiées dans des conversations et leur emploi de façons originales
- des compétences améliorées de recherche et d'analyse (p. ex. évaluation de sources multiples de preuves)
- la capacité de s'engager dans des formes plus complexes de raisonnement et d'établissement de sens
- un sens plus poussé de responsabilité individuelle et collective pour la qualité du travail produit.

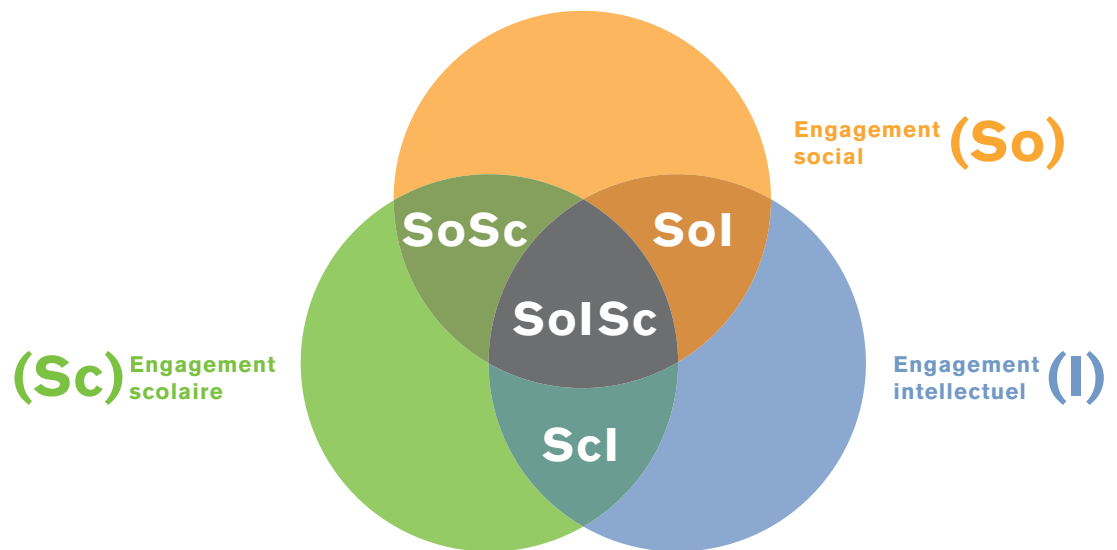
Des préoccupations selon lesquelles de tels environnements d'apprentissage profitent inégalement aux élèves sont souvent soulevées. Les preuves s'accumulent toutefois que ces préoccupations ne sont pas fondées (voir, par exemple, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). Il ne peut évidemment être attendu qu'une approche de l'éducation puisse à elle seule modifier les constats d'iniquité en matière d'engagement et de réussite chez les jeunes du Canada. Toutefois, la nouvelle orientation consistant à réfléchir à des questions telles que la façon dont les élèves apprennent, les programmes d'études, l'enseignement et le rôle de la technologie dans l'apprentissage – révélées par l'éventail de pédagogies collaboratives d'établissement de connaissances – offrent des avantages uniques en leur genre (Scardamalia et Bereiter, 2003b) pour faire de l'école un lieu social, scolaire et intellectuel stimulant qui en vaut la peine pour tous les élèves.

Les mesures que nous utilisons présentement pour évaluer l'efficacité des écoles nous en disent long sur les objectifs d'apprentissage – notes des élèves, assiduité, cumul de crédits, obtention de diplôme, résultats aux examens normalisés – et très peu sur les types d'expériences d'apprentissage décrits ci-dessus. En nous fiant exclusivement aux indicateurs traitant l'apprentissage comme un événement cumulatif, nous disposons de très peu d'information sur la capacité émergente des élèves en tant qu'apprenants, sur l'ampleur de ce qu'ils apprennent ou sur leur impression que leurs apprentissages contribuent ou non à des résultats correspondant à leurs aspirations. Si nous aspirons à créer de puissantes expériences d'apprentissage qui permettent aux élèves de devenir des apprenants à vie plus efficaces et plus sûrs d'eux, nous devons équilibrer notre connaissance des résultats « scolaires » des jeunes avec une meilleure compréhension de l'ampleur de leur engagement dans leurs apprentissages et de la façon dont les écoles réussissent à engendrer des expériences qui permettent à *tous* les élèves de devenir des apprenants passionnés et efficaces (voir la figure 4 – Caractéristiques et résultats de l'engagement des élèves).

L'amélioration des expériences et des résultats éducatifs des jeunes au Canada nécessite une réorientation de notre façon de considérer l'engagement des élèves de façon à l'ancrer plus délibérément dans ce que nous voulons réellement réaliser pour tous les élèves. Pour changer les profils de réussite, nous devons étendre le potentiel du concept en tant que construit puissant pour engager tant les élèves que les enseignants à transformer les salles de classe en lieux d'enseignement efficace et d'apprentissage en profondeur. En attirant notre attention sur des pratiques qui soutiennent un investissement émotionnel et cognitif sérieux dans l'apprentissage pour *tous* les élèves, le concept d'engagement intellectuel constitue un puissant moyen pour unifier nos efforts en vue de l'excellence et de l'équité dans les écoles secondaires.

La transformation des environnements d'apprentissage par l'intermédiaire de l'engagement intellectuel comporte le plus de potentiel pour changer les profils d'engagement et de réussite des apprenants adolescents. En fin de compte, chaque dimension de l'engagement des élèves contribue à des résultats scolaires valorisés pour les jeunes. Négliger le rôle joué par chacune des dimensions dans l'expérience des élèves peut contribuer au développement de facteurs de risque associés au désengagement. Mettre l'accent de façon claire et cohérente sur les pratiques des écoles et des salles de classe qui touchent toutes les dimensions de l'engagement – sociale, scolaire et intellectuelle – constitue la clé pour permettre à beaucoup plus d'élèves de devenir des apprenants efficaces (voir la figure 6).

Figure 6 Interaction entre les dimensions de l'engagement



CHAPITRE 5

RÉFLEXION AU SUJET DES CONSÉQUENCES SUR LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES

Quelles sont les conséquences de la centralisation de l'engagement des élèves dans l'apprentissage à titre de fondation essentielle de l'amélioration scolaire continue ? Comment les écoles et les collectivités qu'elles desservent peuvent-elles transformer les environnements d'apprentissage en lieux d'enseignement efficace et d'apprentissage en profondeur ? Qui détient les clés permettant d'ouvrir le potentiel des conceptions de l'apprentissage qui nous mèneront à ce que nous voulons réellement réaliser pour tous les élèves ?

Dans l'histoire récente des réformes à grande échelle, nous avons eu tendance à considérer le changement en éducation comme une question d'ordre technique; grâce à une combinaison astucieuse de pression externe (p. ex., cadres redditionnels) et de soutien (p. ex., connaissances et ressources) de l'amélioration, les écoles pourraient changer les profils de réussite des élèves. Depuis peu, un nombre croissant d'intervenants reprennent l'observation de McKinsey & Company (2007), selon laquelle « [peu] de stratégies de réforme bénéficiant de plus larges appuis ont produit les résultats promis » (p. 10, traduction libre). Après plus de vingt ans d'efforts concentrés de réforme, les structures fondamentales et les résultats de scolarisation ont incroyablement bien résisté au changement.

Les preuves confirmant l'importance de l'enseignement sont bien établies. D'un bout à l'autre du pays, nous constatons que plus d'attention est accordée aux relations importantes entre les pratiques en salle de classe, l'engagement des élèves et la réussite. Jusqu'ici, cependant, ces réformes n'ont pas fourni les preuves dont nous avons besoin pour comprendre l'incidence de ces relations sur l'apprentissage ou la façon dont nous pourrions les consolider en accentuant la réciprocité entre ce que nous connaissons au sujet de l'enseignement efficace et notre compréhension d'un apprentissage efficace.

Il faudra du temps pour connaître les pièces exactes du casse-tête requises pour bâtir un cadre cohérent pour transformer les pratiques des écoles et des salles de classe. Nous devons reconnaître que passer d'aider les élèves à « faire l'école » à les engager en profondeur dans leurs apprentissages représente un virage important pour tous ceux qui font partie de la collectivité scolaire – élèves, enseignants et parents. Pour réaliser cette initiative, il est essentiel que nous évitions les solutions externes faciles. De saines idées au sujet du changement fondamental dans les écoles et les salles de classe peuvent uniquement être formulées quand les éducateurs – en étroite partenariat avec les élèves – disposeront du temps et de la latitude nécessaires pour évaluer et développer de nouvelles idées dans le contexte de leur propre travail.

Bien que les politiques au palier de l'école et au-delà de celle-ci touchent ce qui se passe en salle de classe, la pédagogie – les méthodes des enseignants et les contenus – constitue le facteur proximal le plus puissant de l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. (National Research Council, 2003)

ENGAGER LES ENSEIGNANTS

La transformation des environnements d'apprentissage en lieux d'enseignement efficace et d'apprentissage en profondeur nécessite de nouvelles façons de voir le processus d'amélioration et les rôles qu'y jouent les enseignants. Si nous abordons l'amélioration en tant que processus technique où les enseignants sont invités à mettre à l'essai de nouvelles idées introduites dans leurs classes par des sources externes, nous courons le risque de créer une nouvelle vague d'améliorations de surface. Pour transformer plus profondément les pratiques dans les écoles et les salles de classe, nous devons tous commencer à voir l'amélioration scolaire comme une activité collaborative d'établissement de connaissances où les enseignants eux-mêmes sont activement engagés dans la formulation concertée d'idées contribuant directement à l'amélioration et au développement des écoles.

L'idée d'engager les enseignants « à diriger le travail de développement qui se répercute directement sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage » (Harris et Muijs, 2003, p. 1, traduction libre) témoigne d'un virage marqué dans la façon de considérer les enseignants en tant qu'agents de conception de structures efficaces d'enseignement et d'apprentissage, par opposition à de simples gestionnaires d'activités pédagogiques. Depuis de nombreuses années, les enseignants ont dirigé le processus d'amélioration dans les écoles; le travail le plus important qu'ils peuvent faire maintenant consiste à diriger le processus d'amélioration des pratiques en salle de classe et à rehausser l'engagement des élèves.

L'apparition du leadership collaboratif favorisant l'amélioration pédagogique pose le défi de formuler de nouvelles normes de pratique professionnelle et d'explorer comment les caractéristiques organisationnelles des écoles (p. ex., structures, processus, ressources) peuvent être mises à profit pour accroître les connaissances et les compétences des membres de l'organisation (Elmore, 2006, p. 26). Une communauté de pratique efficace élabore un ensemble de compétences et de ressources pendant qu'elle travaille sur les « problèmes » de pratique collective. Le développement de pratiques collectives nécessite du temps, la latitude de penser ensemble de façon originale et une interaction soutenue. Bien que la recherche indique clairement que « les enseignants améliorent leurs pratiques et donc, leur efficacité, *en compagnie de leurs pairs* », il est encore vrai que de nombreux enseignants continuent de travailler « dans des salles de classe isolées, avec de brèves périodes dans la salle du personnel pour discuter d'apprentissage professionnel » (Friesen, 2008, traduction libre).

Pour assurer l'efficacité du travail de collaboration des enseignants, ils ont également besoin de sources fiables et utiles de recherche et de données, de même que des occasions régulières pour établir le sens des preuves recueillies en fonction de leurs propres expériences et convictions à propos de leur travail. Trop souvent, nous traçons une ligne directe entre les preuves et les décisions, sans profiter du processus essentiel d'interrogation en tant que processus d'apprentissage nécessitant non seulement une analyse objective, mais aussi une réflexion personnelle et collective au sujet de l'incidence subjective des nouvelles idées ou preuves. Pour nous engager avec les enseignants en tant que meneurs influents dans la formulation de nouvelles façons de considérer les pratiques des écoles et des salles de classe, nous devons aborder la pratique d'amélioration comme un processus nécessairement social, émotionnel et cognitif qui est plus puissant lorsqu'il est relié à la vie quotidienne des enseignants dans leurs salles de classe, avec leurs élèves et en tant que membres de communautés de pratique professionnelle.

ENGAGER LES ÉLÈVES

Trois contextes influencent l'apprentissage – la collectivité (y compris le domicile), les écoles et les salles de classe. Et bien que les élèves occupent une position unique pour donner leurs impressions à propos de l'apprentissage acquis dans le cadre de leurs expériences dans tous ces contextes, les écoles ont eu tendance à limiter l'apport et la participation des élèves au palier de l'engagement social (p. ex. comité étudiant, amélioration de l'ambiance de l'école). Cette pratique engendre, d'après Peter Senge (2000), une « tâche aveugle structurelle » dans la façon dont les écoles abordent l'amélioration puisque « la seule personne qui pourrait, en fait, indiquer comment le système fonctionne dans son ensemble est la seule personne qui n'a pas voix au chapitre [...] » (p. 58, traduction libre).

Pour bien comprendre comment les structures et les pratiques actuelles des écoles secondaires pourraient nuire à notre capacité d'engager efficacement tous les élèves dans leurs apprentissages, il faut délibérément amener les élèves à participer à tous les aspects du processus d'amélioration scolaire. Pendant de nombreuses années, les écoles ont capté l'opinion des élèves comme source de données en vue de l'amélioration. Une participation significative des élèves implique toutefois un degré beaucoup plus profond de participation, favorisée par des pratiques d'amélioration qui autorisent les élèves et les enseignants à établir des partenariats influents à chaque étape du processus, de l'identification des questions et la formulation de plans d'action à la possibilité d'intervenir en matière de responsabilité redditionnelle.

Pour être utile, la participation des élèves doit aussi faire partie intégrante du tissu des pratiques en salle de classe et de l'expérience quotidienne d'apprentissage des élèves (*voir la chapitre 4 – Réaliser l'engagement intellectuel en classe*). Dans des environnements d'apprentissage efficace, les élèves sont considérés comme une communauté diversifiée d'apprenants qui, à la fois, désirent influencer sur les décisions au sujet des contenus, des processus et des résultats de leurs apprentissages, et sont en mesure de la faire. Mais surtout, il est perçu que le rôle des élèves dans la formulation conjointe de l'enseignement constitue un élément fondamental de l'aspect « apprendre à apprendre ».

Les preuves s'accumulent des avantages d'engager les élèves tant comme co-initiateurs d'amélioration et comme co-concepteurs de l'enseignement. Lorsqu'ils deviennent des participants actifs, les élèves vivent un engagement plus profond dans leurs apprentissages, un intérêt accru et la responsabilité de leurs apprentissages ainsi que de meilleures relations avec le personnel et avec leurs pairs. Engager des élèves en tant que décideurs actifs et respectés contribue également à d'importants résultats développementaux des adolescents, tels que le sentiment de pouvoir jouer un rôle, l'appartenance et la compétence (Mitra, 2004) et à l'acquisition des compétences nécessaires aux élèves pour jouer le rôle de citoyens actifs au-delà de la salle de classe (Rudd *et al.*, 2006). Les avantages tirés par les écoles sont également puissants : leur capacité d'être inclusives, créatives, adaptatives, innovatrices et réceptives à la complexité de la vie des élèves s'accroît, tout comme leur capacité de commencer à changer les profils de réussite (Fletcher, 2005).

Bien que la voix étudiante puisse prendre de nombreuses formes, elle est fondée sur la création d'un degré de participation étudiante qui représente une implication valable pour l'engagement des élèves à l'école et dans leurs apprentissages. Il s'agit d'un élément essentiel pour engendrer des écoles qui soutiennent la réussite de tous les élèves. C'est également un important levier pour les écoles qui cherchent à comprendre la complexité de l'amélioration de l'école et de la salle de classe, ainsi qu'à y réagir plus efficacement.

ENGAGER LES ESPRITS

Le projet de transformation des environnements d'apprentissage commence par la reconnaissance du fait que certaines pratiques organisationnelles conventionnelles de base ne nous servent plus bien dans nos écoles. Nos convictions collectives à propos du but de la scolarisation et de la façon dont les gens apprennent, ainsi que les décisions que nous prenons au sujet de l'enseignement, de la nature de la connaissance, de l'environnement physique des salles de classe, du rôle des technologies numériques dans l'apprentissage, de même que des rôles et relations au sein des écoles, font tous partie des pratiques actuelles des écoles secondaires qui pourraient nuire à notre capacité d'engager en profondeur tous les jeunes dans leurs apprentissages.

Nous devons donc relever le défi de trouver des façons de rendre ces structures et pratiques plus transparentes dans nos conversations à propos de l'amélioration, afin d'être en mesure de les analyser et de les changer selon leurs effets sur l'apprentissage. Nous devons aussi reconnaître que les éducateurs ne sont pas les seuls qui souhaitent changer les profils d'engagement et de réussite des élèves. Nous savons qu'il est utile d'explorer des façons de rendre les écoles plus stimulantes socialement, intellectuellement et sur le plan scolaire, pour tous les élèves. Mais d'autres choses importantes doivent se produire à l'intérieur comme à l'extérieur des écoles afin d'engager les jeunes (p. ex., initiatives communautaires de leadership des jeunes; parlements de la jeunesse; conseils jeunesse nationaux, provinciaux et municipaux; programmes artistiques pour les jeunes) et de tenir compte des conditions sociales, économiques et éducationnelles susceptibles d'améliorer ou de limiter leurs possibilités dans les écoles et ailleurs.

L'initiative **Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ?** procure à l'ACE, à ses partenaires de recherche et aux conseils scolaires participants une occasion unique de poursuivre l'élaboration d'un cadre conceptuel et d'indicateurs des dimensions sociales, scolaires et intellectuelles de l'engagement. L'initiative fournit aussi l'occasion de tenir de nouvelles conversations au sujet de ce que nous désirons vraiment réaliser pour tous les élèves et la possibilité que l'amélioration des expériences des élèves dans les trois dimensions de l'engagement contribuera à assurer que beaucoup plus d'élèves connaissent la réussite alors qu'ils :

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

RÉFÉRENCES ET LECTURES RECOMMANDÉES

Appleton, J. J., S. L. Christenson et M. J. Furlong. 2008. « Student engagement with school : Critical conceptual and methodological issues of the construct », *Psychology in the Schools*, n° 45 (5), p. 369-386.

Bransford, J., A. L. Brown et R. R. Cocking (éd.). 1999. *How people learn : Brain, mind, experience and school*, Committee on Developments in the Science of Learning, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education and National Research Council, Washington, DC, National Academy Press. http://books.nap.edu/catalog.php?record_id=6160

Christensen, C., C. W. Johnson et M. B. Horn. 2008. *Disrupting class : How disruptive innovation will change the way the world learns*, New York, McGraw-Hill.

Claxton, G. 6 septembre 2006. *Expanding the capacity to learn : A new end for education ?* Allocution d'ouverture du congrès annuel de la British Educational Research Association, Warwick University. http://www.s7colleges.com/learning-innovation/_pdf/BERA%20Keynote%20Final.pdf

Conseil canadien sur l'apprentissage. 16 décembre 2005. *De bonnes nouvelles : Les taux de décrochage scolaire diminuent au Canada*. <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LiL-16Dec2005.htm?Language=FR>

Conseil canadien sur l'apprentissage. Septembre 2007. *Former les apprenants pour combler les besoins de la société : Examen de la construction du savoir*. http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070906_Building-knowledge-building-the-future.htm

Design-Based Research Collective. 2003. « Design-based research : An emerging paradigm for educational inquiry », *Educational Researcher*, n° 32(1), p. 5-8. <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf>

Dweck, C. S. 2007. « Boosting achievement with messages that motivate », *Education Canada*, n° 47 (2), p. 6-10.

Egan, K. et N. Gajdamaschko. (s.d.). *Some cognitive tools of literacy*, Vancouver, Faculty of Education, Simon Fraser University. <http://www.educ.sfu.ca/kegan/Vygotskycogandlit.pdf>

Elmore, R. 2006. *Leadership as the practice of improvement*, communication présentée le 6 juillet 2006 à la conférence internationale Perspectives on Leadership for Systemic Improvement, organisée par l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE), Londres. Consulter à <http://www.oecd.org/dataoecd/2/8/37133264.pdf>

Engle, R. A. et F. C. Conant. 2002. « Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement : Explaining an emergent argument in a community of learners classroom », *Cognition and Instruction*, n° 20(4), p. 399-483.

Entwistle, N. 1984. « Contrasting perspectives on learning », dans F. Marton, D. Hounsell et N. Entwistle (éd.), *The Experience of Learning*, Edinburgh, Scottish Academic Press.

Evans, K., C. Gerlach et S. Kelner. 2007. « The brain and learning in adolescence », dans *Understanding the Brain*, Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE).

- Fredericks, J. A., P. C. Blumenfeld et A.H. Paris. 2004. « School engagement : Potential of the concept, state of the evidence », *Review of Educational Research*, n° 74 (1), p. 59-109.
- Fletcher, A. 2005. *Meaningful student involvement : Guide to students as partners in school change*, SoundOut.org and HumanLinks Foundation. <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf>
- Friesen, S. Octobre 2007. *How students would design a school* [fichier balado], atelier de l'ACE, Repenser l'adolescence, repenser les écoles.
<http://www.cea-ace.ca/dia.cfm?subsection=aut&page=07&subpage=recap>
- Friesen, S. 2008. *Effective teaching practices – A framework*, Toronto, Association canadienne d'éducation.
- Gilbert, J. (2007a). Catching the knowledge wave ? The knowledge society and the future of public education, allocation d'honneur, Association canadienne d'éducation, Un enseignement mieux adapté aux besoins de l'adolescence – Conception de l'apprentissage, Montréal. Fichier balado à <http://www.cea-ace.ca/dia.cfm?subsection=the&page=del&subpage=gilbert>
- Gilbert, J. (2007b). « Catching the knowledge wave : Redefining knowledge for the post-industrial age », *Education Canada*, n° 48 (4), p. 4-8.
- Harris, A. et D. Muijs. 2003. *Teacher leadership : Principles and practice*, London, Institute of Education, University of Warwick. <http://www.teachers.org.uk/resources/pdf/teacher-leadership.pdf>
- Lee, V., A. Bryk et J. Smith. 1993. « The organization of effective secondary schools », *Review of Research in Education*, n° 19, p. 171-267.
- McKinsey & Company. 2007. *How the world's best performing school systems come out on top*. http://mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Marks, H.M. 2000. « Student engagement in instructional activity : Patterns in elementary, middle, and high school years », *American Educational Research Journal*, n° 37 (1), p. 153-184.
- Milton, P. 2008. *One-to-one computing : A compelling classroom-change intervention. A review of New Brunswick's Dedicated Notebook Research Project*, Toronto, ACE.
- Mitra, D. L. 2004. « The significance of students : Can increasing "Student Voice" in schools lead to gains in youth development ? », *Teachers College Record*, n° 106 (4), p. 651 -688.
- National Research Council – Institute of Medicine. 2003. *Engaging schools : Fostering high school students' motivation to learn*, Washington, DC, The National Academies Press.
http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=10421
- Newmann F. M. & Associates. 1996. *Authentic achievement : Restructuring schools for intellectual quality*. Josey-Bass.
- Newmann, F. M., G. G. Wehlage et S.D. Lamborn. 1992. « The significance and sources of student engagement, dans F. Newmann (réd.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*, New York, Teachers College Press.
- Pope, D. 2003. *Doing school : How we are creating a generation of stressed-out, materialistic, and miseducated students*, New Haven, Yale University Press.
- Rudd, T., F. Colligan et R. Naik. 2006. *Learner voice*, Futurelab. www.futurelab.org

Scardamalia, M. et C. Bereiter. 2003a. « Beyond brainstorming : Sustained creative work with ideas », *Education Canada*, n° 43 (4), p. 4-7.
http://wdydist.files.wordpress.com/2008/06/scardamalia_fall03.pdf

Scardamalia, M. et C. Bereiter. 2003b. « Knowledge building » dans *Encyclopedia of Education*, 2^e éd., New York, Macmillan, p. 1370-1373.

Willms, J. D. 2003. *Student engagement at school : A sense of belonging and participation results from Pisa 2000*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
<http://www.unb.ca/web/crisp/pdf/0306.pdf>

Yair, G. 2000. « Reforming motivation : How the structure of instruction affects students' learning experience », *British Educational Journal*, n° 26(2), p. 191-210.

Zyngier, D. 2007. « The challenge of student engagement – what the students say they want : Putting young people at the centre of the conversation », *LEARNing Landscapes*, n° 1 (1).
<http://www.learnquebec.ca/export/sites/learn/en/content/learninglandscapes/documents/LL-OCT-2007-LR-link.pdf>

CONSEILS SCOLAIRES PARTICIPANTS DU PROJET QU'AS-TU FAIT À L'ÉCOLE AUJOURD'HUI ? (2007-2008)

Delta School District No. 37

Evergreen School Division

Foothills School Division

Halifax Regional School Board

Kawartha Pine Ridge District School Board

Lester B. Pearson School Board

Pembina Trails School Division

Saanich School District No. 63

Saskatoon Public School District No. 13

Seven Oaks School Division

St. Paul's Roman Catholic Separate School Division No. 20

Sunrise School Division

Winnipeg School Division



Association canadienne d'éducation

317, rue Adelaide Ouest, bureau 300

Toronto (Ontario) M5V 1P9

Téléphone : 416 591 6300 Télécopieur : 416 591 5345

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



Association canadienne d'éducation



The Learning Bar

