

ÉDITION 2022-2023

REVUE

des finissants



PRIMAIRE





INTRODUCTION

C'est avec une grande fierté que nous vous présentons la troisième édition de la revue des finissantes et des finissants du BÉPEP de l'Université Laval. Au terme de leur formation initiale, nos nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ont analysé les activités mises en place dans leur classe de stage et leurs effets chez les élèves. Ainsi, dans le cadre de leur stage final, elles et ils ont été invités à mettre en place un projet d'intervention en contexte pour répondre à une problématique liée aux apprentissages des élèves de leur classe. Les étudiants et étudiantes ont par la suite analysé leur projet pour en arriver à produire un article professionnel pour la revue des finissantes et des finissants.

Nous espérons que cette revue vous donnera des idées à exploiter dans vos classes !

Bonne lecture

Amélie Desmeules, chargée
d'enseignement

Anne-Sophie Parent, chargée de
cours

Un merci spécial à Élie Roy pour
avoir su sublimer les articles par la
mise en page et la création
artistique de cette troisième édition.

**REVUE DES FINISSANTES ET DES
FINISSANTS DU BACCALAURÉAT
EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET
EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE
L'UNIVERSITÉ LAVAL
|ÉDITION 22-23**



PRIMAIRE

Table des matières

Stratégies d'enseignement

Soutenir les apprentissages

La mobilisation autonome des stratégies de résolution en mathématique

Emy Roy

La rétroaction dans les ateliers autonomes

Amélia Langman

L'enseignement explicite au profit de l'écriture

Meghan Desrosiers Roberge et David Pelletier

Le 5 à 7 d'écriture pour développer la maîtrise de l'orthographe

Vivianne Bouchard

Développer les compétences en écriture par la contextualisation des apprentissages et les stratégies d'enseignement explicites

Laura Thiffault et Joanie St-Pierre

L'entrée dans l'écrit au premier cycle du primaire

Marie-Andrée Quirion

Du syndrome de la page blanche à l'élève écrivain

Myriam Côté-Anderson

Le code de correction par types d'erreurs au 3e cycle du primaire

Marie-Jeanne Giguère

Les effets des interventions ciblées dans les dictées métacognitives sur la compétence à écrire des élèves.

Alexandra Boies

Améliorer l'écriture par la pratique réflexive

Alex Lalonde et Mathieu Samson

Soutenir les méthodes de travail efficaces chez les élèves

Tommy Doyon et Ariane Mathieu

L'erreur au cœur du processus d'apprentissage

Annie-Pier Brousseau, Cynthia Poulin et Julie-Pier Thibodeau

Stimuler la mémoire de travail de nos élèves afin de favoriser leur autonomie

Daisy Lachance

Utilisation des stratégies d'apprentissage par les élèves

Leia Auger-Maltais

La lecture d'albums au 3e cycle

Laurie Plourde

La rétroaction par les pairs

Joannie Babin

La communication orale : Comment l'enseigner ?

Ariane Pepin

L'art dramatique, un ami pour évaluer oralement ?

Daphnée Despont-Therrien et Emy Gobeil

Le développement du vocabulaire

Béatrice Chabot et Camille Girard

Comment soutenir le développement d'un lexique au primaire ?

Émilie Lecours

Les ateliers d'écriture, une pratique plurielle et diversifiée

Aimie Gagné

L'enseignement explicite pour développer les questions de réaction et d'appréciation en lecture

Estelle Labbé

Interagir pour mieux apprécier des textes dans les classes de troisième cycle

Flavie Boulanger-Gosselin

Les stations au service de la zone proximale de développement

Alixia Plante Coraly Thibault

Soutenir le plaisir d'apprendre

La théorie de l'autodétermination : une pratique gagnante pour engager les élèves en écriture

Marie-Pier Boutin et Camille Larochelle-Carrier

L'engagement et l'attention font la paire !

Émilie Bédard et Laurie Bourgoin

Les projets de recherche transdisciplinaire : un outil pour accroître la motivation scolaire ?

Mégane Hivon

Les avantages d'un projet authentique sur la motivation scolaire

Sandrine Gauthier-Brown et Léa Margry

Le développement de la motivation des élèves du primaire

Mathieu Lapointe et Laurie-Anne G. Simard

La pédagogie par projet au service de la motivation !

Francis Julien

Écrire dans le plaisir, c'est possible ?

Amélie Servant et Anabelle Giroux-Carbonneau

L'écriture à partir de l'intérêt des élèves ; un bon moyen pour favoriser la motivation !

Audrey Bolduc et Kelly-Ann Vocelle

L'implication des élèves dans le choix d'un livre

Marianne Lachance et Marguerite Mingelbier

Des outils pour accroître le goût à la lecture

Isabelle Dallaire et Jessica Paquet

La lecture pour tous

Stéphanie-C Bégin

« Fantasy football », une application intéressante et motivante

Michaël Hébert

Table des matières

Soutenir la gestion de classe et organisation

Soutenir un climat positif

Comment l'enseignement explicite favorise-t-il le développement des habiletés sociales ?
Charlie Proulx et Émilie Lamontagne

Des ateliers pour aider la gestion des conflits
Rachel Fournier, Charlotte Goulet et Anne-Sophie Nolin

L'enseignement des habiletés sociales au profit d'un climat de classe agréable
Marina Binette et Béatrice Piché

Comment travailler l'écoute en classe ?
Mariane Roy

Surmonter les difficultés attentionnelles avec la méditation pleine conscience
Marilou Drouin

Les pauses actives pour maintenir l'attention des élèves dans un processus d'écriture
Sabrina Harvey et Vicky Launière St-Jacques

Le plan de travail, un outil pour un climat de classe positif
Audrey Gagnon-Leclerc

Soutenir l'autonomie des élèves

Satisfaire les besoins psychologiques fondamentaux des élèves du 1er cycle, comment s'y prendre ?
Catherine Laberge et Mélissa Poirier

L'autonomie grâce à la collaboration avec ses pairs
Margot Risacher

La perception du plan de travail chez les élèves au troisième cycle du primaire
Charles-David Laflamme

Le plan de travail et son implantation
Laurie-Ann Jackson et Catherine Bolduc

L'autonomie, la clé pour des transitions réussies ?
Marie-Eve Dufour

Quand autonomie rime avec enseignement explicite
Éloïse Gauvin et Maude Thibault

Développer l'autonomie : des retombées positives
Catherine-Kelly Poulin

Développer l'autonomie pour augmenter les réussites
Céleste Bouffard

Autonomie et persévérance scolaire
Sabrina Leblanc

Développer l'autonomie des élèves dans une classe de double cycle
Frédérique Goupil

Les leviers pour atteindre l'autonomie des élèves
Catherine Papillon et Myriam Thibeault

L'autonomie des élèves dans une classe à multiniveaux au 2e cycle
Gabrielle Desbiens et Pamela Truchon

Stratégies de différenciation pédagogique en contexte inclusif

Les fonctions exécutives, la base de l'apprentissage ?
Rosalie Leclerc

Enseigner les mathématiques autrement aux élèves en difficulté
Laurie Gosselin

Les ateliers au cœur de la différenciation pédagogique
Kassandra Auclair

La différenciation pédagogique au bénéfice de la dyslexie
Lauréanne Côté

Les sous-groupes de besoin en classe hétérogène : est-ce une stratégie motivante pour les élèves ayant de la facilité à l'école ?
Laurie Poulin

Comment accompagner son élève qui vit de l'anxiété à l'aide de la littérature jeunesse ?
Olivier Jacques, Daphnée Morency et Noémie Villomé

L'importance de la contextualisation dans un processus d'enrichissement du vocabulaire en milieu défavorisé
Marie-Eve Mongrain

Développement du vocabulaire francophone en contexte bilingue
Naomi Thibault

L'intégration du numérique pour la différenciation en lecture : les centres de lecture dès la première année du primaire
Marie-Claude Labrecque

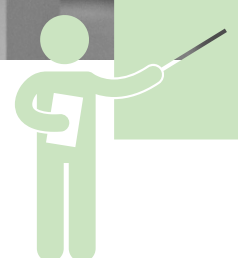
PRIMAIRE



STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

PRIMAIRE

**SOUTENIR LES
APPRENTISSAGES**



LA MOBILISATION AUTONOME DES STRATÉGIES DE RÉOLUTION EN MATHÉMATIQUE

EMY ROY



Introduction

L'enseignement et l'apprentissage de la résolution de problèmes en mathématique ont toujours été jugés complexes et laborieux par les enseignants (Houdement, 2003, p.1). Malgré la réforme des années 2000 et les nombreux référentiels produits durant cette période, le manque d'indications claires adressées aux enseignants se remarque. Tel que le soulignent Lajoie et Bednarz dans leur analyse, une grande latitude est laissée aux enseignants quant à l'interprétation possible de cette compétence et des stratégies pédagogiques pertinentes à employer dans cette discipline (Lajoie et Bednarz, 2014, p.20).

Les documents ministériels tels que la Progression des apprentissages (2009) présentent une liste de stratégies qui devraient être enseignées, mais il y a peu de détails sur le « comment » (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, 2017, p.2). On mentionne que : « Puisque les élèves doivent construire leur répertoire personnel de stratégies, il importe de les (les élèves) amener à développer leur autonomie à cet égard et de leur apprendre à les (les stratégies) utiliser dans différents contextes » (Gouvernement du Québec, 2009, p.23). Bien que l'élève doive construire son répertoire, le rôle de l'enseignant est crucial afin de permettre à l'enfant d'y arriver (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, 2017, p.2). Cela amène donc à réfléchir au comment enseigner les stratégies de résolution de problèmes, c'est-à-dire à savoir quelles sont les approches pédagogiques pertinentes qui permettent

d'amener les élèves à devenir plus autonomes dans la mobilisation de celles-ci. En ce sens, cet article cherchera à **expliquer comment enseigner et soutenir cette compétence mathématique de manière à développer efficacement les habiletés des élèves en résolution ainsi que leur autonomie dans l'utilisation des stratégies.**

La résolution de problème, c'est quoi?

Avant de répondre à la question ciblée, il semble nécessaire de définir ce qu'est **la résolution de problème en mathématique.**

« Situations-problèmes »

« résolution de problèmes »

« problèmes d'application » ...

Les terminologies sont nombreuses pour évoquer ce type de problème. Selon le programme de formation de l'école québécoise (2006), la résolution de problème est envisagée à la fois comme une modalité pédagogique et en tant que processus. Deux finalités lui sont donc accordées. Dans cet article, l'attention est mise sur la seconde soit celle de considérer la résolution de situations-problèmes comme un objet d'apprentissage en soi. L'apprentissage de procédures et de démarches de résolution de problème est alors visé (Fagnant et Vlassis, 2010, p.1). Tel que le définit le programme,

« Une situation-problème se caractérise par le fait qu'il y a un but à atteindre, une tâche à réaliser ou une solution à trouver. L'objectif visé ne saurait être atteint d'emblée, car il ne s'agit pas d'un exercice d'application. Sa quête suppose, au contraire, raisonnement, recherche et mise en place de stratégies mobilisant des connaissances. Aussi, la résolution de situations-problèmes en mathématique engage-t-elle l'élève dans une suite d'opérations de décodage, de modélisation, de vérification, d'explicitation et de validation. Il s'agit d'un processus dynamique impliquant anticipations, retours en arrière et jugement critique (Gouvernement du Québec, 2006, p.126) »

La résolution de problème est un contexte qui requiert la mobilisation de plusieurs concepts, de processus mathématiques et de stratégies de résolution. Parmi les composantes de la compétence Résoudre une situation-problème mathématique, celle qui touche l'application de différentes stratégies en vue d'élaborer une solution est particulièrement visée par ce texte et développée par les stratégies pédagogiques présentées qui suivent (Gouvernement du Québec, 2006, p.127).

L'autonomie, un élément clé à la résolution de problème

Un autre concept apparaît incontournable dans cet article, soit celui de l'autonomie. L'autonomie est la capacité de l'individu à prendre en charge sa démarche d'apprentissage. C'est un processus progressif qui mène à définir soi-même les résultats de ses apprentissages, à déterminer les moyens d'y arriver et d'évaluer les résultats obtenus (Vienneau, 2017, p.145). Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette analyse est la capacité de l'enfant à établir et à utiliser seul les stratégies possibles pour effectuer une tâche demandée. On tend à amener l'élève à se baser sur ses propres acquis plutôt que de dépendre du soutien constant de l'enseignant pour résoudre une situation (Quenton, 2012, p.10). Il faut toutefois faire attention au piège qui se présente à nous.

Être autonome signifie souvent à tort de se débrouiller seul sans « déranger » l'adulte. Cependant, le rôle de l'enseignant reste primordial. L'autonomie est le fait d'être capable d'évoluer librement dans ses tâches tout en étant soutenu de manière discontinue par un adulte (Laloux, 2015, p.7). Ainsi, en développant les habiletés de résolution de problème et la mobilisation des stratégies mathématiques, on tend à développer une certaine autonomie des élèves quant à ces tâches complexes. On cherche à développer la compétence des enfants à réutiliser les stratégies acquises lors de l'enseignement et des périodes de travail par eux-mêmes.

Quelques pratiques éducatives pour développer la compétence de résolution de problème tout en soutenant l'autonomie

L'enseignement explicite

Tel que le présente Vienneau (2017), l'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement qui consiste à rendre explicite les objets d'apprentissage qui doivent être mobilisés et éventuellement maîtrisés par l'élève. Cela consiste à présenter les connaissances, les habiletés et les stratégies de manière structurée (par étapes) et graduelle (du plus simple au plus complexe) (Vienneau, 2017, p.109-113). L'enseignant guide l'élève à travers le processus d'acquisition des contenus d'apprentissage. Il adopte un rôle de transmetteur de connaissances tout en précisant clairement les attentes (Bressoux, 2022, p.7).

Ce type d'enseignement se divise en trois étapes. D'abord, il y a le modelage où l'enseignant exécute la tâche devant les élèves et montre comment il procède, c'est-à-dire qu'il décrit son raisonnement pendant qu'il réalise la situation. C'est à cette étape que l'adulte montre aux enfants les différentes stratégies et comment les mettre en œuvre dans divers contextes. En observant un modèle, les élèves ont une idée plutôt claire des étapes à suivre pour résoudre une tâche. Cela leur permet aussi de bien saisir comment chaque étape du processus de résolution sont liées entre elles (Messier, 2017, p.41). La modélisation vise à favoriser la compréhension des élèves par rapport à un objectif d'apprentissage ou à la manière de procéder (Vienneau, 2017, p.106).

Exemple de ce qui a été mis en place concrètement durant la réalisation du projet	Ce que fait l'enseignant pour soutenir la compétence de résolution de problèmes ET l'autonomie	Ce que font les enfants en retour en lien avec l'autonomie et la résolution de problèmes.
L'enseignant présente un court problème qui sollicite l'utilisation de la stratégie « Partage ». Il effectue la démarche complète de résolution en mettant l'accent sur la stratégie ciblée. Il explicite son processus de résolution aux élèves, c'est-à-dire qu'il justifie ses choix (ex: je vais employer la stratégie de partage parce que...), ses actions (ex: je dessine mes morceaux et je les sépare également) et les étapes qu'il effectue tout en se référant aux éléments du problème. L'enseignant questionne activement les élèves de manière à orienter ses interventions selon leurs besoins et afin de vérifier leur compréhension quant à ce qui vient d'être montré.	C'est à ce moment que l'enseignant montre l'utilisation contextualisée et l'application détaillée d'une stratégie de résolution. Il verbalise de manière claire le raisonnement mathématique à adopter afin que les élèves puissent observer un modèle pour ensuite tenter de reproduire la démarche seul. L'enseignant décortique chaque élément de la situation afin de rendre accessibles les contenus aux élèves de manière à ce qu'ils les intègrent progressivement (Vienneau, 2017, p. 111). Bref, il met un haut-parleur sur sa pensée (Gauthier, s.d., p.2).	Le modelage permet aux enfants de comprendre et d'observer comment les stratégies sont utilisées afin de le faire à leur tour dans des situations semblables (Vienneau, 2017, p.111-112). L'élève établit les liens entre les connaissances qu'il possède déjà et les nouveaux contenus (stratégies) grâce à la démonstration complète de l'adulte. L'enfant est dans une posture d'observateur apprenant. Il acquiert graduellement un savoir-faire qu'il réinvestira éventuellement de manière autonome (Messier, 2017, p.43). L'enfant obtient des réponses à des questions comme « Comment dois-je m'y prendre pour résoudre ce problème? » ou « À quoi dois-je penser lorsque j'emploie cette stratégie? » (Messier, 2017, p.41).

À la suite du modelage, l'enseignement explicite se poursuit avec l'étape de la **pratique guidée**. Cette étape a pour but de soutenir les élèves dans leurs premières tentatives de résolution et surtout, d'utilisation du nouveau contenu enseigné (Vienneau, 2017, p.112). À ce moment, les élèves ont l'occasion de mettre en pratique les nouvelles connaissances acquises avec le soutien de l'enseignant qui assure différentes rétroactions afin de faire progresser la compréhension des élèves. Ceux-ci reproduisent la démarche qui vient de leur être présentée. Cette étape de l'enseignement explicite permet aux élèves d'ajuster et d'approfondir leur compréhension du nouveau contenu dans l'action (Gauthier, s.d., p.2). Ils s'approprient celui-ci en le réinvestissant avant de passer aux exercices plus complexes et plus autonomes. De plus, cette étape permet à l'enseignant de vérifier l'effet du modelage réalisé précédemment (Vienneau, 2017, p.112).

Exemple de ce qui a été mis en place concrètement durant la réalisation du projet	Ce que fait l'enseignant pour soutenir la compétence de résolution de problèmes ET l'autonomie	Ce que font les enfants en retour en lien avec l'autonomie et la résolution de problèmes
Par la suite, les élèves effectuent le problème modélisé par l'enseignant. Puis, les élèves se lancent dans la résolution d'un problème similaire présenté et discuté en groupe, c'est-à-dire un problème qui sollicite la stratégie de partage, mais de manière différente. L'enseignant soutient le travail des élèves en assurant de nombreuses rétroactions sur la démarche des élèves (ex. : questionnements sur la démarche de partage, remarques sur la prise en compte des éléments du problème pour la mobilisation de la stratégie, etc.).	L'enseignant propose des problèmes semblables à ce qui a été montré durant le modelage. Il accompagne de près les élèves dans la mobilisation de la stratégie. Ce soutien se traduit par différentes rétroactions formulées aux élèves afin de les amener à maîtriser l'utilisation de la stratégie (Vienneau, 2017, p.112). Par exemple, les rétroactions peuvent servir simplement à valider la démarche de l'enfant (ex. : Tu as bien utilisé la stratégie dans ta démarche) ou les rétroactions peuvent être plus élaborées afin de mettre l'accent sur un concept ou sur la compréhension erronée (ex. : Ici, la stratégie que tu as utilisée n'est pas adéquate parce qu'elle ne permet pas de ...). Bref, l'adulte vise à ce que les élèves construisent des connaissances adéquates et que les erreurs ne se fixent pas dans leur esprit (Bissonnette, 2015, p.15).	Les élèves emploient la stratégie de résolution montrée lors du modelage en résolvant des problèmes de manière semi-indépendante. Ils tentent de reproduire la démarche modélisée par l'enseignant et d'intégrer le raisonnement mathématique présenté. Grâce aux rétroactions de l'adulte, l'enfant valide et/ou réoriente ses conceptions et ses procédés de façon à tendre vers l'autonomie (Gauthier, s.d., p.2)

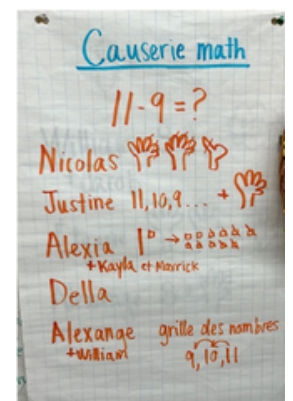
Exemple de ce qui a été mis en place concrètement durant la réalisation du projet	Ce que fait l'enseignant pour soutenir la compétence de résolution de problèmes ET l'autonomie	Ce que font les enfants en retour en lien avec l'autonomie et la résolution de problèmes
À une période suivante, les élèves sont invités à résoudre un nouveau problème, qui vise la mobilisation de la stratégie enseignée (sans que ce soit dit à l'enfant) et à s'interroger sur les stratégies à mobiliser seul. Le soutien qu'offre l'enseignant est limité de manière à viser l'autonomie de l'enfant.	C'est à ce moment que l'adulte offre de multiples occasions d'apprentissages (situations-problèmes) à l'enfant afin qu'il maîtrise la stratégie de résolution et se rende à l'automatisation. L'enseignant observe les élèves et les accompagne dans leur processus de résolution seulement si ceux-ci en ont vraiment besoin. Il peut par exemple utiliser le questionnement afin de favoriser la réflexion de l'élève ou encore faire un rappel des éléments modélisés précédemment. De cette façon, l'enseignant soutient l'enfant dans la consolidation des savoirs tout en misant sur son autonomie (Bissonnette, 2015, p.15).	L'élève réinvestit la stratégie de résolution de problème de manière autonome, c'est-à-dire qu'il est en mesure de déterminer seul la méthode de résolution à partir de sa compréhension du problème et de ses acquis (Vienneau, 2017, p.112).

Il est certain que, dans le cas de l'enseignement explicite des stratégies de résolution et dans le cadre du projet mis en place, les problèmes présentés aux élèves étaient de courte durée et misaient sur l'emploi d'une seule stratégie à la fois. On peut même dire que les problèmes ressemblaient davantage à des problèmes d'application. De cette manière, on mise sur l'utilisation des stratégies et on réduit la charge quant aux autres composantes du problème (Boublil-Ekimova, 2019, p.28).

La causerie mathématique

La causerie mathématique est une discussion de groupe de 5 à 15 minutes qui se déroule autour d'un problème mathématique sélectionné par l'enseignant. Le fonctionnement d'une causerie est le suivant. D'abord, l'adulte présente un problème concis à l'aide d'une image, d'une expression mathématique, d'une photo ou encore d'un texte. L'enseignant donne une trentaine de secondes aux élèves pour se familiariser avec le problème et le résoudre. La résolution se fait mentalement et individuellement. Par la suite, les élèves sont invités à partager et à expliquer leur raisonnement et les stratégies qu'ils emploient pour résoudre la situation. C'est le processus qui est valorisé plutôt que le résultat. Les élèves sont encouragés à être actifs et à trouver plus d'une stratégie de résolution. Des signes (poing fermé, pouce levé, etc.) sont préalablement choisis par l'enseignant pour lui permettre

rapidement les élèves qui ont trouvé une stratégie et ceux qui sont encore à la recherche de solutions (Gouvernement du Québec, 2019, p.14-15). Cela permet à l'enseignant d'observer les élèves qui sont actifs dans leur réflexion et les autres pour qui ce réflexe de recherche est plus difficile. Ces derniers ont tendance à attendre que la réponse soit donnée par un autre élève et de ne pas « se mouiller » par peur de faire une erreur.



Finalement dans le processus de l'enseignement explicite, la dernière étape est celle de la pratique autonome. Cette étape consiste à offrir diverses occasions aux élèves de mettre en pratique les contenus et ainsi, de maximiser la rétention des informations et d'assurer une plus grande autonomie dans leur utilisation. À ce point, le soutien offert par l'enseignant est grandement réduit et différé (Vienneau, 2017, p.112).

Ensuite, l'enseignant peut permettre une courte discussion en dyade afin que les enfants s'échangent leur différentes solutions et stratégies. Puis, l'adulte demande aux enfants de partager au groupe leur raisonnement. Chacun partage sa stratégie en expliquant pourquoi il procède de la sorte. Chaque stratégie est inscrite afin de consigner les différentes solutions qui existent. L'adulte peut solliciter en outre des élèves qui n'ont pas trouvé de stratégies ou qui n'en ont trouvé qu'une seule de façon à les inciter à être actifs et afin de vérifier leur compréhension. À la fin de la discussion, après avoir récolté différentes stratégies, l'enseignant demande à chaque élève de déterminer la stratégie la plus efficace pour lui de façon à se l'approprier et dans le but de la réinvestir une prochaine fois (Gouvernement du Québec, 2019, p.14).

Ce que fait l'enseignant pour soutenir la compétence de résolution de problèmes ET l'autonomie	Ce que font les enfants en retour en lien avec l'autonomie et la résolution de problèmes
Le rôle de l'enseignant est de stimuler la verbalisation des raisonnements des élèves. Il les amène à reformuler leurs propos et à compléter leurs pensées de manière à ce qu'ils réfléchissent au pourquoi ils choisissent de mobiliser la stratégie mentionnée. Cela reproduit en quelque sorte le comportement ou le processus mental que devrait suivre l'enfant face à une situation-problème dans le but que l'enfant l'effectue seul. L'enseignant a aussi le rôle de valider les stratégies proposées pour indiquer aux enfants si leurs conceptions sont adéquates et s'ils pourront employer le même raisonnement dans un autre contexte (Gouvernement du Québec, 2019, p.14-15).	Durant la causerie, l'enfant développe sa compréhension des concepts, sa flexibilité et sa fluidité. La discussion amène l'enfant à trouver plusieurs solutions pour effectuer un même problème et à mobiliser des stratégies dans le cas d'une tâche non familière (Gouvernement du Québec, 2019, p.14). Ce contexte permet de développer leur réflexe à être actif dans la recherche de stratégies de résolution et à puiser dans leurs connaissances (Boublil-Ekimova, 2019, p.2). Malgré le fait que ce ne soit pas des situations-problèmes, cela permet de travailler les stratégies et leur utilisation. En amenant l'enfant à les solliciter dans différentes situations (complexes ou non), leur usage est plus naturel et plus spontané. L'élève est entraîné à établir seul les stratégies possibles pour effectuer une tâche demandée. Il prend peu à peu de l'autonomie face à ce genre de situations (Gouvernement du Québec, 2019, p.14-15).

Retombées de l'enseignement explicite et de la causerie mathématique : intégration dans la résolution de problèmes chez les enfants.

1. Observation dans le groupe

Tout au long du projet, des notes ont été prises dans un journal de bord afin de mesurer les impacts des stratégies pédagogiques employées dans la classe de 2e année. Voici les constats qui ont été faits en comparant les aptitudes et les comportements des enfants avant et après la réalisation du projet.

Notes de mon journal de bord	
Mes observations avant la mise en place de l'enseignement explicite et de la causerie mathématique (3 novembre 2022)	Mes observations après la mise en place de l'enseignement explicite et de la causerie mathématique (14 décembre 2022)
<ul style="list-style-type: none"> - Besoin de l'enseignant dans toutes les étapes de la résolution (Besoin d'être accompagné pas à pas, besoin de beaucoup de guidage pour commencer la tâche) - L'enseignant est un support constant - Autonomie très faible (3/4 des élèves ne résolvent pas le problème seul) - Anxiété face à la tâche (évitement, découragement, pleurs) - Peu de participation lors de périodes d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Réutilisation plus intuitive des stratégies enseignées (Ex : productions de l'enfant ci-dessus) - L'enseignant est davantage un support occasionnel - Progression dans l'autonomie (2/3 des élèves réalisent le problème seul) - Grande réduction des signes d'anxiété (besoin seulement d'encouragement) - Confiance en leurs capacités - Participation plus forte lors des périodes d'apprentissage

Grâce à l'approche structurée que propose l'enseignement explicite et grâce à la causerie mathématique, les élèves ont acquis graduellement les stratégies de résolution ciblées. Après une période où l'enfant s'approprie les démarches et les contextes dans lesquels les utiliser, il est plus en mesure de les réinvestir et de les mobiliser de manière autonome, et ce, au bon moment. Il applique les stratégies apprises dans le but d'élaborer une solution face au problème qu'il lui est présenté (Vienneau, 2017, p.111-113).

En adoptant l'enseignement explicite pour structurer les périodes de résolution de problème, cela a permis de séparer les apprentissages de la procédure et du contenu disciplinaire. Cela allège la charge cognitive des élèves. Les mesures de soutien ou d'étayage permettent de prévenir la surcharge de la mémoire de travail de l'enfant (Bissonnette, 2015, p.14-15). À travers les différentes étapes, l'exercice devient plus « facile » et l'élève gagne en confiance. L'élève devient plus autonome quant à la tâche à effectuer et surtout, dans l'application des stratégies en vue d'élaborer une solution (Rééducation orthopédagogique du langage écrit, s.d., p.1-2).

Quant à l'utilisation de la causerie mathématique, il est possible de constater un réinvestissement des stratégies discutées dans la résolution de situations-problème. En développant les habiletés de résolution dans différents contextes, il est possible d'observer une amélioration quant à l'application autonome des stratégies de résolution. L'élève détermine plus rapidement les stratégies efficaces à déployer pour résoudre un problème puisqu'il a une meilleure compréhension des processus mathématiques en jeu (Gouvernement du Québec, 2019, p.15).

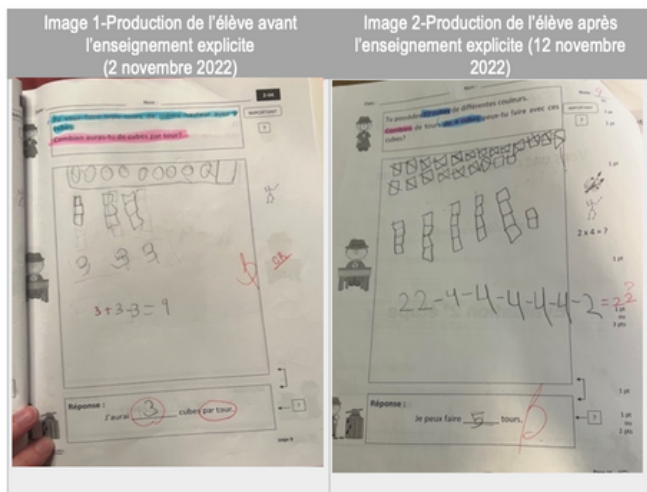
2. Observation individuelle des élèves quant à chacune des pratiques citées précédemment

Il est aussi possible d'observer l'évolution individuelle des élèves et de noter les effets propres à ces deux pratiques. En voici deux exemples.



2.1 Observation d'une élève quant à l'enseignement explicite

La production datant du début de mois de novembre (Image 1) montre que l'enfant a eu de la difficulté à utiliser la stratégie de résolution enseignée « le partage ». Le code CR (Code rouge) inscrit dans la marge a été utilisé pour signifier que, malgré qu'elle ait résolu le problème, elle a eu besoin de beaucoup de soutien de la part de l'enseignant pour employer la stratégie et pour élaborer la solution. Un mois plus tard, cette même élève a employé la même stratégie sans soutien ou sans guidage dans une situation différente (Image 2). Elle a su déterminer de manière autonome qu'elle devait mobiliser cette stratégie pour résoudre le problème, et ce, grâce à la structure progressive et soutenue de l'enseignement explicite qui a été mis en place pour que l'enfant intègre la stratégie visée.



2.2 Observation d'une élève quant à la causerie mathématique

Tel qu'il est possible de le remarquer dans la production de cette élève, les stratégies qui ont été discutées lors de la causerie sont réutilisées. Par exemple, dans cette production, on voit que l'enfant s'est approprié une stratégie qui a été mentionnée durant une causerie (voir l'exemple de causerie plus haut) pour effectuer une soustraction. Auparavant, cette enfant avait de la difficulté à effectuer une soustraction puisque sa stratégie était plus ou moins efficace et entraînait des erreurs. Elle utilisait auparavant la grille des nombres. Toutefois, après avoir discuté des différentes stratégies possibles en groupe, elle s'est mise à employer une nouvelle stratégie qui lui semblait plus efficace. Elle a déterminé de manière autonome (sans les recommandations de l'enseignant) que cette démarche serait plus adaptée et elle l'a mobilisé lors de la résolution de son problème.

Conclusion

À la lumière des séquences d'enseignement explicite et de causerie mathématique qui ont été présentées et analysées, ces stratégies pédagogiques sont belles et bien propices au développement de l'utilisation autonome des stratégies de résolution. La structure réfléchie de l'enseignement explicite permet aux élèves de s'approprier les stratégies graduellement pour ensuite les réinvestir de manière autonome lors de la résolution de problème. Cette approche évite l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'intégration des savoirs (Vienneau, 2017, p.111-114). Pour ce qui est de la causerie mathématique, elle amène les élèves à réfléchir aux stratégies qu'ils possèdent, à développer leur réflexe de recherche et à déterminer les stratégies les plus efficaces pour eux. Le réinvestissement autonome des celles-ci est donc facilité (Gouvernement du Québec, 2019, p.14-15).

Malgré ces stratégies pédagogiques qui orientent le travail de l'enseignant quant à l'enseignement des stratégies de résolution, il y a un élément à ne pas oublier ou sous-estimer : le climat de classe. Comme l'apprentissage de la résolution de problème en mathématique constitue un défi d'ampleur pour les élèves et que cette tâche offre une certaine amplitude quant à la démarche à mobiliser, il est nécessaire de s'intéresser au climat de classe que l'on met en place pour favoriser le développement des compétences mathématiques et l'acquisition des stratégies de résolution. En mettant en place un climat d'apprentissage où l'erreur est considérée

comme normale et nécessaire aux yeux de tous, les élèves se sentent plus confiants quant à leurs capacités et ressentent moins le besoin de « performer » devant une tâche complexe. L'erreur doit être considérée comme une opportunité d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant doit en outre partager sa vision de l'erreur pour normaliser et encourager celle-ci. Il est important d'éviter de stigmatiser l'erreur de façon à ne pas encourager les comportements d'évitement (Senécal, s.d., p.7).

Références

- Bissonnette, S. (2015). Sur l'enseignement explicite. À bâbord!, (60), Repéré à <https://www.ababord.org/Sur-l-enseignement-explicite>
- Boublil-Ekimova, H. (2019). DID-2015. Chapitre 2 : Réforme: analyse des compétences. Repéré dans Monportail : <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03508/202301/site151711/modules1106427/module1390253/page3765403/page3765404/blccontenu3864826/Chapitre%20Approche%20par%20compétences.pdf?identifiant=655e54e6defdd0da6f678050c98cfe0bf9d09852>
- Bressoux, P. (2022). L'enseignement explicite : De quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions? : Synthèse de la recherche et recommandations. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf
- Fagnant, A. et Vlassis, J. (s.d.). Le rôle de la résolution de problèmes dans les apprentissages mathématiques : questions et réflexions. Repéré à <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2010-v50-n1-Fagnant.pdf>
- Gauthier, C. (s.d.). L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. Repéré à <https://r-libre.telug.ca/1079/1/L%27educateur1.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Gouvernement du Québec. (2019). Référentiel d'intervention en mathématique. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Referentiel-mathematique.PDF
- Houdement, C. (2003). La résolution de problème en question. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/268030901_LA_RESOLUTION_DE_PROBLEMES_EN_QUESTIION
- Laloux, C. (2015). Construire l'autonomie des élèves. Repéré à <http://pedagogie-62.ac-lille.fr/maternelle/livres-de-bord/construire-lautonomie-des-eleves>
- Lajoie, C. et Bednarz, N. (2014). La résolution de problèmes en mathématiques au Québec : Évolution des rôles assignés par les programmes et des conseils données aux enseignants. Éducation et francophonie, 42(2), 7-23. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2014-v42-n2-ef01645/1027903ar/>
- Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. Vive le primaire, 41-43. Repéré à <https://agep.org/wp-content/uploads/2017/08/18-Le-modelage-une-technique.pdf>
- Quenton, J. (2012). L'autonomie à l'école maternelle. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736072>
- Rééducation orthopédagogique du langage écrit. (s.d.). L'enseignement explicite. Repéré à <https://role.quebec/documents/medias/Lenseignement-explicite PDF.pdf>
- Senécal, I. (s.d.). La motivation en milieu scolaire. Repéré à https://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/02/SA_MotivationIS.pdf
- Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques. Montréal : Chenelière Éducation.

LA RÉTROACTION DANS LES ATELIERS AUTONOMES

AMÉLIA LANGMAN



Introduction

Depuis la pandémie mondiale de la COVID-19, les troubles anxieux chez les enfants et les adolescents d'âge scolaire sont en croissance. (Goyer, M., 2022) Ces derniers peuvent nuire au bon fonctionnement de l'élève lors des situations de résolution de problèmes. De plus, ces comportements sont souvent liés au fait de vouloir performer dans un contexte d'apprentissage. (Conseil supérieur de l'éducation, 2020) C'est ce que j'ai remarqué lors de mon stage final en tant que titulaire de 2e année dans une école privée de la ville de Québec. Après la première période d'ateliers avec eux, j'ai remarqué qu'ils devaient toujours avoir mon approbation pour la réussite de leur travail autonome. Ils me questionnaient toujours à savoir si le travail était bien ou s'ils étaient sur la bonne voie. Je leur répondais toujours la même chose : « Fais-toi confiance ! Tu es capable ! » Je me suis rendu compte que les encouragements n'étaient pas suffisants puisque les élèves n'étaient pas en mesure de se faire confiance. À la moindre erreur, les élèves se désorganisaient et ils avaient de la difficulté à accepter mes rétroactions, aussi bienveillantes soient-elles. La performance et l'approbation de l'enseignant nuisaient à la période d'atelier. (Dumais, F. 2020) J'ai alors décidé d'outiller mes élèves face à la rétroaction donnée par l'adulte, mais aussi face à leur propre autoévaluation.

Les ateliers rotatifs devenaient des moments que mes élèves n'appréciaient pas et pour moi devenaient des périodes dont j'appréhendais. J'ai donc décidé de commencer un système de défis.

« Comment donner une rétroaction efficace lors des ateliers tout en développant l'autonomie de mes élèves? »

Le sentiment de compétence

La période d'ateliers permet à l'enseignante de travailler en sous-groupe et d'enseigner d'une manière différente en intégrant la différenciation pédagogique. (Tomlinson & McTighe, 2010.) Cette période est donc essentielle pour bien comprendre le cheminement des élèves dans les différentes matières. C'est pourquoi j'ai décidé d'intégrer dans ma routine de semaine les ateliers, mais aussi puisque l'école de mon stage est un milieu sans cahier d'exercices.

Il faut comprendre que l'autodétermination venait directement combler le besoin d'autonomie de mes élèves c'est donc pourquoi j'ai décidé de baser mon projet sur cette théorie [A1]. La théorie de l'autodétermination est basée sur la motivation humaine en donnant des choix à l'enfant et en l'encourageant dans ses choix. (Papalia et Martorell, 2018) L'autonomie de l'enfant est suscitée pour le reste des ateliers puisqu'ils se font de manière autonome. Afin d'aider l'augmentation de l'autonomie dans les ateliers, je me devais de trouver une manière de démontrer facilement et visuellement les forces et les faiblesses de mes élèves.



Les enfants manifestent un grand intérêt pour ce qu'on leur apprend, mais ils doivent avoir une référence visuelle pour mettre en application les nouvelles connaissances. (Schwartz, S., 2016) En tant qu'enseignant, nous nous devons d'aider les enfants à développer leurs forces, leurs faiblesses et leur connaissance de ces dernières. (Tomlinson et McTighe, 2010.) Un enfant qui connaît ses forces et ses faiblesses développe un sentiment de compétence. Un élève doit être en mesure d'affirmer si une tâche est trop difficile ou trop facile et il doit être capable de nommer des méthodes de travail facilitant sa réussite. L'autonomie d'un enfant se base surtout sur son sentiment de compétence. L'enfant, qui se sent compétent dans ce qu'il fait, possède une estime de soi plus élevée ce qui facilite la prise de risque et le sentiment de réussite dans ses travaux. (Papalia et Martorell, 2018) La théorie de l'autodétermination vient combler les besoins d'autonomie de l'enfant tout en le guidant vers la croissance personnelle. (Papalia et Martorell, 2018) En effet, l'autonomie signifie le fait d'être en mesure d'apprendre de ses erreurs afin de réaliser des activités de plus en plus facilement et de résoudre des problèmes par soi-même sans avoir besoin d'un adulte qui leur nomme quoi faire. (Paquet, Y., Carbonneau, N. et Vallerand, R.J., 2016) De cette manière, l'élève se sent plus motivé par la réalisation de ses ateliers, si la motivation est intrinsèque soit elle vient de l'élève lui-même. (Paquet, Y., Carbonneau, N. et Vallerand, R.J., 2016) En créant un système de défis individualisés, l'enfant développe son sentiment de compétence par la réussite de ses défis, par sa compétence, il prend plus de risques dans ses travaux et développe son autonomie.

Explication du projet

Mes périodes d'ateliers rotatifs sont d'une durée d'une heure, et ce, à trois reprises dans la semaine. Après chaque atelier, les enfants remplissent une feuille de route avec des défis pour la prochaine semaine d'ateliers. J'ai mis en place ce système dans le mois de novembre de l'année 2022 et j'utilise encore ce système dans la classe en date du mois d'avril 2023.

Semaine :

Type d'ateliers : Français Math Anglais

Nom de l'atelier	Est-ce bien compris?	Mon défi
1.		
2.		

La feuille de rétroaction donnée aux élèves.

Les élèves de ma classe devaient remplir cette feuille après chaque période d'atelier. Par la suite, ils doivent se donner un défi selon notre matière choisie du mois.

Ils posent un papier collant avec leur défi sur un gros carton affiché dans la classe. Sur le carton tous les noms de mes élèves sont inscrits avec des phrases positives. Quand le défi est réussi, ils enlèvent le papier collant du carton. C'était la manière de rendre les défis visuels pour eux, donc à chaque défi réalisé, ils enlèvent le papier collant, ce qui leur prouve leur réussite. La rétroaction de l'adulte est donnée tout de suite après la période d'ateliers afin que cette dernière guide leur autoévaluation de manière claire tout en les guidant vers leurs forces et leurs faiblesses et par le fait même, vers un sentiment de compétence face à la période d'ateliers. (McCallum, D., 2018.)

Réalisation du projet

Après un certain temps, j'ai donc décidé d'observer comment les élèves réussissaient à se donner des défis par eux-mêmes. Au début, c'était très difficile pour eux et c'était souvent moi qui les guidais vers un défi. Je leur posais des questions afin d'apporter plus loin le questionnement. (McCallum, D., 2018.) Par la suite, j'analysais la feuille remplie par l'enfant afin de comparer la rétroaction que je leur avais faite et celle que l'enfant s'était donnée. De cette manière, je pouvais vérifier la concordance de la rétroaction faite avec le questionnement que j'avais eu avec eux de manière individuelle. (McCallum, D., 2018.) Cette partie du projet était difficile et prenait du temps, mais je savais qu'elle serait bénéfique pour l'apprentissage de l'autonomie de mes élèves. Plus les semaines avançaient, plus les élèves prenaient d'initiatives pour leur défi jusqu'à seulement me faire part de leur prochain défi sans me questionner sur ce qu'ils pouvaient choisir. Il faut comprendre en tant qu'enseignant que l'autonomie n'est pas innée chez un enfant, mais qu'elle s'apprend. (Laloux, C., 2015.) En prenant le temps de questionner les élèves et d'implanter un raisonnement dans leur autoévaluation, ils développaient leur autonomie face à la réalisation de leurs forces et de leurs faiblesses. L'élève doit comprendre le sens de son activité pour être en mesure de parler de sa réussite et de ses défis face à la tâche demander. (Laloux, C., 2015.) C'est pourquoi dans la feuille d'ateliers il y a une case pour le nom de l'atelier. L'élève sait ce dont il est question dans son atelier et il est en mesure de déterminer si le travail a bien été compris ou non. De cette manière, il est plus facile pour l'élève de se donner un défi réalisable.

Observations des comportements chez l'enfant 1

Lors du début de mon projet, j'avais un élève en particulier pour qui commettre des erreurs et accepter ma rétroaction étaient plus que difficile. Elle présentait des comportements anxieux face à la réussite de ses ateliers et elle adoptait un comportement qui nuisait à sa période d'apprentissage autonome. Il fallait que cette élève comprenne que l'erreur n'était pas à éviter à tout prix et que cette dernière fait partie du processus d'apprentissage. (CTREQ, 2016.)

Tableau 1. Observation des comportements et des émotions lors des ateliers autonomes.

Enfant 1 : Avant le projet	Comportements : - Pleurs. - Déchire son travail. - Tire ses crayons. - Ne fait pas l'atelier.	Émotions : - Tristesse - Colère - Sentiment de ne pas être capable d'effectuer le travail.
Enfant 1 : Après le projet	Comportements : - S'autocorrige - Termine son travail. - Aide les camarades.	Émotion : - Confiance en soi.

Comme démontré dans le tableau ci-haut, l'enfant a connu un véritable changement de comportement lors de la période d'ateliers. Au début du projet, elle pouvait pleurer, déchirer son travail, tirer des objets et souvent elle ne faisait rien de la période. Elle mentionnait souvent qu'elle n'était pas capable de faire les ateliers autonomes, qu'elle se sentait fâchée et triste. Maintenant, elle se met parfois en colère lorsque le travail présente des défis, mais elle le verbalise et elle termine quand même son travail. Elle ne crie plus et ne pleure plus. Elle fait preuve d'une plus grande confiance en soi puisqu'elle est en mesure de me nommer les défis qu'elle a réussis depuis le début du projet. Elle demande à trois amis avant de venir voir l'adulte si elle a besoin d'aide. Elle prend de grandes respirations si elle se sent surchargée par le travail et elle réussit même à passer par-dessus des activités qui sont plus difficiles pour elle. On peut donc comprendre que la rétroaction donnée à cette élève aide à surmonter les difficultés qu'elle rencontre lors des ateliers autonomes. (McCallum, D., 2018.)

J'ai commencé le projet en réalisant toutes les feuilles d'autoévaluation avec elle et en la questionnant sur ce qu'elle avait trouvé difficile des ateliers durant la période. Ses réponses pouvaient varier entre des apprentissages, mais aussi du côté comportemental. Nous trouvions ensemble un défi qui lui convenait et qui semblait atteignable. Plus elle réussissait des défis, plus elle prenait confiance en elle. Pour un élève, la rétroaction positive augmente grandement l'estime de soi. (McCallum, D., 2018.) C'est exactement ce que j'ai remarqué lors de mon projet. Plus l'élève est en mesure d'accepter la rétroaction positive, plus il est en mesure de se donner lui-même une rétroaction positive.

Observations des comportements chez l'enfant 2

Lors du début de mon projet, j'avais un autre en élève en particulier pour qui le sentiment de compétence n'était pas bien développé. Il doutait de tout ce qu'il faisait et passait pratiquement la période d'ateliers à côté de moi. Ces comportements anxieux nuisaient à sa période d'atelier. Cet élève devait aussi comprendre que l'erreur était nécessaire à la réussite de sa période d'ateliers et que c'était impossible de ne jamais se tromper.

Tableau 2. Observation des comportements et des émotions lors des ateliers autonomes.

Enfant 2 : Avant le projet	Comportements : - Ne fait pas l'atelier sans l'adulte. - Refuse l'aide de ses camarades. - Affirme qu'il ne comprend rien même après les explications. - Prenait le corrigé pour effectuer son travail.	Émotions : - Tristesse - Sentiment de ne pas être capable d'effectuer le travail.
Enfant 1 : Après le projet	Comportements : - Aide les camarades. - Réalise l'atelier sans aide. - Prends le temps d'écouter et de bien lire les consignes de l'atelier. - S'autocorrige à la fin de son travail.	Émotion : - Confiance en soi.

Comme démontré dans ce tableau, cet élève présentant beaucoup de réticence face à la réalisation de ses ateliers autonomes. Au début du projet, il ne faisait rien sans l'adulte et pouvait poser beaucoup de questions pour une explication très simple. Il ne voulait jamais demander de l'aide à ses camarades même si ces derniers sont ses amis. Il mentionnait souvent qu'il ne comprenait rien et quand je le questionnais sur ce qu'il devait faire, il savait très bien ce à quoi je m'attendais. On peut donc comprendre qu'il ne se faisait pas du tout confiance. Contrairement à l'autre élève, cet élève était en mesure de trouver lui-même son défi soit se donner des limites de nombres de questions qu'il allait me poser durant la période. Après chaque période d'ateliers où son défi était réussi, il prenait de plus en plus d'initiatives sur la formulation de ses défis. Maintenant, il vient seulement me poser une à deux questions par période d'ateliers, il n'utilise plus le corrigé pour effectuer son travail, mais il s'autocorrige à la fin. Il se donne maintenant comme défis des réalisations personnelles comme sa vitesse de lecture ou augmenter sa capacité à faire des additions avec plus de chiffres. On peut donc comprendre qu'il prend plus d'initiatives dans ses défis, donc dans la réalisation de ses ateliers aussi. Il veut réussir ses défis. La motivation de ce jeune est beaucoup plus présente maintenant qu'elle l'était au début de l'année.

Il est rendu très fier de son travail. Auparavant, c'était un petit garçon qui n'aimait pas me montrer ses réalisations et maintenant le fait avec un gros sourire. Encore une fois, son sentiment de compétence est comblé par la réussite visuelle de ses défis. Il a pris confiance en lui ce qui facilite la compréhension de ses forces et de ses défis. Puisqu'il est maintenant en mesure de se donner des défis réalisables et par le fait même de se sentir plus apte à être autonomes dans ses ateliers. (McCallum, D., 2018).

Conclusion :

En conclusion, je crois fermement que ce projet a eu un impact positif sur l'ensemble de la classe, mais surtout sur des enfants en particulier pour qui l'autonomie était difficile puisqu'ils ne se sentaient pas compétents dans la réalisation de leurs ateliers autonomes. Maintenant, les périodes d'ateliers sont beaucoup plus appréciées et j'ai l'impression de travailler pertinemment avec mon sous-groupe. Je trouve que mes élèves ont grandement augmenté leur sentiment de confiance en eux ce qui facilite l'autonomie dans les ateliers autonomes. La rétroaction donnée par l'adulte, mais aussi l'autoévaluation de mes élèves a permis à ces derniers de mieux connaître leurs forces et leurs faiblesses dans les différentes matières importantes de la deuxième année. Je pense aussi que ce projet a été bénéfique pour plusieurs autres moments dans la journée soit les projets, la lecture, la résolution de problèmes en mathématiques et autres. Un autre élément que j'ai remarqué lors de la réalisation du projet était le visuel. Puisque le projet était affiché dans la classe et que les élèves enlevaient eux-mêmes les défis réussis et en ajoutant des nouveaux, je pense que l'impact a été plus significatif puisque le carton était toujours à portée de vue. Il est certain que l'autonomie de mes élèves ne s'est pas seulement améliorée grâce à ce projet, il y a d'autres facteurs à prendre en compte comme : l'accompagnement des parents, le renforcement positif fait par d'autres adultes dans l'école, les réussites scolaires et sportives. Il est certain que je vais continuer cette méthode d'autoévaluation et de défis dans mes classes futures puisque voir leurs petits sourires de réussite me fait grandement apprécier ma profession.

Références

-Conseil supérieur de l'Éducation. (2020, juin) Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

-Dumais, F. (2020, août.) Le stress et l'anxiété des enfants à l'école. CTREQ. <https://rire.ctreq.qc.ca/stress-et-anxiete-des-enfants-ecole/>

-CTREQ. (2016, mai.) Comment et pourquoi donner des rétroactions aux élèves. CTREQ. <https://rire.ctreq.qc.ca/retroaction-guide/>

-Goyer, M. (2022, 14 mars) Deux ans de pandémie : Des jeunes amochés... et résilients. La presse. <https://www.lapresse.ca/societe/famille/2022-03-14/deux-ans-de-pandemie-des-jeunes-amoches-et-resilients.php>

-Laloux, C. (2015) Construire l'autonomie des élèves. Mission départementale pour l'école maternelle. <http://pedagogie-62.ac-lille.fr/maternelle/livres-de-bord/construire-lautonomie-des-eleves>

-McCallum, D. (2018) La rétroaction au cœur de la classe : Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. (Adapté par N, Boisclair.). Chenelière éducation.

-Papalia, D.E., Martorell, G. (2018) Psychologie du développement humain. (Adapté par J. Jacques, N. Lacquerre et G. Scavone; 9e éd.). Chenelière éducation.

-Paquet, Y., Carbonneau, N., Vallerand, R.J. (2016) La théorie de l'autodétermination : Aspects et théories. Boeck Supérieur.

-Schwartz, S. (2016) Guide pour un enseignement durable au primaire. (Adapté par Y, Nadon.) D2eux.

-Tomlinson, C.A., McTighe, J. (2010) Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. (Adapté par B, Svenningsen.). Chenelière éducation.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE AU PROFIT DE L'ÉCRITURE

MEGHAN DESROSIERS ROBERGE ET DAVID PELLETIER



Introduction

“Les stratégies d’enseignement sont des éléments clés de la pratique d’un enseignant. Ces derniers doivent être en mesure de choisir la bonne stratégie pour enseigner certains concepts afin d’assurer que la matière a bien été acquise par les enfants. Un bon enseignant va donc varier ses stratégies en fonction de la matière qui est enseignée et du concept qui est vu. Il doit donc être en mesure de reconnaître les bienfaits des différentes approches pédagogiques et les limites de ces dernières. Parmi ces stratégies, on y retrouve l’enseignement explicite, qui sera défini plus loin dans cet article. Néanmoins, cette stratégie d’enseignement a déjà fait ses preuves dans plusieurs domaines scolaires. Un enseignant pourrait donc l’utiliser tant en mathématiques qu’en univers social. Ceci nous a amenés à nous poser la question suivante : est-ce possible d’observer une amélioration significative suite à l’enseignement explicite de l’écriture au 3e cycle ? Dans le cadre de cet article, nous avons mené un projet d’écriture dans deux classes de cinquième année. Les visées de ce projet étaient toutefois les mêmes ; observer les apports de cette démarche sur les productions écrites des élèves. Dans l’une de ces classes, l’écriture libre fut exploitée, tandis que dans l’autre, il s’agissait de phrases dictées par l’adulte. Dans les deux cas, les textes ont été retravaillés à plusieurs reprises par les élèves alors que ceux-ci suivaient les directives de leur enseignant, directives faites et dites sous la forme d’enseignements explicites. Les productions initiales ont été corrigées et archivées.

Par la suite, nous avons collecté et corrigé, encore une fois, les productions finales des élèves. Les résultats des deux groupes ont été comparés et analysés afin de témoigner de l’évolution de ceux-ci.

Contexte

La première classe qui a vécu l’expérience est une classe de l’école primaire Saint-Fidèle, à Limoilou dans la ville de Québec. Les profils des élèves étaient assez variés malgré le fait que tous les élèves habitaient dans la même région de l’arrondissement de La Cité-Limoilou. Certains élèves provenaient de familles très aisées, d’autres de familles faisant partie de la classe moyenne et certains provenaient de familles plus pauvres, tant sur le plan salarial que sur le plan de la stimulation intellectuelle. Plusieurs élèves présentaient des difficultés sur le plan académique pouvant résulter de troubles de comportement ou de difficultés d’apprentissage. Également, il est pertinent de noter que l’ensemble des élèves de cette cohorte se connaissent et se côtoient depuis la maternelle à cette école, mis à part deux nouveaux arrivants. Ainsi, l’ensemble de leurs apprentissages a été fait avec des activités semblables. L’activité a été faite par l’ensemble de la classe et nous avons pu observer des améliorations pour tous ces derniers. Cependant, l’article présent témoignera de l’évolution du travail de deux jeunes filles de la classe ayant participé à cette activité.

Ces deux jeunes personnes ne présentaient pas de difficultés d'apprentissage et se situaient dans la moyenne en ce qui concerne leurs résultats académiques en français. Elles aiment toutes les deux créer des histoires à l'écrit et les deux présentaient, au début de l'activité, quelques difficultés en lien avec le code de correction utilisé en classe pour le traitement de texte.

La deuxième classe ayant vécu cette expérience est une classe de l'école Chabot, à Charlesbourg dans la ville de Québec. Il s'agit d'une école primaire du baccalauréat international. Ainsi, les élèves proviennent d'un milieu aisé et ceux-ci ont été sélectionnés dès leur entrée au préscolaire. Quelques difficultés académiques se remarquent, notamment en raison du contexte post-pandémique, mais l'ensemble des élèves sont très performants, voire compétitifs. Le projet a été réalisé par toute la classe et il est possible de noter une amélioration des résultats pour l'ensemble des élèves. Cependant, dans le cadre de cette recherche, seul le travail d'un élève a été sélectionné. Le jeune garçon ne présente aucune difficulté d'apprentissage et ses résultats scolaires en français se situent dans la moyenne. Il s'agit d'un élève persévérant et qui désire s'améliorer. Tout comme les autres membres de sa classe, le jeune élève présente quelques difficultés avec l'orthographe lexicale et grammaticale, d'où l'origine de ce projet d'intervention.

Concepts et fondements théoriques.

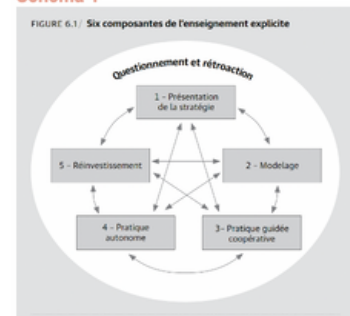
Pour ce projet, nous nous sommes basés sur plusieurs fondements théoriques. Tel que mentionné dans l'introduction, l'enseignement explicite fut le concept maître de notre projet. Concrètement, cette méthode consiste à expliciter une démarche qui devra ensuite être reproduite par l'enfant. Ainsi, l'enseignant présente une démarche, il verbalise ses questionnements, ses raisonnements ainsi que les motifs derrière ses actions. Ceci permet aux enfants de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux et de comprendre pourquoi certaines actions doivent être posées. Ce faisant, les apprentissages sont plus significatifs et les élèves les intègrent plus facilement et plus efficacement. [A1] Qui plus est, selon de multiples méta-analyses, « les méthodes d'enseignement de l'écriture les plus efficaces reposent sur l'explicitation des stratégies d'écriture et le développement des capacités d'autorégulation des élèves, et ce, pour des élèves de tous âges, garçons et filles, qui éprouvent ou non des difficultés » (Falardeau, 2021, p.142).

Également, nous avons choisi l'enseignement explicite en raison de la grande liberté d'enseignement que cette approche offre. Cette stratégie d'enseignement mise sur la compréhension et l'intériorisation de différents processus. « L'accent est alors mis sur l'apprentissage de processus complexes, dans des tâches de lecture et d'écriture complètes, qui sont au cœur des compétences à développer, non sur la récitation de connaissances. L'enseignant ne peut ainsi prévoir une planification rigide d'exercices que devraient compléter les élèves, en présumant qu'à un moment X, ils seront en mesure de passer à un niveau de complexité Y; il doit plutôt adapter constamment son intervention pour que la tâche prescrite

corresponde le plus possible aux capacités des élèves, et ce, jusqu'à ce qu'ils aient acquis une certaine autonomie par rapport aux stratégies à maîtriser » (Falardeau, 2021, p.146). Cette stratégie demande donc à l'enseignant d'être ouvert aux différentes situations qu'il rencontrera et d'être flexible dans son enseignement.

L'enseignement explicite se décline en six composantes toutes aussi importantes : la présentation de la stratégie, le modelage, la pratique guidée coopérative, la pratique autonome ainsi que le réinvestissement. (Voir Schéma 1[A1]) Cependant, il est important de noter que « l'enseignement explicite ne consiste pas en une démarche linéaire dont il suffit de traverser les étapes pour que les élèves apprennent des stratégies d'écriture. Il s'agit au contraire d'une démarche itérative » (Falardeau, 2021, p. 147). L'enseignant doit être à l'écoute de ses élèves et orienter ses interventions quitte à revenir à l'étape précédente afin d'appuyer l'élève dans son cheminement.

Schéma 1



Tiré du manuel *L'enseignement explicite dans la francophonie*, 2021

L'approche pédagogique intégrée et différenciée, aussi appelée approche ID, fait, elle aussi, partie de notre projet de recherche. Par cette approche, l'enseignant doit être sensibilisé et conscient des différences et des difficultés de ses élèves. Cette approche indique que l'enseignant doit tenir compte principalement de trois aspects : le contexte signifiant de la production textuelle, la considération des représentations des élèves et les interventions et les activités proposées aux élèves. Ces trois composantes ont été des éléments clés de notre démarche. Les interventions auprès des enfants ont varié selon leurs besoins et leurs capacités, des activités supplémentaires ou différentes ont été offertes pour certains et les textes qu'ils ont écrits n'étaient pas seulement pour les évaluer. Les élèves ont d'abord planifié leur écrit, ils les ont corrigés et peaufinés afin d'en arriver à un résultat final, soit leur production dûment corrigée. (Marin, Sirois & Lavoie, 2013)

De plus, lors de l'enseignement explicite, l'accent a été mis sur les stratégies de correction et sur les méthodes de traitement de texte. Des enseignements explicites ont été faits, mais toujours dans un contexte de phrase. La phrase a toujours été prise dans son ensemble pour les différentes activités présentées aux élèves. Les différentes classes de mots ainsi que les façons d'accorder ces dernières ont été travaillées avec les élèves, mais les notions grammaticales n'ont pas été retirées du contexte de la phrase. En ne séparant pas les notions grammaticales travaillées du contexte de la phrase, les apprentissages que les enfants ont faits ont été beaucoup plus significatifs. Les élèves ont ainsi pu avoir des exemples types de phrases correctement accordées et correctement écrites. Ceci permet aux élèves d'avoir plus de facilité à écrire et à traiter des phrases complètes puisqu'ils n'ont pas fait plusieurs apprentissages séparés sur les constituants de la phrase de base (Fisher & Nadeau, 2003).

L'un des problèmes fréquents lorsque l'on enseigne la grammaire se situe par l'exercitation. Souvent, « les exercices mécaniques, que l'élève peut réussir sans réfléchir, sans analyser, sont peu susceptibles de favoriser un transfert » (Fisher & Nadeau, 2003, p.56). Or, pour s'assurer que l'élève développe une véritable compétence en orthographe, c'est l'analyse qui doit être réussie avec aisance. La grammaire, elle, « fournit des repères nécessaires pour orienter cette activité de réflexion et d'analyse » (Fischer & Nadeau, 2003, p.56). C'est exactement ce que nous désirions faire dans le cadre de notre activité ; aider et guider les élèves dans leur analyse afin de rendre l'ensemble de la réflexion plus profonde. Plutôt que de miser sur les règles de grammaire à retenir, nous explicitons l'analyse qui doit être réalisée lors de la correction d'un texte. La grammaire demeure tout aussi importante, mais elle devient beaucoup plus concrète.

Analyse

Avant de se lancer dans une analyse précise des traces que nous avons recueillies, il est important de noter que les deux activités ont été menées selon deux formes différentes. Dans l'une des classes, les élèves devaient écrire un récit fantastique à partir d'une image présentée à tous. Dans la seconde classe, les élèves ont réalisé une dictée à deux reprises ; la première fois sans préparation et la seconde après avoir réalisé les diverses activités de perfectionnement. Nous pouvons donc constater que bien que les productions demandées aux élèves étaient différentes, les objectifs pédagogiques étaient les mêmes, soit ; comment l'utilisation de l'enseignement explicite peut-elle être bénéfique pour le traitement de texte écrit ?

Plusieurs améliorations et correctifs ont été apportés aux différents textes de la classe. Le tableau 1 démontre ainsi l'évolution du travail des élèves en présentant la phrase écrite initialement, et la phrase écrite dans la version finale et révisée. Le premier correctif que nous pouvons apercevoir est la correction de l'accord fautif du verbe « vivre » à l'imparfait. Les élèves avaient d'abord conjugué le verbe comme si le sujet de ce dernier était à la troisième personne du pluriel. Ensuite, on remarque que les enfants ont corrigé une erreur d'orthographe lexicale dans le mot « maintenant » qui était écrit au départ comment « mintenent ». Également, dans la version initiale, les enfants ont écrit le verbe « transformer » à sa forme non conjuguée, alors que celui-ci doit être écrit selon sa forme au passé composé et accordé au féminin, ce qui a été fait dans la version finale. Finalement, le plus gros changement qu'il est possible de remarquer est la structure de la phrase. Au lieu de laisser la phrase complexe telle qu'elle est, les enfants ont habilement séparé cette dernière par un point après le mot « vivante » afin de créer deux phrases simples qui rendent la lecture plus fluide et agréable.

Pour la deuxième phrase présentée, on remarque que les correctifs ne portaient pas sur l'orthographe d'usage ou lexicale, mais bien sur la structure de phrase et sur le choix des mots employés. Les élèves ont d'abord changé le mot « années » pour « ans » afin que la phrase soit plus soutenue et plus plaisante à lire. Également, elles ont changé les mots « on est » pour écrire la forme plus soutenue et moins familières « nous sommes ». Encore une fois, on peut remarquer que les élèves ont changé la phrase complexe de

base en ajoutant un point pour séparer cette dernière en deux phrases simples. Ces changements dans la structure de phrase aident grandement à l'esthétisme du texte et à sa qualité lors de la lecture.

Tableau 1	
Texte initial Phrase 1	
Texte final Phrase 1	
Texte initial Phrase 2	
Texte final Phrase 2	

Il est également possible de noter de belles améliorations entre la première dictée et celle réalisée suite à l'enseignement explicite de la démarche de correction. En effet, dans le tableau 2, la phrase 1 écrite initialement comporte plusieurs erreurs d'accords. La première erreur décelée se trouve dans le déterminant « certain ». Celui-ci n'a pas de « s » à la fin alors qu'il devrait y en avoir un. La deuxième erreur est le verbe « montrer » qui n'est pas accordé avec le sujet, qui lui est pluriel. Aussi, le nom « appareil » et l'adjectif « électronique » devraient être accordés. Étonnamment, la flèche indique que le nom « appareil » est au pluriel, toutefois, aucun accord n'est effectué. On relève ainsi quatre erreurs d'accord dans cette phrase. Contrairement à la dictée initiale, celle réalisée quatre semaines plus tard ne comporte aucune erreur. Tous les accords sont effectués.

En ce qui concerne la deuxième phrase, celle rédigée au début du projet comporte deux erreurs d'orthographe lexicale. Les mots « naviguer » et « aujourd'hui » sont écrits de manière fautive, soit « naviger » et « hajour'd'hui ». Suite à des tâches permettant à l'élève de réfléchir à la graphie de certains mots, il a su mémoriser l'orthographe appropriée et ainsi, rédiger une phrase sans aucune erreur grammaticale.

Tableau 2	
Dictée initiale Phrase 1	
Dictée finale Phrase 1	
Dictée initiale Phrase 2	
Dictée finale Phrase 2	

Résultats

Après avoir analysé les différentes productions recueillies, nous sommes arrivés à quelques constats pertinents.

Pour le groupe dans lequel la situation d'écriture était libre, nous avons pu constater que les élèves ont amélioré davantage la structure de leur texte plutôt que l'orthographe lexicale et grammaticale de ce dernier. Bien qu'il soit possible de remarquer chez plusieurs une amélioration globale de l'orthographe, la qualité des textes a grandement été améliorée en raison de la structure des phrases et du texte en général. Ceci concorde avec le principe que la rédaction d'un texte comporte des contraintes beaucoup plus élevées que lors de l'écriture d'une dictée. En effet, « la mise en texte entraîne un coût cognitif très important qui a un impact sur l'attention. Par exemple, le scripteur novice en se concentrant davantage sur les contenus risque de commettre des erreurs de langue » (Falardeau, 2021). Puisque la situation permettait aux élèves de s'impliquer davantage sur le plan cognitif, ceux-ci ont pu porter une plus grande attention aux éléments macro discursifs.

À l'inverse, lors de la dictée, les élèves ont pu davantage se concentrer sur les aspects métalinguistiques de l'écriture. Ceci explique donc pourquoi il y a eu une plus grande amélioration au niveau de l'orthographe grammaticale et lexicale lors de la dictée. Les élèves n'avaient pas à se soucier du contenu et de la forme des phrases. Leur attention était ciblée sur la correction des erreurs en se basant sur les stratégies de correction qui avaient été modélisées précédemment.

Conclusion

Considérant les résultats obtenus dans le cadre de ce projet, nous pouvons affirmer que l'enseignement explicite semble bel et bien être une stratégie fructueuse pour l'amélioration du français écrit au troisième cycle. Bien que nous l'ayons utilisé à des fins scripturales, la différenciation pédagogique que propose cette méthode d'enseignement la rend polyvalente et efficace pour l'ensemble des domaines d'apprentissage du cursus scolaire québécois.

Pour être certain de la véracité et la pertinence de notre recherche, un travail approfondi sur la question serait impératif. Ce projet devrait donc être mené à plus grande échelle, c'est-à-dire qu'il faudrait augmenter le nombre de participants en plus de diversifier les profils des élèves observés. Il serait également intéressant de mener une démarche auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage et faisant partie de cycles différents du primaire.

Références

-Bissonnette, S., Falardeau, E. & Richard, M. (2021). L'enseignement explicite dans la francophonie : Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes. Québec, Québec : Presse de l'Université du Québec.

-Falardeau, E., Renauld, C., & Sauvaire, M. (2021). DID-2003 : Enseignement et apprentissage du français oral et écrit au 3e cycle du primaire – Cours 7 : Apprendre à écrire au cycle 3 : un processus complexe. Université Laval.

- Fisher, C. & Nadeau, M. (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. Québec français, (129), 54-57. Repéré sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2003-n129-qf1189952/55750ac.pdf>

- Marin, J., Sirois, P. & Lavoie, N. (2013). Enseigner l'orthographe au primaire selon une approche pédagogique intégrée et différenciée. Québec français, (169), 78-80. Repéré sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n169-qf0688/69553ac.pdf>

LE 5 À 7 D'ÉCRITURE POUR DÉVELOPPER LA MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE

VIVYANNE BOUCHARD



Introduction/problématique

La langue française est complexe en soi, notamment parce qu'elle comprend des multitudes d'exceptions. Incidemment, l'apprentissage de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale est un processus long et complexe, qui peut s'avérer particulièrement ardu lorsque le français n'est pas notre première langue. En effet, s'approprier l'orthographe nécessite le gain et la maîtrise préalable de connaissances phonologiques, morphologiques et visuorthographiques chez l'apprenant. (Villeneuve-Lapointe, 2019) La composition d'un texte nécessite que l'élève mette en pratique des connaissances théoriques. Ce transfert des connaissances théoriques à la pratique n'est pas chose simple, puisque l'élève doit user de stratégies pour y arriver. J'ai rapidement constaté que la grande majorité de mes élèves étaient capables de produire des textes, mais qu'au moment de se corriger, ils n'étaient pas en mesure d'appliquer les stratégies et les connaissances théoriques déjà acquises en orthographe. Dans une classe où les difficultés d'apprentissage sont nombreuses et où les problématiques comportementales sont courantes, stimuler la motivation des élèves pour les amener à travailler leurs difficultés était particulièrement important. De plus, dans ce contexte multiculturel, la réalité familiale de mes élèves issus de l'immigration coïncidait généralement avec une très faible implication des parents dans les apprentissages

scolaires de leurs enfants, les apprentissages devaient donc se réaliser entièrement en classe. Cette problématique m'a amené à me poser la question suivante : Comment amener les élèves à appliquer correctement les règles orthographiques en situation d'écriture?

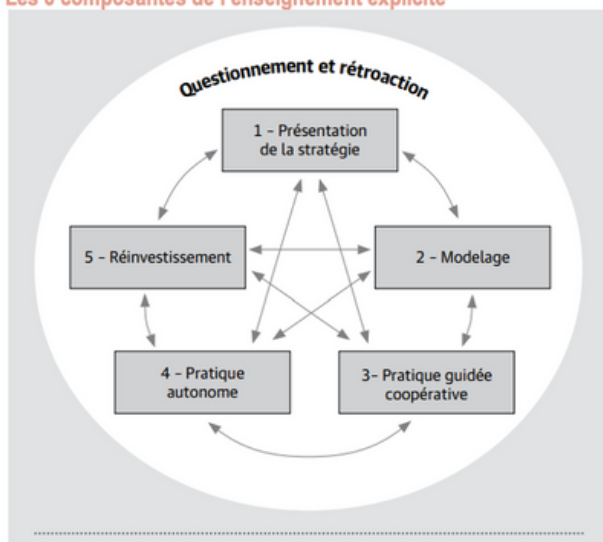
L'enseignement explicite des stratégies d'écriture

D'abord, il y a six composantes à l'enseignement explicite : présentation de la stratégie, modelage, pratique guidée, pratique autonome et réinvestissement[A1]. Ces composantes sont interreliées et ne s'appliquent pas nécessairement de façon linéaire, c'est-à-dire qu'on peut passer d'une composante à l'autre sans ordre précis, mais en se référant plutôt aux besoins de l'apprenant. C'est par ses questions et ses rétroactions que l'enseignant peut adapter son approche auprès de l'élève. Ainsi, il va sans dire que dans ce type d'enseignement, la rétroaction occupe un rôle central. D'abord, parce que l'élève peut expliciter à l'enseignant sa compréhension ou son manque de compréhension des

processus d'écriture. Ensuite, parce que l'enseignant peut identifier et verbaliser les difficultés que l'élève doit surmonter pour s'améliorer, sans toutefois réaliser le travail à sa place. (Falardeau, 2021)

Ensuite, l'enseignement explicite repose sur la clarification des savoirs enseignés, l'exercitation et la rétroaction. « Les méthodes d'enseignement de l'écriture les plus efficaces reposent sur l'explicitation des stratégies d'écriture et le développement des capacités d'autorégulation des élèves. » (Falardeau, 2021) Ainsi, pour favoriser l'acquisition de l'orthographe chez les élèves, un enseignement qui répond à leurs besoins est nécessaire, c'est-à-dire que la différenciation pédagogique était de mise pour pouvoir suggérer aux élèves une tâche d'écriture et des rétroactions se situant dans leur propre zone proximale de développement.

Les 6 composantes de l'enseignement explicite



Les stratégies d'autorégulation et le développement du doute orthographique

Le développement des stratégies d'autorégulation chez l'élève écrivain l'amène à mieux contrôler le processus d'écriture, car il est actif métacognitivement, et donc plus motivé à atteindre ses objectifs. (Falardeau, 2021) Ce qu'on entend par « amener l'élève à s'autoréguler », c'est qu'on souhaite le voir se donner lui-même des objectifs, être en mesure de porter un jugement sur ses performances et son utilisation des stratégies, se poser les bonnes questions et mémoriser les bonnes démarches pour mettre en œuvre les stratégies d'écriture enseignées, puis à devenir capable de se motiver par lui-même en appréciant ses progrès et ses réussites. (Falardeau, 2021)

En cohérence avec les concepts de l'enseignement explicite, lors des 5 à 7 d'écriture, l'élève était encouragé à exploiter un thème motivant qui rejoint ses intérêts, à réfléchir aux processus à utiliser pour se corriger et à poser des questions à l'enseignante tout comme à ses pairs.

D'ailleurs, de nombreuses recherches démontrent que les stratégies d'auto-questionnement sont utiles chez les élèves en difficulté pour leur permettre de réaliser de meilleurs apprentissages. En effet, apprendre à se corriger débute nécessairement par l'apprentissage du doute. (Bisaillon, 1989) La révision d'un texte comporte trois opérations : le repérage, le diagnostic de l'erreur et la rectification finale. Pour que les élèves apprennent à corriger l'orthographe, l'étape du repérage est essentielle. (Chartrand, 2016) Toutefois, pour être en mesure de repérer des erreurs potentielles, l'élève doit d'abord être capable de douter et de se remettre en question. Le doute est donc l'instigateur du questionnement : amener l'élève à douter pour provoquer des réflexions. C'est là que résidait mon objectif premier avec mes élèves : les amener à développer le doute orthographique!

Le 5 à 7 d'écriture comme facilitateur du processus d'autocorrection

Le 5 à 7 d'écriture est une situation d'écriture en contexte qui requiert que l'élève produise entre 5 à 7 phrases sur un sujet prédéterminé. Ce type de production demande donc peu d'effort de rédaction à l'élève et est idéal pour lui permettre d'appliquer correctement le processus d'autocorrection sans se sentir dépassé par l'ampleur d'un texte plus long. Un élève en situation de production écrite doit penser à tellement de choses à la fois qu'il est rapidement surchargé, un bon nombre d'erreurs orthographiques peuvent donc survenir. C'est une observation récurrente dans les productions écrites de mes élèves : ils écrivent de très bons textes et ont beaucoup d'idées, mais presque tous produisaient des textes comprenant plus de 14% d'erreurs orthographiques.

Chaque situation d'écriture proposée par les 5 à 7 d'écriture se concentrait sur un objectif différent. Ainsi, les élèves pouvaient se concentrer exclusivement sur les stratégies en lien avec l'aspect travaillé. Par exemple, si l'objectif était de travailler sur les groupes du nom, l'élève pouvait se concentrer exclusivement sur les stratégies d'autocorrection en lien avec les groupes du nom : identifier le nom, trouver les extensions, identifier le genre et le nombre, appliquer les corrections au besoin. L'étape de révision et de correction d'un texte est un processus complexe et exigeant cognitivement. Ainsi, « l'étape de la révision orthographique doit être elle-même morcelée, car un jeune scripteur sera vite submergé par l'ensemble de règles dont il doit tenir compte en se relisant. Une méthode de révision est donc nécessaire ; l'élève doit réfléchir à une seule règle à la fois. » (Nadeau, 1995) En identifiant un objectif précis à chacune des situations d'écriture proposées aux élèves, ils avaient l'occasion d'appliquer les stratégies appropriées en les travaillant une à la fois : accord des groupes du nom, accord des verbes conjugués, orthographe lexicale.

*« Par l'écriture, l'élève apprend à construire son savoir-écrire et à objectiver ses acquis cognitifs. »
(Vasnasse, 2001)*

Exemple de production demandée lors d'un 5 à 7 d'écriture

Défi 1 DÉCRIS, EN 5 À 7 PHRASES, TON ANIMAL PRÉFÉRÉ SOUS LA FORME D'UNE DEVINETTE.

OBJECTIF DU DÉFI: DÉVELOPPER LE DOUTE ORTHOGRAPHIQUE ET SE FAMILIARISER AVEC LES OUTILS DE RÉFÉRENCE.

NIVEAU 1:

- RECHERCHER 8 MOTS DONT TU DOUTES DE L'ORTHOGRAPHE DANS LE DICTIONNAIRE EURÉKA.

NIVEAU 2:

- RECHERCHER LES TERMINAISONS DE 4 VERBES CONJUGUÉS DANS LA BESCHERELLE.

Étapes	Exemple
<p>A Choisis l'animal que tu veux décrire. Assure-toi d'en choisir un que tu connais bien!</p>	<p>Mon animal préféré est un mammifère marin qui aime vivre en eau froide: on en retrouve même à certains endroits au Québec! Il a un pelage gris antidérapant et très isolant pour le garder au chaud. Sa population est très nombreuse. Cet animal aime beaucoup manger des poissons et des mollusques. C'est un nageur très habile et un grand admirateur des siestes au soleil.</p> <p>Qui suis-je? Réponse: Le phoque</p>
<p>B En 5 à 7 phrases, décris ton animal sans le nommer! Le but est de me la faire deviner! Tu peux parler de son habitat, de son alimentation, de son apparence physique, ...</p>	
<p>C Applique le code de correction et assure-toi de bien répondre à l'objectif de ce défi! Force-toi à douter de l'orthographe et de l'accord des mots que tu es sûr et vas vérifier en utilisant les outils à ta disposition! (Lurika, Mes Outils, Bescherelle, dictionnaire)</p>	

Appliquer la différenciation pédagogique en situation de 5 à 7 d'écriture

La différenciation pédagogique se définit de plusieurs façons. Globalement, lorsqu'on parle de différenciation pédagogique, on parle des adaptations qui sont mises en place par l'enseignante pour répondre aux besoins spécifiques des élèves dans un contexte de classe. (Villeneuve-Lapointe, 2019) Mettre en place les 5 à 7 d'écriture permet à l'enseignante de faire de la différenciation pédagogique en contexte d'écriture. D'abord, parce que les attentes par rapport à la production peuvent être ajustées aux capacités de chaque élève. Par exemple, un élève qui présente des difficultés à élaborer des phrases pourra produire un texte de moins de 5 phrases, pour lui donner l'opportunité de se concentrer davantage sur les processus d'autocorrection, puisque c'est cet objectif qui est travaillé. Aussi, ces situations d'écriture facilitent la pratique de différenciation pédagogique parce que l'élève peut aller à son propre rythme et qu'il est encouragé à poser des questions à l'enseignante et à ses pairs pour s'autoréguler. En effet, pour mettre en pratique la différenciation pédagogique, l'enseignante doit notamment être consciente de ce qui fonctionne pour chaque élève. Les situations d'apprentissage pendant lesquelles l'enseignante a l'opportunité de s'entretenir individuellement avec chacun de ses élèves sont donc pertinentes et nécessaires pour bien cibler leurs besoins spécifiques. C'est le cas des 5 à 7 d'écriture puisque l'enseignante circule constamment pour apporter un support et des rétroactions à chacun des élèves. (Tomlinson et McTighe, 2010)

Pour établir une pratique efficace de la différenciation pédagogique, l'enseignante doit aussi encourager le respect

entre les élèves et les aider à devenir des partenaires efficaces de leur propre succès. « Développer les forces des élèves, travailler sur leurs faiblesses, faciliter leur compréhension et suivre leur progrès fait partie intégrante de leur éducation ». (Tomlinson et McTighe, 2010) Il est essentiel pour les élèves de développer une conscience de leurs besoins d'apprentissage et de devenir efficace pour y répondre. Ainsi, il importe de guider les élèves vers l'autonomie. (Tomlinson et McTighe, 2010) Dans le contexte des 5 à 7 d'écriture, l'élève est amené à mettre en pratique les processus et les stratégies d'autocorrection enseignées de manière la plus autonome possible. L'enseignante supporte l'élève dans cette démarche en lui apportant des rétroactions et en le réorientant vers les bonnes stratégies à utiliser. Concrètement, pour soutenir et alimenter les réflexions de mes élèves, je répondais à leurs questions par des questions pour les orienter sur la bonne piste de réflexion et modéliser l'utilisation des stratégies enseignées. En voici un exemple :

Élève : Mme Vivyanne, je ne sais pas si je dois accorder ce mot-là.

Enseignante : Qu'est-ce que tu veux dire par accorder?

Élèves : Je ne sais pas si je dois mettre un « s » ou pas.

Enseignante : Comment fais-tu pour savoir s'il faut mettre un « s » ou pas à la fin d'un mot?

Élève : Si c'est au pluriel on en met un, si ce n'est pas un pluriel on n'en met pas.

Enseignante : Exact! Comment fais-tu pour savoir si le mot est au pluriel?

Ici, je guide l'élève pour réorienter ses questionnements et l'aider à suivre le processus d'autocorrection en modélisant les questions que je peux moi-même me poser en tentant de trouver l'accord d'un mot.

« Développer les forces des élèves, travailler sur leurs faiblesses, faciliter leur compréhension et suivre leur progrès fait partie intégrante de leur éducation ». (Tomlinson et McTighe, 2010)

Constats et conclusion

Dès le premier 5 à 7 d'écriture, j'ai remarqué un fort taux de réussite chez tous les élèves. L'objectif de cette situation d'écriture était de développer le doute orthographique. Concrètement, il était exigé des élèves qu'ils se posent des questions sur l'orthographe des mots et qu'ils utilisent les outils de référence à leur disposition (dictionnaire, Eurêka, Bescherelle, ...). À la suite de ce premier exercice, j'ai constaté que la quasi-totalité des élèves avait été en mesure de produire un texte de 5 à 7 phrases comprenant moins de 4 erreurs d'orthographe lexicale. Cette constatation m'a grandement surprise, puisque c'est une différence marquée avec leurs productions habituelles. Toutefois, ces résultats démontrent nettement que d'amener les élèves à douter, à se poser des questions et à se référer aux outils est une étape essentielle au développement de leurs habiletés langagières.

Lors des trois exercices de 5 à 7 d'écriture suivants, les élèves devaient se concentrer sur les processus de correction de l'orthographe grammaticale, plus spécifiquement sur l'accord dans le groupe du nom et sur l'accord des verbes conjugués.

Contrairement au premier exercice, le taux de progression était beaucoup plus bas, surtout pour l'accord des verbes. J'explique cette constatation par différents aspects. D'abord, pour être en mesure de mettre en branle les processus de correction de l'orthographe grammaticale, l'élève doit avoir acquis les concepts grammaticaux de base qui y sont reliés. Par exemple, pour tenter d'analyser un groupe du nom, l'élève doit être en mesure de repérer et identifier le nom. En d'autres mots, s'il ne sait pas ce qu'est un nom, il ne sera pas en mesure de le repérer en contexte. Ma classe était composée de plusieurs élèves issus de l'immigration. Comme le français n'est pas la première langue pour plusieurs d'entre eux et ou qu'ils ont commencé leur scolarisation au Québec plus tardivement, certaines notions grammaticales « de base » ne sont tout simplement pas acquises. Ainsi, ils sont capables de rechercher l'orthographe des mots dans des outils de référence, mais peuvent difficilement procéder à corriger l'orthographe grammaticale dans leur texte. Ensuite, pour certains d'entre eux, l'application des processus de correction s'est avéré être complexe. J'ai remarqué que certains élèves avaient beaucoup de difficulté à appliquer les différentes étapes des processus et des stratégies de correction. Même en se référant à un procédurier, il était très difficile pour eux de corriger leur texte.

En conclusion, amener les élèves à appliquer correctement les règles orthographiques en situation d'écriture est une tâche complexe qui s'apprend pendant plusieurs années. Cet apprentissage relève de connaissances théoriques et pratiques diverses et complexes qui se construisent au fil du temps. L'acquisition des stratégies et des processus de révision et de correction passe par l'établissement de liens théorie-pratique par l'élève, il doit donc être fréquemment amené à écrire et être accompagné cognitivement dans le développement du doute orthographique et du repérage par son enseignante. L'élève doit aussi être amené à réfléchir sur ses processus et encouragé à développer son autonomie et son plaisir d'écrire. C'est en étant rigoureux, patient et à l'écoute des besoins spécifiques de chacun des élèves que l'enseignante réussira à les faire progresser au meilleur de leurs habiletés!

Références

- Bisaillon, J. (1989). Et si on enseignait la révision de textes! Québec français, (75), 40-42. <https://id.erudit.org/iderudit/45429ac>
- Chartrand, S. (2016) Mieux enseigner la grammaire. Erpi Éducation.
- Falardeau, É. (2021) Une difficile mise en œuvre d'un modèle interactionniste de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture. Dans Bissonette, S., Falardeau, É. Et Richard, M. (dir.), L'enseignement explicite dans la francophonie. (p.157-177) Presses de l'Université du Québec.
- Nadeau, M. (1995). Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale. Québec français, (99), 35-38. <https://id.erudit.org/iderudit/44216ac>
- Primeau, G. (1980). L'orthographe au primaire : une démarche pratique. Québec français, (40), 22-28. <https://id.erudit.org/iderudit/57200ac>
- Tomlinson, C. et McTighe, J. (2010) Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.
- Vasnasse, G.-G. (2001). L'atelier d'écriture pour apprendre. Québec français, (124), 56-58. <https://id.erudit.org/iderudit/55872ac>
- Villeneuve-Lapointe, Myriam (2019). « Pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et discours d'enseignantes québécoises du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation. <https://archipel.uqam.ca/15074/>

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES EN ÉCRITURE PAR LA CONTEXTUALISATION DES APPRENTISSAGES ET LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT EXPLICITES

LAURA THIFFAULT ET JOANIE ST-PIERRE



Introduction

L'écriture est la base de notre communication. En effet, c'est une compétence primordiale à faire développer aux élèves et « elle est requise dans la majorité des matières scolaires en plus d'être un élément essentiel à la réussite académique » (Enoya, 2020). Tôt dans leur parcours scolaire, les élèves sont invités à rédiger des textes avec des phrases détaillées. Il est donc crucial que les enseignants mettent en place des mesures pour les aider à pallier ces difficultés en mettant de l'avant des stratégies innovantes. D'ailleurs, plusieurs facteurs permettent d'expliquer pourquoi un élève peut vivre des difficultés en écriture. La tâche de l'enseignant est donc de cibler ces facteurs pour leur permettre de vivre des réussites.

Durant nos stages, nous nous sommes aperçues que plusieurs élèves présentaient des difficultés en écriture et que les projets tels que l'écriture lors des cinq au quotidien ou même, l'écriture spontanée répondaient partiellement à leurs besoins selon le contexte vécu dans notre classe. En effet, nous expliquons rapidement les consignes et précisons aux élèves de mettre des détails, ce qui reste un concept abstrait pour eux. Par ces observations, nous avons voulu approfondir notre analyse de ces difficultés puisque, à la suite de nos recherches, nous avons pris connaissance du fait que plusieurs élèves présentent des difficultés importantes en écriture.

En effet, « malheureusement, 10 à 30% des élèves au 1er cycle du primaire éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de l'écriture et les difficultés peuvent perdurer au-delà de cette période » (Enoya, 2020).

L'écriture est une porte d'entrée à l'ensemble des matières enseignées au primaire. En effet, le français est utilisé quotidiennement, et ce, pour le reste du parcours scolaire. Ce constat nous a amené à concevoir des séquences d'enseignement-apprentissage différentes en termes d'enseignement explicite, de modélisation des attentes et de soutien à l'élève.



Nous avons établi les stratégies à mettre en place afin de surmonter cette problématique, puisqu'il était inconcevable de poursuivre notre enseignement sans considérer ces difficultés. Ainsi, ce présent article a pour but d'analyser l'impact des stratégies d'enseignement explicites et la contextualisation des apprentissages. Plus précisément, nous voulons observer la portée de ces concepts sur les productions écrites des élèves. Il vise également à analyser les résultats obtenus à la suite de la mise en place de ces stratégies.

Ces objectifs sont également soutenus par la Progression des apprentissages. Plus précisément, selon le ministère de l'Éducation, l'un des objectifs pédagogiques dans l'apprentissage de l'écriture doit être de faire vivre « des activités [...] [pour apprendre] à délimiter ses phrases, à s'approprier diverses structures de phrases [...] et à découvrir divers moyens d'enrichir ses phrases » (ME, 2009, p.41). Ainsi, les élèves ne sachant pas enrichir leur phrase (ajouter des adjectifs et des expansions au groupe du nom) peuvent donc être considérés comme ayant des difficultés, puisque ce sont des prescriptions du ministère de l'Éducation pour des élèves de premier cycle. C'est donc dans l'optique de répondre à cet objectif que nous avons conçu notre projet.

La mise en contexte

Le projet que nous avons réalisé s'est déroulé dans une classe de 24 élèves en deuxième année à Beauport. Après des observations en contexte d'écriture spontanée et dirigée, nous avons réalisé que certains élèves de cette classe présentaient des difficultés en écriture. Selon nos recherches, ce profil de classe semble être commun pour des élèves de cet âge. Pour que ces difficultés ne perdurent pas, il est important de mettre des stratégies en place afin de les amener à surmonter ces obstacles. En effet, tel que mentionné, les recherches démontrent que près du tiers des élèves du premier cycle éprouvent des difficultés en écriture (Enoya, 2020) et c'est d'ailleurs ce que nous avons observé dans cette classe. Puisqu'il a été démontré que ces difficultés peuvent suivre l'élève tout au long de son parcours scolaire, nous trouvons qu'il était important de mettre en place des stratégies concrètes afin de minimiser l'impact de celles-ci.

Ainsi, nous avons conçu un projet d'écriture tel que vécu régulièrement en classe, soit de donner peu de consignes et de réaliser un projet d'écriture spontanée avec peu de fragmentation des étapes. Les consignes consistaient à écrire des phrases enrichies et décrire un monstre inventé. Ensuite, après avoir observé les résultats (voir section des résultats observés dans le tableau 1) de ce premier projet, nous en avons réalisé un deuxième où nous avons mis en place les différents concepts issus de notre recherche.

Cadre de référence

La contextualisation des apprentissages

Contextualiser les apprentissages à l'aide de la littérature jeunesse

La contextualisation des apprentissages permet à l'élève de « développer une signification grâce aux liens créés avec d'autres situations où il a vécu des expériences similaires.

Puis, il peut lier les informations de cette situation de départ (situation source) avec ses connaissances antérieures » (Renaud et al., 2015, p.1). C'est donc pour cette raison que nous avons intégré ce concept à notre situation d'enseignement-apprentissage.

Lors du deuxième projet d'écriture, soit celui où nous avons modélisé nos attentes, nous avons introduit le thème d'écriture à l'aide de l'album *Le catalogue des gaspilleurs* d'Élise Gravel. Cet album a permis d'introduire le projet en termes d'exemples sur la structure et le sujet attendu. De plus, cet album a permis d'exemplifier les phrases enrichies, notamment l'utilisation fréquente des adjectifs et des expansions du groupe du nom.

Nous avons utilisé la littérature jeunesse afin de travailler l'enrichissement des phrases, soit de travailler concrètement les objectifs du ministère de l'Éducation. Les objectifs sont les suivants :

« apporter des modifications à une phrase formulée correctement [soit] ajouter des mots [...] et vérifier si la phrase reste bien construite (ME, 2009, p.50) ainsi que de « compléter un groupe du nom minimal dans une phrase ou dans un paragraphe en ajoutant une expansion » (ME, 2009, p. 52).

Les stratégies d'enseignement explicites

Le modelage

Dans ce projet, nous avons mis en place le modelage qui « sert à enseigner à l'élève ce que l'on peut appeler communément un savoir-faire, peu importe sa nature. Ce savoir-faire que l'enseignant expose devant ses élèves est enrichi par sa réflexion qu'il livre en simultané : les questions qu'il a, les hésitations qu'il vit, les choix qu'il fait, etc. » (Messier, 2017, p.41). Ainsi, le modelage a été mis en place afin de montrer explicitement aux élèves comment enrichir les phrases et comment structurer celles-ci. Avant d'amorcer ce modelage, nous avons pris le temps d'annoncer aux élèves quel était l'objectif visé par ce projet. En d'autres mots, nous avons procédé ainsi puisque « lorsque vient le moment de faire le modelage en classe, il faut prendre le temps de bien expliquer aux élèves l'objectif pédagogique et de leur préciser ce qu'ils doivent faire pendant le modelage » (Messier, 2017, p.42). Avant de laisser les élèves écrire, nous avons analysé et décortiqué une phrase de l'album avec les élèves pour leur faire ressortir l'utilisation des adjectifs et des expansions dans le groupe du nom.

Alors, les élèves savaient sur quoi centrer leur attention et bénéficiaient d'un accompagnement soutenu pour atteindre les objectifs visés par cette situation. Les questions que nous posions suscitaient des réflexions en lien avec cet objectif afin de ne pas surcharger les élèves cognitivement. Le modelage était directement en lien avec le travail qu'ils devaient accomplir seul ensuite. Ainsi, ils étaient plus outillés lorsqu'il est venu le temps de faire la tâche individuellement.

Ainsi, si nous comparons le projet initial et le projet final, les élèves étaient mieux informés des attentes et avaient préalablement pratiqué et vu leur enseignant modeler les stratégies requises. De ce fait, nous avons remarqué une grande amélioration dans leur projet final (voir le tableau 1 dans la section des résultats).

La pratique guidée vers la pratique autonome

Lors de ce projet, nous avons également mis en place la stratégie de la pratique guidée vers la pratique autonome. Dans cette stratégie, « l'enseignant accompagne les élèves au cours d'une activité pour qu'ils soient capables, au bout du compte, d'accomplir la tâche seuls » (Alphonse & Leblanc, 2014). Cette pratique a permis de mettre en place des interventions générales, particulières et individualisées, dans le but de développer l'autonomie chez l'élève et de développer ses capacités d'écriture en retirant graduellement le soutien. Concrètement, nous avons d'abord présenté aux élèves les stratégies à mettre en place pour enrichir leurs phrases en plénière (fait lors du modelage). Ensuite, nous avons fait des exercices dans lesquels ils bénéficiaient d'accompagnement pour éclaircir leurs questionnements. Dans ces exercices, les élèves étaient amenés à travailler en équipe pour s'entraider et poser leurs questions. Ils devaient enrichir une phrase simple à l'aide d'adjectifs et d'expansions du groupe du nom. Nous avons le mandat de circuler régulièrement dans la classe pour approfondir la compréhension des élèves et rectifier le tir pour ceux qui en avaient besoin. Lorsque nous avons vu que la majorité d'entre eux réalisait les exercices en équipe avec aisance, nous leur avons laissé plus d'autonomie pour réaliser les exercices seuls. Nous avons suivi le principe de la pratique guidée, puisque dans celle-ci, « les élèves pratiquent en petits groupes avec l'enseignant qui vérifie la compréhension de tous les élèves, fournit des rétroactions et donne de l'étayage jusqu'à l'obtention d'un taux de succès élevé » (Bocquillon et al, 2021, parag.13).

Ultimement, le but de cette situation d'apprentissage était d'amener les élèves vers « la pratique autonome, durant laquelle les élèves pratiquent individuellement jusqu'au surapprentissage sous la supervision de l'enseignant, qui diminue le degré de guidance au fur et à mesure, et ce, dans différents contextes afin d'assurer le transfert des compétences acquises » (Bocquillon et al, 2021, parag.14). Cette pratique autonome a été réinvestie dans le projet, puisqu'ils devaient enrichir leurs phrases dans un contexte d'écriture plus élaboré. Le degré d'accompagnement a diminué graduellement, mais nous avons différencié notre approche selon leurs besoins. En effet, ceux présentant des difficultés d'apprentissage ont eu un accompagnement plus étroit vers la pratique autonome afin d'assurer une meilleure compréhension. La différenciation pédagogique nous a donc amené à offrir plus de soutien à certains élèves alors que d'autres étaient déjà autonomes.

Description des résultats observés

Puisque nos recherches nous ont indiqué que les élèves du premier cycle sont nombreux à vivre des difficultés en écriture, nous voulions, par notre projet, analyser si nos élèves démontreraient une progression grâce aux stratégies d'enseignement explicites et la contextualisation des apprentissages.

Analyse

Le tableau 1 présente les résultats des deux projets avant et après la mise en place des stratégies.

Élèves	Première situation d'écriture (projet initial)	Deuxième situation d'écriture (projet final)
Extrait du texte de l'élève 1	« Elle a 3 dans. » « Elle a des yeux [yeux]. » « Elle a 7 lignes. »	« En haut du sapin il y a une étoile jaune. » « Dans le magasin de sapins il y a beaucoup de sapin et le non du magasin c'est iga. »
Extrait du texte de l'élève 2	« Il aime les jeu. » « Il à six bras. » « Il est rouge. »	« Il est très gros comme un gâteau rond. » « On peut l'acheter dans un magasin d'objets vide. » « Il est inutile parce qu'il n'y a rien dedans, la machine a gomme Balloune. »

*Nous avons ajouté les mots entre crochets pour aider à la compréhension.

Dans la première étape de ce projet, nous avons fait écrire aux élèves un court texte afin de situer leur zone proximale de développement. Cette production nous a montré que les élèves avaient besoin d'accompagnement pour apprendre à enrichir leur phrase. En effet, ils ne faisaient que des phrases simples et descriptives, avec peu d'adjectifs et d'expansions du groupe du nom (voir la colonne « première situation d'écriture » du tableau 1). C'est donc ce qui a dirigé notre choix pour ce savoir essentiel.

Parmi les résultats recueillis au projet final, nous constatons que les élèves ont utilisé des phrases élaborées. En effet, plusieurs élèves sont passés des phrases simples aux phrases complexes (voir la colonne « deuxième situation d'écriture » du tableau 1). Ils ont notamment utilisé la jonction de deux phrases simples pour former une phrase complexe (« Dans le magasin de sapins il y a beaucoup de sapin et le non du magasin c'est iga »). De plus, les élèves ont complexifié leurs phrases puisqu'ils ont utilisé des adjectifs et des expansions du groupe du nom (« Il est très gros » « la machine à gomme balloune »). De plus, plusieurs élèves ont ajouté des adjectifs moins communs comme « inutile » ou « vide », ce qui a rendu les phrases d'autant plus riches et originales.

Ainsi, les stratégies mises en place semblent avoir porté fruit pour plusieurs élèves puisque nous pouvons observer une progression majeure entre leur premier texte et leur deuxième texte. Ceci nous permet d'affirmer que la contextualisation des apprentissages et les stratégies d'enseignement explicites ont eu un effet positif sur la compétence en écriture des élèves.

Conclusion

Somme toute, notre objectif était de cibler si les différentes stratégies d'enseignement explicites et la contextualisation des apprentissages avaient un impact positif sur les compétences en écriture des élèves de 2e année. Par nos résultats obtenus, nous avons observé une amélioration des compétences en écriture des élèves observés. La présence d'expansions du groupe du nom et d'adjectifs dans le deuxième projet d'écriture permet d'appuyer ce constat.

Nous avons porté notre regard sur l'importance de bien préparer les élèves et de modéliser nos attentes. Toutefois, il serait important de considérer le temps alloué au projet, le matériel utilisé, les facteurs personnels des élèves et plusieurs autres facteurs. Une variable qui nous semble importante à considérer et que nous aimerions davantage explorer est l'intérêt des élèves. Nos recherches indiquent que l'engagement des apprenants découle de leur intérêt envers la tâche. Il était donc important pour nous de concevoir un projet signifiant pour eux. En effet, « en classe, les élèves s'engagent aisément dans ce qui leur est proposé à partir du moment où ils perçoivent l'activité comme étant intéressante, signifiante ou utile et qu'ils s'estiment capables de la réussir. » (Gaudreau, 2017, p.101). Il serait donc pertinent de trouver une mesure pour quantifier leur intérêt et voir l'impact d'un projet significatif sur leurs apprentissages et leur engagement.

Références

Alphonse, J. & Leblanc R. (2014). L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématique. Repéré à <https://www.taalecole.ca/lenseignement-explicite/>

Archambault, J. & Chouinard R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe, 4e édition. Chenelière Éducation : Québec.

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. & Derobertmasure, A. (2021). Enseignement explicite et développement de compétences: antinomie ou nécessité? Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/fq/2020-v28-n2-fq05872/1075654ar/>

Boyer, M. (2011). Écrire au primaire : Programme de recherche sur l'écriture. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/EcrirePrimaire_ProgRechercheEcriture.pdf

Enoya, (2020). Qu'est-ce que les difficultés d'écriture? Repéré à <https://enoya.qc.ca/ressources/difficultes-decriture/>
Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec : Québec.

Ministère de l'Éducation. (2009). Progression des apprentissages. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. Repéré à <https://agen.org/wp-content/uploads/2017/08/18-Le-modelage-une-technique.pdf>

Renaud, K., Guillemette, F. & Leblanc, C. (2015). Le soutien au transfert des apprentissages. Repéré à <https://oragrdnt.uqtr.uquebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/soutien.transfert.apprentissages.pdf>

L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

MARIE-ANDRÉE QUIRION



Introduction/problématique

Dès l'entrée à l'école, plusieurs apprentissages sont faits, notamment ceux de la lecture et de l'écriture. La première année est une année importante dans le cheminement des élèves, puisqu'ils font l'apprentissage de la lecture et l'entrée dans l'écrit. En effet, « au début de sa scolarisation, l'élève commence à faire des liens entre le langage oral et le langage écrit » (PFEQ, 2006).

Ce sont deux compétences étroitement liées, puisque les élèves doivent développer leur conscience phonologique (graphème-phonème) qui les amèneront à décoder les mots nécessaires en lecture et en écriture (Sirois et Boisclair, s.d.).

Lors de mon stage 4, en 1re année, j'ai rapidement constaté que certains élèves ne maîtrisaient pas la phrase de base. Un autre défi était l'absence de la majuscule en début d'une phrase et le point à la fin de celle-ci. Beaucoup d'élèves étaient encore au stade syllabico-alphabétique ce qui entraînait une difficulté supplémentaire soit la segmentation des mots à l'écrit dans la phrase. En considérant le contexte de classe où il y avait quatre élèves francisés, un élève TSA, des élèves ayant un trouble du langage sévère et des difficultés d'apprentissage, des situations d'apprentissage devaient être adaptées afin de favoriser le développement de chaque élève. D'emblée, je savais que la différenciation pédagogique serait nécessaire pour soutenir les apprentissages de chaque élève en écriture.

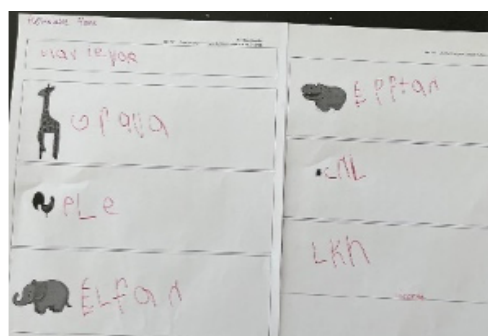
En lien avec mes observations, ma question est : dans un contexte de classe hétérogène, quelles seraient les stratégies à mettre en place pour pallier ces difficultés en écriture? Dans le présent article, l'émergence de l'écriture et les différents concepts qui aident à soutenir les apprentissages en écriture seront présentés tels que la zone proximale de développement, l'étaiyage, la différenciation pédagogique et la réponse à l'intervention.



Recension des écrits :

L'émergence de l'écrit

Dès sa naissance, l'environnement, qui entoure les élèves, joue un très grand rôle dans l'éveil de l'écriture et de la lecture. Lire une histoire à voix haute est une bonne stratégie pour favoriser l'éveil à l'écrit. En effet, « en étant exposé à la lecture d'histoires, l'enfant se familiarise avec deux structures de langage » (Thériault, Jacqueline, 1995). [A1] Pour un enfant d'âge préscolaire, un contact régulier avec la lecture et l'écriture vient faciliter son entrée dans l'écrit en première année (Giasson, Jocelyne, 1995). Au début de l'apprentissage, les élèves sont amenés à développer une conscience phonologique. Ils parviennent à construire une correspondance entre les phonèmes et les graphèmes (système alphabétique). L'apprentissage de la lecture permet aux apprenants d'associer chaque graphème au son correspondant pour ensuite fusionner ces sons qui forment un mot. Ce décodage est nécessaire au début de l'apprentissage (Giasson, Jocelyne, 1995). En effet, l'habileté du décodage se développe et se complexifie à travers les activités d'écriture qui va mener les élèves à une représentation alphabétique, c'est-à-dire à une conscience phonémique (Makdissi, Hélène, s.d). Donc, il est important de combiner la lecture et l'écriture afin de permettre l'apprentissage de la conscience phonologique. Dans ses travaux, Ferreiro s'intéresse à quatre stades de développement de la représentation alphabétique soit le stade présyllabique, le stade syllabique, le stade syllabico-alphabétique et le stade alphabétique. Il est important d'observer à quel stade de développement se situent les élèves afin de les soutenir dans leurs écritures. De plus, « l'émergence de l'écriture c'est l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes en lecture et l'écriture que l'apprenant réalise avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson, Jocelyne, 1995). Enfin, il importe que l'enfant ait développé une représentation alphabétique du système d'écriture, et ce, avant même de lire de façon autonome (Makdissi, Hélène, s.d).



Zone proximale de développement et l'étayage :

Les activités d'écriture sont favorables à l'émergence de l'écrit, puisqu'elles permettent entre autres de développer une représentation alphabétique. En enseignement, il faut tenir compte de deux concepts essentiels soit la zone proximale de développement et l'étayage. Vygotsky a élaboré le concept de zone proximale de développement,

c'est-à-dire la zone située entre ce que l'enfant est capable de faire de façon autonome et ce qu'il ne peut réussir seul, et ce, même en recevant l'aide d'un adulte (Venet & al., 2016). La compréhension de ce concept est essentielle en enseignement, puisque l'enseignant doit être en mesure de déterminer des situations d'apprentissage qui ne sont pas trop faciles (sous la ZPD) et qui ne sont pas trop difficiles (au-delà de la ZPD) afin que l'élève puisse réussir la tâche qui lui est demandée. En lien avec le concept de Vygotsky, l'écriture est une tâche très complexe et certains élèves ne sont pas en mesure de réaliser le travail, et ce, même avec l'aide de l'adulte. La situation d'apprentissage se retrouve donc au-delà de la ZPD. Pour éviter que les situations d'apprentissage engendrent une surcharge cognitive, des interventions, qui vont leur permettre d'acquérir de nouvelles stratégies, doivent être adaptées selon les besoins des élèves. C'est par l'étayage que les élèves vont être en mesure de relever leurs défis en écriture. En effet, « l'étayage est la forme appropriée du soutien offert à un enfant dans une tâche complexe qu'il ne peut accomplir seul » (Cloutier, S. (2012). En tenant compte de la ZPD des élèves, cet accompagnement permet de soutenir davantage les élèves dans des tâches qui sont adaptées à leurs niveaux d'apprentissage.

Différenciation pédagogique : favoriser la réussite scolaire

Quand les situations d'apprentissage demeurent difficiles (au-delà de la ZPD) pour certains élèves, l'enseignant doit revoir ses stratégies d'enseignement. À cet égard, la différenciation pédagogique est à privilégier afin de soutenir les apprentissages des élèves dans les classes hétérogènes (Verret, C, Bergeron, G et Duhamel, L, 2016). Il est important de planifier des situations d'apprentissages qui tiennent compte des besoins et du niveau varié de compétence de chaque élève. D'ailleurs, « dans une visée inclusive, la différenciation relève aussi d'un engagement professionnel à s'intéresser à l'unicité des élèves et au « vivre-ensemble » (Prud'homme, L, Leblanc, M, Paré, M, Fillion, P-L et Chapdelaine, J, 2015).

La diversité et les besoins spécifiques de chaque élève sont donc à considérer afin de bien varier les stratégies d'enseignement. Par exemple, un tabouret oscillant peut être offert à un élève qui a besoin de bouger constamment, faire faire un travail dans un local seul afin que l'élève soit en mesure de se concentrer, etc. L'enseignant différencie « en leur proposant du matériel et des activités de degrés de difficulté différents; en variant le degré de soutien (ou d'étayage) en fonction des besoins, les modalités de regroupement des élèves selon les besoins, et le temps consacré aux tâches demandées » (Morin, M-F, s.d).






Réponse à l'intervention (Rai)

La langue écrite demeure très complexe et l'utilisation des stratégies sont essentielles, et ce, surtout pour les élèves en difficulté. Les enseignants et les autres intervenants de l'école ont un rôle important à jouer afin de bien répondre aux besoins de chaque élève. L'approche de la réponse à l'intervention a pour but de prévenir les difficultés d'apprentissage afin de favoriser la réussite de tous les élèves. D'ailleurs, « l'approche de la réponse à l'intervention prévoit une forme de différenciation pédagogique par paliers d'intervention » (Desrochers, A et Guay, M-H, 2020). Il s'agit d'un modèle à trois paliers. Dans le premier palier, l'enseignement est universel pour tous les élèves. À ce niveau, « environ 80% des élèves progressent de façon satisfaisante » (Bissonnette, S, 2013). Par la suite, certains élèves rencontrant des difficultés auront besoin d'interventions supplémentaires. Pour ce faire, en sous-groupe de besoin, les élèves ciblés vont recevoir des interventions plus individualisées. « Environ 20% des élèves nécessitent une intervention de niveau 2 » (Bissonnette, S, 2013). Puis, le dernier niveau porte particulièrement aux élèves (environ 5%) dont les difficultés persistent, et ce, malgré plusieurs interventions efficaces (Bissonnette, S, 2013). Donc, l'enseignant doit se montrer attentif quant à la progression des élèves afin d'ajuster ses interventions.

Pistes d'actions

En lien avec les stratégies à mettre en place pour pallier les difficultés en écriture, un tableau d'ancrage est à privilégier lorsqu'il y a l'enseignement de nouvelles stratégies. Ce tableau met en évidence les notions enseignées et sert de référence lorsqu'un élève ne se souvient plus de la stratégie à utiliser. De plus, le tableau d'ancrage peut être utilisé à diverses fins. Il peut servir de fiche pour s'évaluer ou pour amener les élèves à se vérifier en cochant dans les cases. Il est tout de même important de tenir compte du rythme d'apprentissage de chaque élève. Donc, l'enseignant doit diversifier sa fiche en l'adaptant selon chaque élève. La fiche pour un élève en difficulté n'est pas la même que celle pour un élève fort. Cet étayage « aide les apprenants à atteindre leurs objectifs de façon progressive » (McCallum et Boisclair, 2017), et ce, tout en respectant l'unicité de chaque élève. Puis, l'approche de la réponse à l'intervention peut être une piste d'action, puisque les intervenants donnent du soutien plus individualisé aux élèves en difficulté.

Exemple d'un tableau d'ancrage pour l'écriture d'une phrase.

Tableau d'ancrage	
Qui : Une personne, un animal, tout autre personnage.	
Quand : Un moment, une date, une saison, un mois, une année, une fête.	
Où : Un lieu, un endroit, un bâtiment, une ville, un pays, une planète.	

1^{re} fiche (élève en difficulté)

J'ai mis ma majuscule en début de phrase.	
J'ai fait des espaces entre chaque mot.	
J'ai mis un point à la fin de la phrase.	

2^e fiche (élève fort)

J'ai mis ma majuscule en début de phrase et mon point final.	
J'ai fait des espaces entre chaque mot.	
Je respecte le sujet.	
J'ai ajouté un « où? » et un « quand? » dans ma phrase.	

Conclusion

Le présent article a démontré des concepts importants dont un enseignant doit tenir compte pour pallier les difficultés en écriture dans un contexte de classes hétérogènes. Il importe de se rappeler que le « cheminement dans la conceptualisation du système d'écriture est essentiel au développement de la lecture et de l'écriture » (Sirois et Boisclair, s.d.). Les activités d'écriture génèrent beaucoup d'énergie cognitive et l'enseignant doit tenir compte de la zone proximale de développement de chaque élève afin d'offrir un soutien (étayage) adéquat. De plus, Tomlinson propose un modèle de différenciation pédagogique où les interventions doivent être adaptées dans le but de faire progresser le développement des compétences de chaque élève (ministère de l'Éducation, 2021). L'approche de la réponse à l'intervention est à privilégier dans une classe hétérogène. Enfin, les intervenants scolaires sont nécessaires, puisqu'ils permettent d'intervenir rapidement dans le cheminement des élèves.

Références

- Bissonnette, S. (2013). *La réponse à l'intervention*. Éditions École des Éducateurs.
- Desrochers, A. et Guay, M-H. (2020). *La réponse à l'intervention*. Éditions École des Éducateurs.
- McCallum, J. et Boisclair, S. (2017). *La réponse à l'intervention*. Éditions École des Éducateurs.
- Ministère de l'Éducation. (2021). *La réponse à l'intervention*. Éditions École des Éducateurs.
- Sirois, J. et Boisclair, S. (s.d.). *La réponse à l'intervention*. Éditions École des Éducateurs.
- Tomlinson, G. (2001). *La différenciation pédagogique*. Éditions École des Éducateurs.

DU SYNDROME DE LA PAGE BLANCHE À L'ÉLÈVE ÉCRIVAIN

MYRIAM CÔTÉ-ANDERSON



Introduction

Au premier cycle, les élèves ont un mandat d'envergure, soit celui d'apprendre à lire et à écrire. On assiste donc à une évolution fulgurante de la part d'un élève qui entame ses habiletés en lecture et en écriture au commencement de sa première année. Au terme du premier cycle, cet élève doit répondre à des exigences ministérielles considérables, à savoir de connaître l'orthographe d'environ 500 mots tout en composant des textes écrits qui comportent « un début, un milieu et une fin » (MELS, 2009, p.15 et 69). À la deuxième année du primaire, les élèves se heurtent quotidiennement à plusieurs obstacles en cours de rédaction, comme le manque d'organisation textuelle ou les freins lorsqu'ils se butent à un mot dont ils ignorent l'orthographe. De plus, la réalité actuelle des classes est de plus en plus complexe. En effet, les écarts de réussite entre les élèves ainsi que l'intégration d'élèves à besoins particuliers requérant plus de soutien complexifient le rôle de l'enseignant (Moldoveanu & Grenier, 2020, p.20). Dans ce contexte, quels sont les moyens possibles à mettre en place permettant à des scripteurs débutants de s'investir dans la tâche d'écriture? Par conséquent, comment soutenir et augmenter la motivation des élèves dans la tâche d'écriture afin de favoriser leur engagement dans un projet de rédaction ?

Cet article présentera une séquence d'enseignement-apprentissage vécue auprès d'élèves de la deuxième année du primaire. Les cinq principales étapes, telles que présentées dans la figure 1, seront analysées une à une afin de décortiquer les moyens gagnants mis en place auprès de cette clientèle.



Figure 1

Bref portrait de l'élève de 7 et 8 ans

Sur le plan social, vers l'âge de 7 et 8 ans, l'enfant est en construction de sa personnalité. Les différentes expériences qu'il vit, notamment au sein de son milieu scolaire, l'amènent à développer ou non un sentiment de compétence tel que décrit par Erikson cité dans Bouchard (2022, p. 121 à 123). Par conséquent, le jeune accorde une plus grande importance à ce que ses pairs pensent de lui. À cet âge, il commence également à se comparer aux autres. L'acceptation des pairs, c'est-à-dire « le degré d'appréciation d'un enfant par ses pairs en tant que partenaire social dans la classe [...] » (Bouchard, 2022, p.145) occupe donc une place prépondérante dans une classe du 1er cycle du primaire. Les différents défis que l'enfant vit peuvent aussi l'amener à éprouver de fortes émotions, puisqu'à cet âge, l'enfant peut avoir besoin du soutien de l'adulte pour réguler celles-ci.

Sur le plan cognitif, on estime que l'enfant de la deuxième année du primaire est en mesure de maintenir son attention sur une période d'environ 15 minutes (Bouchard, 2022, p.197). Finalement, en vue de vivre avec succès ses apprentissages en lecture et en écriture, l'enfant de 7 et 8 ans doit développer une multitude d'habiletés, notamment en ce qui a trait à la conscience phonologique. Cette dernière regroupe les capacités à manipuler différentes unités comme les syllabes, les rimes ou les phonèmes. Ces capacités semblent être un indicateur fiable de la réussite future en lecture et en écriture. (Bouchard, 2022, p.250)

Étape 1 : L'enseignement du récit



Pour répondre adéquatement aux besoins des élèves, différentes stratégies ont été mises en place afin de favoriser leur engagement dans une tâche de rédaction d'un récit en trois temps.

Tout d'abord, la séquence d'enseignement-apprentissage a commencé par l'enseignement plus formel du récit en trois temps. La présentation de cette notion avait pour but d'aider les élèves à organiser l'ensemble des idées qu'ils avaient selon cette structure. Aussi, l'enseignement visait à les motiver à rédiger une histoire satisfaisant aux attentes du cycle, c'est-à-dire composer un récit en trois temps (MELS, 2009, p.69). Cette étape préalable avait pour objectif de permettre aux élèves d'utiliser et d'exploiter pleinement les nouveaux moyens mis en place et mentionnés ci-dessous.

Étape 2 : Le plan de rédaction



À la suite de l'enseignement formel, les élèves sont passés à l'action. Le premier moyen mis en place afin de soutenir leur motivation a été l'élaboration d'un plan de rédaction. Rappelons que ce dernier comporte les trois temps du récit, c'est-à-dire une introduction, un développement constitué

d'un bref problème et d'une solution ainsi que d'une conclusion.

Dès l'enseignement du récit en trois temps, l'ensemble des étapes, de la conception jusqu'à la publication, a été présenté aux élèves. En planifiant la séquence sur plusieurs jours, voire quelques semaines, les élèves ont donc commencé à s'imaginer leur histoire. Cette attente a également permis de créer un engouement à l'égard de l'écriture, puisque les élèves conceptualisaient progressivement la rédaction de leur histoire et visualisaient la finalité du projet. Voici plus en détail de quelle manière l'organisation des idées dans un plan a pu répondre aux différents besoins des élèves afin de soutenir leur motivation.

« Les justifications sur l'importance de faire [une] tâche favorisent aussi la motivation autodéterminée » (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006, p.161)

Premièrement, pour soutenir l'engagement des élèves, augmenter la motivation intrinsèque et l'investissement dans cette tâche complexe de rédaction, les stratégies répondaient au concept de l'autodétermination et de ses trois besoins fondamentaux. Le premier besoin, soit celui d'autonomie, se définit de manière générale comme la responsabilisation dans les actions d'un individu (Ryan & Deci, 2017, p.86). Dans ce projet, les élèves ont eu l'occasion de choisir et bâtir leur histoire à partir de deux contraintes, soit créer un récit en trois temps et avoir pour thème « Noël ». Outre ces contraintes, les élèves sélectionnaient librement les idées pour lesquelles ils se sentaient stimulés à écrire. De plus, le fait de présenter l'entièreté de la séquence, et ce, dès le début de cette dernière, visait à soutenir l'adhésion des élèves puisque « les justifications sur l'importance de faire [une] tâche favorisent aussi la motivation autodéterminée » (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 161).

Deuxièmement, le plan de rédaction rejoignait également le concept d'autodétermination en agissant sur le deuxième besoin, soit celui de compétence des élèves. En effet, on sait que la sensation de compétence découle du cumul d'expériences réussies et du sentiment généralement positif à l'égard d'une activité (Riley, 2016, p. 4). À l'inverse, les différents événements vécus en classe, surtout lorsque ces derniers sont négatifs, par exemple le sentiment d'incapacité à réaliser une tâche demandée, provoqueront des émotions diverses chez les élèves (Espinosa & all, 2018, p.131). Comme mentionné précédemment, l'enfant âgé entre 7 et 8 ans a encore besoin de l'accompagnement de l'adulte pour réguler les émotions qu'il vit et par conséquent, prévenir des comportements de désengagement. Le plan de rédaction avait donc pour but que les élèves se sentent compétents dans la rédaction de leur texte afin qu'ils vivent une réussite.

Ainsi, la deuxième étape de la séquence, soit le plan de rédaction, soutenait la motivation intrinsèque des élèves. Le plan de rédaction, examiné conjointement avec l'enseignante, permettait à ces derniers de se sentir plus autonomes et compétents dans la rédaction future de leur texte.

Étape 3 : Le tableau collaboratif



Une fois que les élèves avaient complété et fait valider par leur enseignante leur plan de rédaction, ils pouvaient entamer la troisième étape du projet, c'est-à-dire la composition. Conjointement à cette rédaction, les élèves avaient accès à un tableau collaboratif. Ce dernier offrait un soutien mutuel relatif à l'orthographe d'usage des mots inconnus. Un enfant pouvait ainsi inscrire un mot dont il ignorait l'orthographe, puis à l'aide de crayons d'autres couleurs, ses pairs pouvaient apporter les modifications qu'ils pensaient exactes.

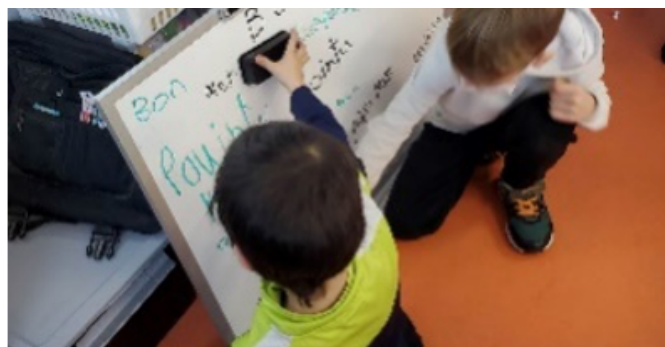
L'ensemble des traces laissées au tableau collaboratif permettaient à l'enseignante de voir les différentes tentatives d'écriture pour un même mot ainsi que l'ensemble des contributions faites. L'enseignante pouvait constater qui était en mesure d'offrir du soutien à ses camarades de classe. De cette façon, le tableau collaboratif avait pour objectif d'exploiter les forces et les connaissances de chacun. Par conséquent, l'engagement dans la rédaction était maintenu malgré des obstacles présents en cours de travail, comme l'incapacité à écrire un mot nouveau. Ce moyen a donc permis de répondre au troisième et dernier besoin fondamental de l'autodétermination, tout en ayant un impact sur le climat de classe.

« L'un des objectifs de la classe propice à la rétroaction consiste à exploiter certaines stratégies pour maintenir le niveau de frustration au plus bas. » (McCallum, 2018, p.95)

Premièrement, le tableau collaboratif a permis de répondre au troisième et dernier besoin de l'autodétermination, soit celui de proximité sociale. Ce besoin d'appartenance se définit comme le désir de se sentir acceptés par les autres tout en établissant des relations avec eux afin de parvenir à créer des affiliations interpersonnelles tout en partageant des expériences enrichissantes (Riley, 2016). De cette manière, un élève qui se désengage dans sa tâche d'écriture en raison d'une embuche peut profiter des connaissances communes pour poursuivre son travail après un questionnement. Comme décrit au préalable, vers l'âge de 7 et 8 ans, les nombreuses habiletés associées à la conscience phonologique se développent chez l'enfant (Bouchard, 2022, p.250). Le fait de collaborer permet donc aux élèves de manipuler les phonèmes afin d'émettre des hypothèses appuyées sur leurs connaissances antérieures et parvenir à un consensus. Par conséquent, le tableau permet à tous les élèves de s'entraider dans un esprit d'ouverture et de collaboration plutôt que de jugement.

Deuxièmement, pour augmenter l'engagement des élèves dans la tâche d'écriture, un style d'enseignement soutenant l'autonomie a été adopté pendant l'intégralité du projet. En effet, en plus de concevoir des moyens concrets pour répondre aux trois besoins fondamentaux de l'autodétermination, un climat motivationnel a été instauré. Selon Reeve cité par Sarrazin, le style d'enseignement soutenant l'autonomie est déterminé par diverses caractéristiques comme la proximité de l'adulte envers ses élèves, sa positivité, sa flexibilité et ses explications (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006). Les enfants avaient l'

'occasion d'être engagés dans leur projet puisqu'ils ne dépendaient pas uniquement du soutien de l'enseignante, notamment grâce à la création du tableau collectif. En effet, comme « la notion de classe propice à la rétroaction repose sur l'hypothèse que l'apprentissage se veut un fait fondamentalement social [...] que l'on peut exploiter pour aider les élèves à amener leurs interactions sociales à des niveaux supérieurs [...] » (McCallum, 2018, p.11-12), le partage de connaissances orthographiques entre les élèves permettait une rétroaction sans le soutien direct et immédiat de l'adulte. Pour ces derniers, le climat de classe soutenu par le style de l'enseignant a aussi de nombreux effets bénéfiques. Il permet d'avoir une plus haute estime d'eux-mêmes, d'avoir une meilleure compréhension, d'être plus actifs dans le traitement des informations et d'être plus créatifs (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006).



Ainsi, le tableau collaboratif a permis de dénoter des améliorations sur le plan qualitatif du travail des élèves grâce au soutien mutuel que les pairs s'apportaient. En effet, les élèves pour qui l'orthographe usuelle ne cause pas de problème pouvaient venir en aide aux élèves en difficulté. Aussi, l'engagement de ces derniers dans la rédaction de leur texte était favorisé, car leurs camarades les épaulaient plus rapidement. Finalement, le fait d'exploiter les forces et défis de chacun, tout en instaurant un climat de classe soutenant l'autonomie des élèves, augmentait la disponibilité de la part de l'enseignante. En effet, celle-ci disposait de plus de temps pour répondre aux besoins des élèves en plus grande difficulté afin qu'ils ne cumulent pas de retard et qu'ils maintiennent leur sentiment de compétence.

Étape 4 : Le mur collectif



Le mur collectif avait pour objectif de faire suite à l'outil du tableau collaboratif. Les mots d'orthographe recherchés à l'étape précédente étaient alors retranscrits par des élèves puis affichés en classe. Ainsi, les élèves ont eu l'occasion de réinvestir des mots fréquemment utilisés dans le cadre du projet, mais qui comportaient des défis orthographiques pour plusieurs élèves.

Lors de l'étape de rédaction, le mur collectif bâti à partir des questionnements des élèves a donné l'occasion d'offrir à ces derniers une ressource supplémentaire. Le mur collectif devient de surcroît un outil personnalisé répondant aux besoins des élèves dans leur contexte d'écriture. Ainsi, les élèves ont construit cet outil eux-mêmes dans le but de le destiner à leurs camarades de classe. De plus, sans l'avoir anticipé, le mur a également permis un enrichissement du vocabulaire dans la plupart des réalisations finales des élèves, même ceux en difficulté d'apprentissage. Certains élèves ont soulevé des questionnements par rapport à des mots ou des expressions complexes à l'étape du tableau collaboratif.

Le fait de consigner ces mots sur le mur collectif a permis à l'ensemble des élèves d'avoir accès à un répertoire riche et varié en plus d'être une ressource à la portée de tous. De façon plus détaillée, la mise en place de cette ressource a permis l'utilisation de diverses formes de rétroaction au sein de la classe.



Premièrement, la mise en place du tableau collaboratif, et ultimement du mur collaboratif, a permis d'instaurer une culture de classe favorisant la rétroaction entre les élèves. En effet, selon McCallum, divers moyens poursuivent l'atteinte de cet objectif. Ces derniers sont : la mise en place du dialogue, les questionnements, l'objet de la curiosité des élèves, les observations et réflexions qui propulsent les apprentissages ainsi que le fait de pouvoir s'aider dans le processus (McCallum, 2018, p.10). Tout au long de la construction de notre mur collectif, plusieurs de ces éléments étaient mis à profit. D'abord, la façon dont les outils étaient présentés aux élèves a favorisé une utilisation collaborative pour atteindre un objectif commun, soit la découverte de l'orthographe d'usage d'un mot inconnu, et ce, dans le but de l'apposer au mur collectif. Les élèves entamaient ainsi un dialogue concernant les phonèmes d'un mot inconnu et s'entraidaient dans cette démarche réflexive. Le fait de publiciser les résultats obtenus a donc permis de propulser les apprentissages d'une majorité des élèves de la classe puisque l'ensemble de ces derniers avaient désormais accès à un répertoire lexical plus large. Également, le fait de consulter le mur collectif donnait l'occasion aux élèves de soutenir leurs pairs en leur mentionnant la présence de mots ayant déjà fait l'objet d'une réflexion commune. Ainsi, si un élève se questionnait, il pouvait utiliser les connaissances à présent communes de la classe en consultant le mur ou en interrogeant ses camarades de classe. Par le fait même, les élèves pouvaient consolider leurs apprentissages en intégrant la rétroaction à leurs interactions, ce qui permet de mettre l'accent sur la démarche d'apprentissage plutôt que sur les résultats finaux (McCallum, 2018, p.95).

Deuxièmement, les outils mis en place, comme le mur collectif, permettent également d'instaurer une culture de classe favorisant la rétroaction entre les élèves et l'enseignante, à qui appartient le rôle de créer ce cadre favorable. Pour y parvenir, ce cadre doit contribuer à l'avancement des apprentissages et permettre une rétroaction de l'enseignant à l'élève, mais aussi de l'élève vers l'enseignant (McCallum, 2018, p.108). L'observation relève donc une part fondamentale pour l'adulte afin de soutenir chaque individu tout au long du processus de réalisation. De plus, grâce à ses observations, la titulaire de classe peut émettre différents constats en remarquant quels élèves utilisent ou non les outils mis à leur disposition. Par

conséquent, l'enseignant peut diriger les élèves vers les différentes ressources mises en place au sein de la classe lorsque le besoin se présente. De cette manière, l'enseignante dispose d'observations pour différencier son enseignement en fonction des besoins propres à chacun de ses élèves. Ainsi, ces derniers bénéficient d'un enseignement plus adapté et impactant positivement leur bien-être (Reuter, 2021). En bref, la culture de classe axée sur la rétroaction a permis de favoriser une motivation intrinsèque, basée sur l'intérêt et la curiosité de l'individu en l'activité elle-même plutôt que sur un renforcement quelconque (Lieury & Fenouillet, 2019). Finalement, la rétroaction crée un levier pour augmenter la motivation des élèves, puisqu'elle leur donne l'occasion de faire preuve d'autonomie, d'éprouver un sentiment de compétence et d'entretenir des rapports avec les autres (McCallum, 2018, p.95).

Ainsi, les moyens mis en place, plus précisément le tableau collectif en vue de bâtir le mur collectif, ont permis de dénoter des améliorations sur le plan qualitatif des productions finales. De fait, le mur de mots collectifs donnait l'occasion aux élèves de demeurer engagés dans leur tâche d'écriture malgré les obstacles qu'ils pouvaient rencontrer. Le mur collectif, construit à partir des mots ayant fait l'objet de questionnements à l'étape précédente, soit le tableau collaboratif, agit à titre de ressource matérielle que les élèves peuvent utiliser de façon autonome. Aussi, comme le mur collectif est présenté aux élèves, ces derniers savent de quoi il est constitué. Cette étape de rétroaction collective permet aux élèves de conserver leur engagement dans la tâche, car ils savent où trouver facilement la réponse aux interrogations qu'ils éprouvent. Finalement, les élèves démontraient de la fierté, par exemple en souriant à la relecture des passages où ils avaient employé ces mots de vocabulaire plus riches et variés.

Étape 5 : La publication



Enfin, une fois la rédaction terminée, les élèves mettaient au propre et illustraient leur récit. Dès le commencement du projet, les élèves connaissaient la finalité, à savoir la publication de l'histoire. Cette publication a pris trois formes distinctes. Dans un premier temps, les élèves pouvaient lire volontairement leur récit à leurs camarades de classe. Dans un deuxième temps, l'ensemble des réalisations finales étaient rassemblées dans un recueil disponible à tous dans le coin lecture. Une brève période de partage a eu lieu en collaboration avec une autre classe du même degré pour que les élèves aient la chance de lire et partager leur récit à un plus grand nombre d'élèves. Dans un troisième temps, les récits étaient numérisés et envoyés aux parents de la classe. La lecture de leur composition s'étendait donc au-delà des limites de la classe.

À l'instar des étapes précédentes du projet, la publication a eu un effet significatif sur la motivation des élèves. Comme mentionné, d'autres camarades et la famille ont eu l'occasion de lire l'ensemble des récits. Les élèves accordaient par conséquent plus de sens à la rédaction de leur texte. Cette étape favorisait ainsi une augmentation de la motivation autodéterminée. (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006)

Diverses observations permettent de formuler l'hypothèse que les élèves démontreraient de la fierté quant à leur réalisation finale. Ils ont par exemple manifesté l'envie de lire volontairement devant leurs camarades de classe, eu des discussions sur leurs histoires dans leurs temps libres ou encore ont demandé de pouvoir présenter leur récit à leur famille. Les types de publications offertes étaient adaptés en fonction des besoins et des désirs manifestés par les élèves. La durée de cette séquence ainsi que sa progression a permis aux élèves d'échanger à propos de leur projet, de partager des idées entre eux, de collaborer à une finalité commune et de créer un esprit d'équipe entre les élèves.

Conclusion

Mon parcours personnel et professionnel étroitement lié à la pédagogie alternative Freinet a inspiré l'élaboration des différents outils mis à la disposition des élèves tout au long de ce projet. En effet, les moyens expérimentés ont permis de rejoindre différents aspects propres aux types d'activités offerts par cette pédagogie. Les activités personnelles, les travaux individualisés d'apprentissage, les projets de classe et ultimement la publication sous forme de journal de classe (Chabrun, 2015, p.79-80) constituent les principaux exemples. C'est avec beaucoup de satisfaction que l'ensemble des étapes de la séquence a permis de dénoter des améliorations qualitatives et quantitatives des productions finales. L'augmentation la plus significative s'est surtout manifestée en ce qui a trait à la motivation et l'engagement des élèves dans ce projet d'envergure.

La progression des outils mis à la disposition des élèves, soit le plan, le tableau et le mur collectif, avait pour objectif de fournir les ressources susceptibles de répondre à leurs besoins, et ce, au moment opportun. Comme mentionné, ce projet s'est démarqué par l'augmentation de la qualité des récits finaux, en comparaison aux autres vécus plus tôt dans l'année. De façon générale, comparativement aux rédactions précédentes, les productions finales comportaient une plus grande quantité de mots. Ce constat a surtout été observé pour les élèves qui possédaient un plan d'intervention pour des difficultés d'apprentissage notamment dans le domaine de la langue, pour la lecture et l'écriture. Aussi, le plan de rédaction a permis aux élèves de produire des récits plus étoffés. Toujours en comparaison aux productions précédentes, le récit final comportait généralement plus de détails et la structure du texte était plus claire pour la majorité des élèves. Ces observations portent à croire que les moyens mis en place ont permis aux élèves de favoriser leur engagement au sein de ce projet.

Diverses manifestations laissent porter à croire que les élèves étaient davantage impliqués et motivés dans ce projet en comparaison aux récits précédents qu'ils avaient eu l'occasion d'écrire. De fait, ils discutaient entre eux de leurs idées dans des moments informels, comme au vestiaire ou à la récréation, ils validaient et enrichissaient leurs idées avec l'enseignante dans des moments informels comme lors de la collation. Par conséquent, au moment de s'engager dans le travail, les élèves avaient eu diverses occasions d'anticiper leur rédaction. Le projet a permis une diminution remarquée du nombre de comportements d'opposition quant à la rédaction du texte et les élèves effectuaient la tâche demandée au moment opportun.

« Créer un environnement d'apprentissage motivant et intéressant pour les jeunes qui nous sont confiés implique une certaine liberté professionnelle accordée aux enseignants. » (Ouellet, 2018, p.242)

Finalement, l'entièreté de ce projet soulève un questionnement fondamental : qu'en était-il de la motivation de l'enseignant ? Bien que la tâche enseignante soit complexe et relève de nombreux défis, « il importe de donner aux enseignants la liberté professionnelle de choisir les moyens d'action qui leur permettront de transmettre ce curriculum aux apprenants. » (Ouellet, 2018, p.236) En augmentant cette liberté professionnelle, la motivation bonifiée de l'enseignante à l'égard d'un projet pourrait-elle entraîner une répercussion positive sur la motivation des élèves ?

Références

- Bouchard, C. (2022). Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs (2e édition, Ser. Collection éducation à la petite enfance). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Chabrun, C. (2015). Entrer en pédagogie freinet (Ser. N'autre école, 4). Libertalia.
- Espinoza, G., Rousseau, N., & Project Muse (2018). Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes (Ser. Éducation - intervention, 46.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). Motivation et réussite scolaire (4e édition, Ser. Education sup). Dunod.
- McCallum, D. (2018). La rétroaction au coeur de la classe; Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Montréal: Chenelière éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). Programme de formation de l'école québécoise. Récupéré sur Progression des apprentissages au primaire : Français langue d'enseignement: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Moldoveanu, M., & Grenier, N. (2020). Profil professionnel d'enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation. Formation Et Profession, 28(1), pp. 20-36.
- Ouellet, S. (2018). Soutenir le goût de l'école : le plaisir d'apprendre ensemble (2e édition, Ser. Collection éducation-intervention, 45). Presses de l'Université du Québec.
- Reuter, Y. (2021). Comprendre les pratiques et pédagogies différentes (Ser. Les indispensables). Berger-Levrault.
- Riley, G. (2016). The role of self determination theory and cognitive evaluation theory in home education. Cogent education, p. no. 1.
- Ryan, M., & Deci, L. (2017). Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New-York: Guilford Press.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. Revue française de pédagogie, 157, pp. 147-177.

LE CODE DE CORRECTION PAR TYPES D'ERREURS AU 3E CYCLE DU PRIMAIRE

MARIE-JEANNE GIGUÈRE



Introduction et problématique

« Madame Marie-Jeanne, suis-je obligé de faire le projet d'écriture ? » « Oui, madame, j'ai tout vérifié et j'ai tout corrigé. » « Madame, je ne serai jamais capable de corriger mes 750 mots avant la remise ! » « Madame, je le connais par cœur le code de correction. » Ces quelques paroles sont sorties de la bouche de plusieurs de mes élèves après leur premier long projet d'écriture de l'année. En arrivant dans le programme d'anglais intensif de mon école de stage IV, j'avais deux groupes de 6e année qui échangeaient de classe à chaque cycle de dix jours. Pour être plus précise, j'avais le cheminement à suivre de 43 élèves ayant des personnalités et des besoins complètement différents. Toutefois, ils avaient tous un point commun : mes élèves n'aimaient tellement pas écrire qu'ils mettaient tout en place pour avoir fini le plus rapidement possible. L'application du code de correction fourni par l'école depuis qu'ils sont en âge d'écrire était minime.

En comparant les résultats en écriture venant du premier bulletin, j'ai remarqué la faiblesse suivante : la majorité de mes élèves perdaient tous leurs points dans le critère par rapport à la langue française. D'ailleurs, ce problème par rapport à la maîtrise de la langue prend de plus en plus d'expansion depuis plusieurs années.

En effet, dès les années 1990, le groupe DIEPE (Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'écrit) a montré que, dans des productions écrites, les élèves québécois avaient de meilleurs résultats dans les critères portant sur la structure du texte plutôt que sur le critère de la maîtrise de la langue française contenant différents types d'erreur comme la syntaxe, de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe lexicale (Boivin et Pinsonneault, 2018, p. 44[A1]). De plus, selon Daigle, Montésinos-Gelet et Plisson (2013), il est reconnu que l'orthographe grammaticale est considérée comme une bête noire puisque c'est un système complexe montrant les différentes relations entre les conventions de la langue écrite que les élèves ne maîtrisent pas encore suffisamment bien pour les utiliser de manière autonome (Daigle, Montésinos-Gelet et Plisson, 2013, p. 38). Alors, les examens du ministère arrivant à grands pas et avec cette problématique devenue un phénomène réel chez la majorité de mes élèves, j'ai créé avec eux un code de correction basé sur les types d'erreurs pouvant se trouver dans un texte. L'objectif de cet article sera donc de partager le code de correction mis en place dans mes deux classes de 6e année et d'analyser l'impact de la diminution des erreurs chez les élèves.

D'abord, il est important de comprendre que le processus de création du code de correction a été construit dans une approche pédagogique que j'affectionne tout particulièrement auprès de mes élèves depuis mes débuts dans ma pratique : l'enseignement explicite.

« Selon plusieurs méta-analyses, les méthodes d'enseignement de l'écriture les plus efficaces reposent sur l'explication des stratégies d'écriture et le développement des capacités d'autorégulation des élèves, et ce, pour des élèves de tous âges, garçons et filles, qui éprouvent ou non des difficultés. » (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021, p. 42)

L'enseignement explicite et sa procédure

L'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement qui repose sur une série d'étapes à effectuer formant ensemble un modèle d'enseignement efficace (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021, p. 1). Nous pouvons aussi dire que c'est un enseignement structuré, systématique et basé principalement sur l'étaillage (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021, p. 16). Nous avons entendu parler pour la première fois de cette approche dans les années 1970 lors des travaux de Barak Rosenshine, professeur universitaire de psychologie cognitive et en sciences de l'éducation (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021, p. 1). La théorie de Rosenshine tire du béhaviorisme puisque les tâches sont découpées étape par étape le plus simplement possible (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021, p. 140). Toutefois, il a amélioré sa conception en y ajoutant une perspective vygotkienne misant sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves et sur l'interaction entre les élèves. Nous sommes donc maintenant dans une approche socioconstructiviste en raison du respect du rythme de développement de l'élève et de l'adaptation constante de l'enseignement à effectuer (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021, p. 145).

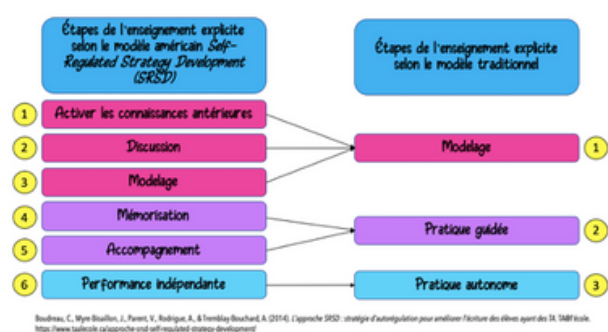
Il y a trois grandes étapes à respecter dans l'enseignement explicite : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. D'abord, le modelage est l'étape où l'enseignant explique les stratégies ou les concepts à apprendre grâce à des procédures, des exemples précis et une vérification des connaissances antérieures des élèves. Il est important que l'enseignant puisse vérifier leur compréhension tout au long de cette étape (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021, p. 9). Ensuite, la pratique guidée est un moment de support ou de supervision temporaire de l'enseignant pour l'utilisation des concepts enseignés quelques instants plus tôt, s'exercer avec une rétroaction immédiate et un questionnement fréquent aux élèves (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021, p. 139). L'étaillage de l'enseignant doit aussi permettre aux élèves de réfléchir par eux-mêmes sur leur maîtrise des stratégies enseignées en classe (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021, p. 141). Finalement, la pratique autonome est la dernière étape où les élèves doivent utiliser les concepts avec les bonnes procédures de manière automatique avec une supervision active de l'enseignant et des rappels constants de celui-ci (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021, p. 9).

Avant de poursuivre avec l'élaboration du projet d'intégration en contexte (PIC), il était important, pour moi, d'inclure une pratique allant chercher l'intérêt et la réussite de mes élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et de comportement. Je ne voulais pas changer d'approche, car de nombreuses recherches ont montré l'efficacité de l'enseignement explicite avec les élèves en difficulté grâce au découpage des stratégies et des concepts à apprendre

comme le modèle américain Self-Regulated Strategy Development (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021, p. 1). Ce modèle garde les principes de base des trois étapes de l'enseignement explicite, mais elles ont été séparées en six étapes.

« L'approche SRSD (Self-Regulated Strategy Development) a été développée sur la base de l'enseignement explicite ayant pour objectif d'enseigner les stratégies, habiletés et connaissances nécessaires à l'écriture, tout en soutenant la motivation dans le but d'améliorer les productions écrites des élèves en difficulté et en tenant compte des besoins spécifiques de chaque élève. » (Boudreau, Myre-Bisaillon, Parent, Rodrigue et Tremblay-Bouchard, 2014, paragr. 2)

Figure 1. Schéma d'un résumé étape par étape de l'enseignement explicite



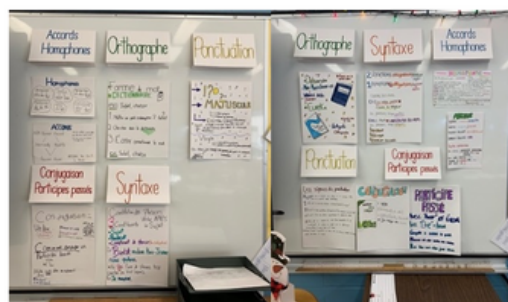
Présentation du projet d'intégration en contexte

Comme je l'ai déjà mentionné, mon PIC devait tourner autour de la maîtrise de la langue française en écriture chez mes élèves de 6e année. En octobre, j'avais effectué un projet où les élèves devaient écrire une histoire de peur avec la structure du schéma narratif. Les contraintes étaient principalement dans la structure du texte. En ce qui concerne la correction, les élèves devaient l'effectuer selon leurs connaissances et selon le code de correction fourni par l'école dans leur duo-tang d'outils. Les résultats ont été très faibles en raison du critère en orthographe grammaticale et lexicale. Alors, en me basant sur ce projet et sur les résultats obtenus au premier bulletin, j'ai créé un autre projet d'écriture différent du premier au mois de novembre, mais qui allait être le même pour mes deux groupes. Les élèves devaient écrire une lettre d'opinion et faire un choix parmi trois sujets pour ensuite justifier leur point de vue et bâtir leurs arguments autour de celui-ci.

Toutefois, plusieurs questions restaient les mêmes. Même si je donnais un nouveau projet d'écriture, qu'est-ce qui allait faire diminuer les erreurs des élèves à l'écrit ? Qu'est-ce qui pourrait les aider à comprendre leurs fautes ? C'est à ce moment-là que mon PIC a été concret : la création d'un nouveau code de correction ! La création du code de correction a été construite dans un enseignement explicite. D'abord, le modelage contenait une activation des connaissances antérieures des élèves, une discussion et un enseignement des types d'erreurs pouvant se retrouver dans un texte. Cette première étape a été effectuée avec la précieuse aide de l'orthopédagogue de l'école qui est venue en co-enseignement avec moi. Les types d'erreurs présentés ont été les suivants : les accords, l'orthographe lexicale, la conjugaison, les participes passés, les homophones, la syntaxe et la ponctuation.

. Les élèves ont pris soin, bien sûr, de prendre des notes et de les garder dans leur duo-tang d'outils après cet enseignement. Ensuite, dans l'étape de la pratique guidée, les élèves devaient construire des aide-mémoires de chaque type d'erreur en petites équipes. Les aide-mémoires étaient des grandes affiches qui allaient être collées au tableau en avant de la classe. Les élèves devaient inclure des stratégies ou des mots-clés pour reconnaître les types d'erreurs et des exemples précis à corriger. Dans cette étape, la mémorisation et l'accompagnement étaient essentiels pour assurer la compréhension des élèves. Finalement, le projet d'écriture de la lettre d'opinion était l'activité d'apprentissage où les élèves devaient utiliser le nouveau code de correction de manière autonome.

Figure 2. Résultat final des aide-mémoires de mes deux groupes





Le code de correction par types d'erreurs : les classes de mots avant tout !

Tout d'abord, j'ai choisi de créer un code de correction puisqu'il dirige l'élève vers la procédure qu'il doit suivre pour se corriger de manière autonome. L'enseignant peut ainsi voir et évaluer précisément les forces et les faiblesses des élèves en orthographe grammaticale et lexicale (Nadeau et Fisher, 2006, p. 226). L'utilisation d'un code de correction permet aussi l'implication des élèves dans leur compétence en orthographe. Toutefois, une autre question m'était venue à l'esprit lors de l'élaboration de mon PIC : pourquoi mes élèves faisaient-ils autant d'erreurs en 6e année ? En allant voir les erreurs fréquentes dans leurs textes et en pratiquant notre capacité d'analyse comme dans notre phrase du jour, j'ai compris un élément important : mes élèves rencontraient encore des difficultés à identifier les bonnes classes de mots et les bons groupes de mots dans leurs phrases. Donc, c'est pour cette raison que j'ai décidé d'établir ce nouveau code de correction avec les types d'erreurs. Nous accordions une importance sur le fait que, par exemple, les erreurs d'accords avaient un lien avec les déterminants, les noms et les adjectifs, les erreurs de conjugaison avaient un lien avec les verbes et les pronoms ou encore les erreurs de syntaxe avaient un lien avec l'emplacement du sujet, du prédicat et du complément de phrase. En utilisant cette pratique, les élèves peuvent ainsi fixer par eux-mêmes des objectifs à atteindre pour s'améliorer et faire un bilan de leurs erreurs par catégories (Nadeau et Fisher, 2006, p. 229). Finalement, il est favorable de grouper des codes ensemble comme des catégories de classes de mots pour rendre la correction plus facile (Nadeau et Fisher, 2006, p. 226).

Méthodologie et analyse

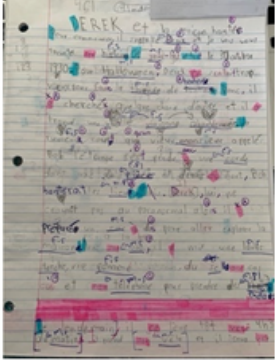
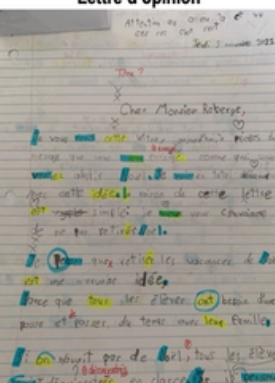
Rappelons-nous que l'objectif, grâce à mon PIC, est d'évaluer l'impact de la diminution des erreurs chez mes élèves grâce au nouveau code de correction par types d'erreurs[A1]. Pour ce faire, j'ai donc utilisé leur histoire de peur écrite en octobre avec le code de correction de l'école et leur lettre d'opinion écrite en novembre avec la nouvelle méthode. Ces deux textes vont me permettre d'établir une comparaison de la progression des élèves en correction. Les textes ont été séparés selon trois profils d'élèves : les élèves doués en écriture, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement et les élèves présentant des difficultés d'apprentissage nécessitant l'utilisation d'un portable prescrit par leur plan d'intervention. Ces trois profils permettront de voir s'ils bénéficient tous des avantages procurés par cette nouvelle méthode de correction ou non.

Tableau 1. Exemple de texte d'un élève doué (élève #1) en écriture et grille de correction par types d'erreurs

Type de texte	Résumé de la grille de correction
<p>Histoire de peur</p> 	<p>Cohérence du texte : 10/10 Structures de phrases (syntaxe) : 10/10 Ponctuation des phrases : 10/10 Vocabulaire : 10/10</p> <hr/> <p>Orthographe d'usage : 15/15 (1 erreur) Accords : 15/15 (1 erreur) Conjugaison : 10/10 (1 erreur)</p> <p>Résultat : 100% Nombre de mots : 113 mots corrigés</p>
<p>Lettre d'opinion</p> 	<p>Cohérence du texte : 10/10 Structures de phrases (syntaxe) : 8/10 (2 erreurs) Ponctuation des phrases : 8/10 (2 erreurs) Vocabulaire : 10/10</p> <hr/> <p>Orthographe d'usage : 15/15 Accords : 15/15 Conjugaison : 10/10 (1 erreur)</p> <p>Résultat : 96% Nombre de mots : 337 mots corrigés</p>

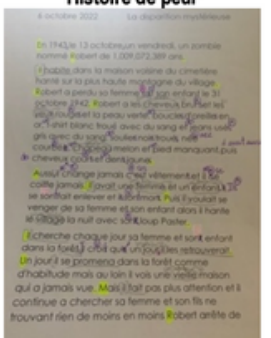
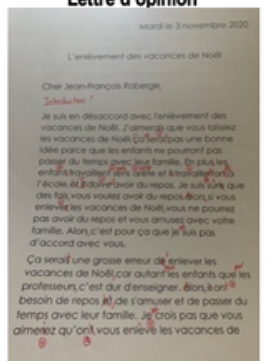
Dans le tableau 1, j'ai sorti les deux textes d'un de mes élèves doués en écriture. Nous pouvons voir que dans les deux textes, il y a peu d'erreurs autant dans la structure du texte que dans la langue française. Il n'y a également pas de différence sur le nombre d'erreurs en comparant le nombre de mots des deux textes. Dans son histoire de peur, il utilise de bonnes traces de correction comme les flèches surtout en ce qui concerne les accords dans les groupes du nom et dans la conjugaison. Grâce à ses analyses syntaxiques, nous pouvons comprendre qu'il est capable de mentionner que le nom est le noyau du groupe du nom et qu'il donne son genre et son nombre au déterminant et à tous les adjectifs auquel ils se rapportent dans ce groupe. Finalement, dans sa lettre d'opinion, nous pouvons voir que les erreurs de ponctuation sont mineures comme l'emplacement de la virgule ou mettre le point dans une phrase qui est trop longue.

Grâce à ces deux textes, je peux conclure qu'il n'a pas nécessairement utilisé le nouveau code de correction puisqu'il utilise autant les mêmes traces de correction: dans sa lettre d'opinion que dans son histoire de peur.

Tableau 2. Exemple de texte d'un élève avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement (élève #2) et grille de correction par types d'erreurs	
Type de texte	Résumé de la grille de correction
<p>Histoire de peur</p> 	<p>Cohérence du texte : 8/10 Structures de phrases (syntaxe) : 10/10 Ponctuation des phrases : 8/10 (3 erreurs) Vocabulaire : 10/10</p> <hr/> <p>Orthographe d'usage : 3/15 (9 erreurs) Accords : 3/15 (7 erreurs) Conjugaison : 8/10 (3 erreurs)</p> <p>Résultat : 63% Nombre de mots : 117 mots corrigés</p>
<p>Lettre d'opinion</p> 	<p>Respect de l'intention d'écriture : 20/20 Cohérence du texte : 10/10 Structures de phrases (syntaxe) : 6/10 (6 erreurs) Ponctuation des phrases : 8/10 (4 erreurs) Vocabulaire : 10/10</p> <hr/> <p>Orthographe d'usage : 9/15 (7 erreurs) Accords : 12/15 (3 erreurs) Conjugaison : 8/10 (4 erreurs)</p> <p>Résultat : 83% Nombre de mots : 254 mots corrigés</p>

Dans le tableau 2, j'ai sorti les deux textes d'un de mes élèves avec des difficultés d'apprentissage en écriture et présentant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. Lorsqu'il effectue une évaluation ou un projet, il n'est jamais confiant et il se décourage très facilement à la moindre difficulté. Lorsqu'il corrige un texte, il a souvent tendance à tout regarder, c'est-à-dire qu'il ne regarde pas un type d'erreur à la fois. Dans son histoire de peur, les traces sont minimales. En effet, il ne marque pas toutes les majuscules, il surligne quelques homophones qu'il connaît et il souligne quelques noms communs. Il ne fait aucune flèche pour aller faire la conjugaison ou les accords. En comparant ce texte avec sa lettre d'opinion, nous pouvons voir largement une grande différence. En effet, il surligne toutes les majuscules (autant en début de phrase que dans les noms propres), il surligne des verbes conjugués avec leur pronom respectif et il met des cœurs en haut des mots qu'il veut vérifier dans le dictionnaire. Il y a également une amélioration dans les accords dans les groupes du nom. Les marques de correction sont plus présentes et il y a un code par type d'erreur pour se vérifier.

Grâce à ces deux textes, je peux voir une bonne progression et une bonne utilisation du nouveau code de correction.

Tableau 3. Exemple de texte d'un élève présentant des difficultés d'apprentissage nécessitant l'utilisation d'un portable prescrit par son plan d'intervention (élève #3) et grille de correction par types d'erreurs	
Type de texte	Résumé de la grille de correction
<p>Histoire de peur</p> 	<p>Cohérence du texte : 8/10 Structures de phrases (syntaxe) : 8/10 (2 erreurs) Ponctuation des phrases : 10/10 Vocabulaire : 6/10 (très familier)</p> <hr/> <p>Orthographe d'usage : 15/15 (1 erreur) Accords : 3/15 (10 erreurs) Conjugaison : 8/10 (2 erreurs)</p> <p>Résultat : 73% Nombre de mots : 157 mots corrigés</p>
<p>Lettre d'opinion</p> 	<p>Respect de l'intention d'écriture : 16/20 (aucune introduction) Cohérence du texte : 8/10 Structures de phrases (syntaxe) : 10/10 Ponctuation des phrases : 6/10 (5 erreurs) Vocabulaire : 8/10 (familier)</p> <hr/> <p>Orthographe d'usage : 15/15 (2 erreurs) Accords : 12/15 (5 erreurs) Conjugaison : 6/10 (7 erreurs)</p> <p>Résultat : 81% Nombre de mots : 205 mots corrigés</p>

Dans le tableau 3, j'ai sorti les deux textes d'un de mes élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage nécessitant l'utilisation d'un portable prescrit par son plan d'intervention. Il est dyslexique avec un trouble du déficit de l'attention. Il a son ordinateur fourni par l'école depuis quelques années pour toutes ses évaluations en lecture et en écriture. Il a le logiciel Lexibar pour ses projets d'écriture. D'abord, nous pouvons remarquer, dans son histoire de peur, qu'il n'y a pas beaucoup de traces de correction. Il repère uniquement les majuscules et les points, quelques verbes conjugués et quelques noms communs avec leur déterminant. Ensuite, dans les deux textes, nous pouvons voir l'aide qu'apporte son logiciel Lexibar, car il n'a pratiquement pas d'erreurs en orthographe d'usage. Il a encore des difficultés avec la conjugaison, car même dans ses traces de correction dans sa lettre d'opinion, il ne repère pas les verbes conjugués. En ce qui concerne la ponctuation, il a des difficultés à placer les virgules aux bons endroits comme en début de phrase, énumérer des actions ou séparer des phrases juxtaposées. De plus, certaines de ses phrases dans sa lettre d'opinion sont très longues et elles nécessiteraient un point. Toutefois, pour la syntaxe, les phrases sont complètes ; on voit toujours le sujet, le prédicat et parfois le complément de phrase. Finalement, il y a une belle amélioration dans les accords. En effet, dans sa lettre d'opinion, les noms communs donnent leur genre et leur nombre à la plupart des déterminants et des adjectifs comparativement à son histoire de peur.

Grâce à ces deux textes, je peux conclure qu'il a partiellement bien utilisé le nouveau code de correction dans sa lettre d'opinion en raison de la diminution du nombre d'erreurs par catégories, mais nous ne pouvons pas voir les traces puisque c'est sa version au propre.

Résultats constatés

Voici maintenant quelques constats que j'effectue en regardant mes analyses. Avant d'amener mon nouveau code de correction dans mes deux classes, je voulais miser sur l'importance des accords dans les groupes du nom. Dans les types d'erreurs et dans le premier bulletin de l'année, les accords étaient plus difficiles à comprendre et à appliquer pour la majorité de mes élèves. Après avoir effectué mon projet et après avoir corrigé les lettres d'opinion, je vois que les résultats sont positifs. En effet, il y a une forte baisse dans le nombre d'erreurs d'accord chez mes élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Si nous observons les tableaux d'analyse, mon élève #2 (tableau 2) est passé de 7 erreurs d'accord dans un texte d'environ 100 mots à 3 erreurs d'accord dans un texte d'environ 250 mots. De plus, mon élève #3 (tableau 3) est passé de 10 erreurs d'accord dans un texte d'environ 150 mots à 5 erreurs dans un texte d'environ 200 mots. C'est incroyable ! D'ailleurs, selon Danièle Cogis (2008), dans un de ses articles, on relie les erreurs d'accord à une mauvaise connaissance des classes de mots grammaticales (Daigle, Montésinos-Gelet et Plisson, 2013, p. 40). Ensuite, en ce qui concerne la conjugaison, je peux voir que la baisse des erreurs n'est pas flagrante. En fait, pour l'élève #2 et #3 (tableau 3), le nombre augmente. Alors, pour cette catégorie d'erreur, je crois qu'elle n'a pas totalement été comprise par les élèves vivant des difficultés d'apprentissage. Ensuite, pour l'orthographe d'usage, il y a une légère différence pour l'élève #2 (tableau 2) qui passe de 9 erreurs à 7 erreurs. Toutefois, cet élève écrit selon les phonèmes des mots. Dans la langue française, plusieurs critères sont difficiles à comprendre chez certains élèves, notamment la relation entre les graphèmes et les phonèmes. Plus une règle orthographique est générale, plus les mots seront faciles à écrire. Il y a également le grand nombre d'homophones existants dans la langue qui rend la transcription plus complexe (Brissaud et Cogis, 2011, p. 82). Chez l'élève #3, le nombre d'erreurs d'orthographe d'usage est très bas, puisqu'il a accès à un logiciel. Cette situation a été la même pour tous mes élèves ayant accès à un portable. Finalement, pour mon élève #1, le nombre d'erreurs dans chaque type reste environ le même puisqu'il est déjà excellent dans sa pratique de correction.

Conclusion

Au terme de cette recherche, je peux conclure que ce nouveau code de correction basé sur les types d'erreurs à vérifier une par une est bénéfique pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage en écriture. Je rappelle que l'objectif de cet article était d'évaluer l'impact de la diminution des erreurs chez mes élèves. Il y a eu une belle progression, mais il y a encore du travail à faire, notamment pour la conjugaison et pour l'orthographe d'usage. D'ailleurs, une étude de Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet en 2013 a montré que les erreurs les plus fréquentes sont particulièrement celles en lien avec les terminaisons dans les verbes suivis (Gagné, 2018, p. 9). Toutefois, chez mes élèves comprenant déjà les techniques et les étapes de correction, cette nouvelle méthode n'a pas particulièrement été bénéfique pour eux. D'ailleurs, ce sont les élèves qui sont capables d'expliquer les erreurs produites dans une phrase et qui peuvent facilement les corriger qui en produisent moins (Gagné, 2018, p. 9). De plus, j'aurais aimé incorporer dans mes aide-mémoires pour

chaque catégorie d'erreur des marques de correction précises à effectuer. Certains élèves, de manière générale, ont du mal à placer les traces de correction au bon endroit parce qu'ils ne comprennent pas précisément le fonctionnement des classes de mots et la syntaxe des phrases. Alors, ils ne peuvent pas corriger correctement les mots souhaités, car les concepts grammaticaux ne sont pas complètement acquis (Brissaud et Cogis, 2011, p. 15). Donc, grâce aux traces de correction par catégories d'erreurs, j'aurais pu voir quels élèves maîtrisaient ou ne maîtrisaient pas le nouveau code de correction. Les traces de correction pourraient également nous permettre de voir si les élèves comprennent réellement différentes notions telles que les classes de mots et les différents liens que nous pouvons créer dans des groupes de mots.

Références

Articles de revue

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. <https://www.erudit.org/en/journals/cjal/2018-v21-n1-cjal03922/1050810ar.pdf>

Boudreau, C., Myre-Bisaillon, J., Parent, V., Rodrigue, A., & Tremblay-Bouchard, A. (2014). L'approche SRSD : stratégie d'autorégulation pour améliorer l'écriture des élèves ayant des TA. *TA@l'école*. <https://www.taalecole.ca/approche-srsd-self-regulated-strategy-development/>

Gagné, J. (2018). Cultiver ses pratiques pédagogiques en écriture. *Correspondance*, 1-7. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/11/correspondance-cultiver-ses-pratiques-pedagogiques-en-ecriture.pdf>

Livres

Bissonnette, S., Falardeau, É., & Richard, M. (2021). *L'enseignement explicite dans la francophonie : fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*. Paris, Hatier.

Daigle, D., Montésinos-Gelet, I., & Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Nadeau, M., et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner*. Montréal, Gaétan Morin.

LES EFFETS DES INTERVENTIONS CIBLÉES DANS LES DICTÉES MÉTACOGNITIVES SUR LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE DES ÉLÈVES.

ALEXANDRA BOIES



Introduction

L'acte d'écrire est une compétence complexe qui nécessite la mobilisation d'un ensemble de connaissances et de processus articulés ensemble. En effet, pour produire un texte écrit, l'auteur du primaire doit apprendre à organiser ses idées de manière cohérente et efficace en mobilisant différentes stratégies de planification et de rédaction en plus de maîtriser les règles de la langue. Plusieurs élèves du primaire rencontrent des difficultés importantes en orthographe, ce qui peut s'expliquer par la complexité de l'acte d'écrire. En effet, l'orthographe est une compétence qui exige une bonne connaissance des règles de la langue, mais également une capacité à mobiliser des processus cognitifs tels que la mémoire, l'attention et la régulation. Pour les élèves, apprendre à orthographier correctement est un processus laborieux qui demande beaucoup de temps et de pratique, et qui peut être d'autant plus difficile pour ceux qui ont des troubles de l'apprentissage. Il est donc important pour les enseignants de comprendre les difficultés que peuvent rencontrer les élèves en orthographe et de mettre en place des activités pédagogiques adaptées pour les aider à développer cette compétence. Plusieurs activités et interventions spécifiques ont démontrées leurs apports positifs dans le développement du raisonnement grammatical et ainsi, aider les élèves à surmonter leurs difficultés en orthographe et à améliorer leur compétence en écriture. Dans ma classe de stage, c'est par le biais des dictées

métacognitives que j'ai pu mesurer l'effet des interventions à privilégier pour automatiser le raisonnement grammatical des élèves de 4e année.

D'abord, le raisonnement grammatical, c'est quoi?

Le raisonnement grammatical peut être défini comme la capacité à comprendre et à appliquer les règles de la grammaire pour produire un texte correctement écrit sur le plan linguistique. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, le raisonnement grammatical est une compétence essentielle qui permet aux élèves de s'exprimer avec clarté et précision dans leur communication écrite. Cette compétence implique de comprendre les règles de la syntaxe, de la morphologie et de la ponctuation, ainsi que de savoir les appliquer de manière appropriée dans un texte écrit. Elle permet aux élèves de développer leur capacité à analyser, à justifier et à corriger leurs propres erreurs linguistiques (PFEQ, 2009). Les enseignants peuvent favoriser le développement du raisonnement grammatical chez les élèves en utilisant des stratégies pédagogiques adaptées, telles que les dictées métacognitives, les rétroactions ciblées et les activités de réflexion sur la langue.

Les effets de la dictée zéro faute sur le raisonnement grammatical de l'élève.

La dictée zéro faute, également connue sous les noms de dictée réflexive ou métacognitive, est une activité d'enseignement de l'orthographe défendue par des spécialistes de la didactique du français, tels que Marie Nadeau et Carole Fisher. Cette approche pédagogique se concentre sur la prise de conscience par les élèves de leurs orthographe en les invitant à réfléchir à leurs propres processus de raisonnement grammatical. Les élèves sont encouragés à analyser les règles grammaticales en jeu dans la phrase. Ils sont ensuite guidés pour expliquer comment ils ont identifié et corrigé leur erreur. Cette activité permet aux élèves d'acquérir une compréhension plus profonde des règles orthographiques. En outre, la dictée zéro faute peut aider les élèves à prendre confiance en eux et à prendre plus de responsabilités dans leur apprentissage. Cette activité est donc un outil précieux pour les enseignants qui cherchent à aider les élèves à développer leurs compétences en orthographe et en raisonnement grammatical. Le rôle de l'enseignant dans la dictée métacognitive est crucial. Selon les deux professeures en didactique du français, l'enseignant doit jouer un rôle actif dans l'orientation des élèves vers une réflexion sur la langue. Il propose des manipulations syntaxiques adaptées à leur niveau de compétence et utilise un métalangage précis pour clarifier les concepts grammaticaux. De plus, les interventions de l'enseignant doivent être individualisées, prenant en compte les connaissances préalables des élèves et leurs erreurs, afin de les guider efficacement vers l'acquisition de compétences grammaticales. (Nadeau et Fisher, 2011)

Les interventions à privilégier : la réflexion

Selon Marie Nadeau et Carole Fisher (2003), l'enseignant doit, tout en demeurant neutre, engendrer la discussion en favorisant la réflexion des élèves par des questions qui font préciser le doute et les justifications. Ainsi, l'enseignant peut encourager les élèves à se poser des questions sur la phrase, tel que :

-Pourquoi penses-tu qu'on devrait écrire ce mot de cette manière?

-Qu'est-ce qui te fait dire que ce mot est un nom?

-Quelle pourrait être la classe du mot discuté, qu'est-ce qui peut appuyer ton hypothèse?

Au terme des discussions, l'enseignant reformule le raisonnement et valide la bonne graphie (Cogis et coll., 2015). Il peut également fournir des indices pour aider les élèves à résoudre le problème tel que des rappels sur les règles orthographiques. Enfin, l'enseignant encourage les élèves à s'autocorriger.

Les interventions à privilégier : l'utilisation d'un métalangage approprié

Une étude menée par ces deux professeures dans 26 classes du primaire a examiné les effets de l'utilisation d'un métalangage précis par l'enseignant des dictées métacognitives sur les performances en orthographe des élèves. En effet, elles soutiennent que l'emploi explicite et précis du métalangage dans le travail en grammaire contribue à la « clarté cognitive » et aide l'élève à donner du sens à ces mots pour le réutiliser dans ses propres écrits. L'inclusion du métalangage dans les discussions grammaticales se situe, selon ces auteurs dans 5 grandes catégories :

v Les termes relatifs aux classes de mots (déterminant, verbe, pronom, possessif, classe de mots);

v Les termes relatifs aux relations et fonctions syntaxiques (sujet, groupe du nom, noyau, donneur, reçoit l'accord, s'accorder, etc.);

v Les termes relatifs à la terminaison des verbes (personne, temps, terminaison, conjuguer, auxiliaire, infinitif, etc.);

v Les termes relatifs aux finales dans l'accord du GN (genre, nombre, pluriel, féminin);

v Les termes relatifs aux manipulations syntaxiques (encadrer, effacer, remplacer, ajout, etc.)

Les résultats ont montré une amélioration significative des performances en orthographe chez les élèves qui ont bénéficié de l'intervention de l'enseignant utilisant régulièrement un métalangage précis par rapport à ceux qui n'ont pas bénéficié de cette intervention.



Image 1 : Élèves de 4^e année en correction collaborative d'une dictée

Les effets des interventions observés dans ma classe de stage

Plusieurs études ont montré les effets probants de faire des dictées métacognitives en classe, notamment lorsqu'elles sont intégrées régulièrement dans l'enseignement.

Une étude de Nadeau et Fisher (2014) a révélé que des séances de dictées métacognitives régulières de 20 minutes, trois fois par semaine, ont conduit à une amélioration significative de la performance en orthographe et en grammaire des élèves du primaire. Les résultats de cette étude ont montré que les élèves ont acquis des compétences métacognitives pour réfléchir de manière autonome à leur processus d'écriture et à l'orthographe de leurs mots et ont montré une plus grande confiance en leurs capacités à écrire. En me basant sur les résultats probants de cette recherche qui préconise la mise en place de trois dictées métacognitives par semaine pour améliorer les compétences linguistiques des élèves, j'ai décidé de mettre en place cette pratique dans ma classe de stage. En proposant trois dictées réflexives par semaine, j'ai tenté d'offrir aux élèves l'occasion de réfléchir à leur processus de correction pour développer leurs compétences métacognitives. Lors des dictées, jumeler les interventions peut avoir des avantages significatifs sur le raisonnement grammatical des élèves. En effet, en plus de valoriser la réflexion pour encourager les élèves à adopter une approche plus réflexive, l'utilisation d'un métalangage précis peut aider les élèves à mieux comprendre et à articuler les règles de grammaire, ce qui peut faciliter leur application dans l'écriture.

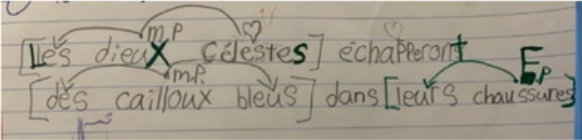
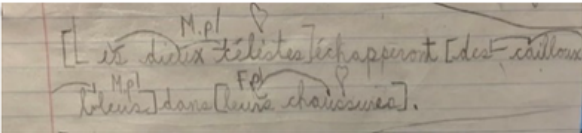
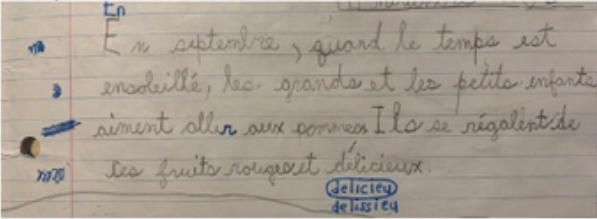
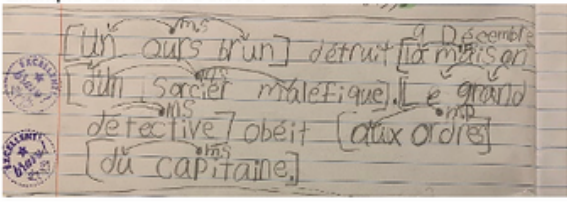
Tableau 1	
Exemple d'interrogation sur l'accord de l'adjectif dans le GN : <i>Les dieux célestes</i>	
Sans employer le métalangage	En utilisant le métalangage dans ma classe de stage
En effet, comme il y a plusieurs dieux, que les dieux prend un x et que, par conséquent, célestes, qui dit comment sont les dieux, doit aussi prendre un s.	En effet, comme le nom dans la phrase donne l'accord à l'adjectif et que le nom <i>dieux</i> est ici au pluriel, mon adjectif <i>céleste</i> doit être au pluriel. Et <i>céleste</i> au pluriel, s'écrira avec un s.
Exemples tirés de cahiers d'élèves :	
	
	

Tableau 2	
Exemple d'interrogation sur l'orthographe du mot <i>délicieux</i> dans la phrase : <i>Ils se régalent de ces fruits rouges et délicieux.</i>	
Sans employer le métalangage et sans animer de discussion	En utilisant le métalangage dans ma classe de stage
<p>Ens : Comment le mot délicieux s'écrit-il? Élève : D-é-l-i-c-i-e-u-x Ens : Très bien. (Elle écrit correctement le mot au tableau).</p>	<p>Ens : Comment le mot délicieux s'écrit-il? Élève 1 : D-é-l-i-c-i-e-u-x (L'enseignante écrit cette proposition au tableau) Ens : Y a-t-il des élèves qui ont écrit le mot délicieux d'une autre façon? Élève 2 : d-é-l-i-s-i-e-u-x (L'enseignante écrit cette proposition au tableau) Élève 1 : C'est impossible. Délicieux, ça s'écrit avec un c. Ens : Comment peut-on être certain que le son[s] dans délicieux s'écrit avec un c ? Élève 3 : Parce que le c est un c doux devant le e. Enseignante : Tout à fait. La lettre c se prononce comme le son[s] devant les voyelles e, i et y. Pourquoi est-il impossible d'écrire d-é-l-i-s-i-e-u-x ? Élève : Parce que ça fait délizieux Ens : En effet. Un seul s entre deux voyelles, fait le son [z].</p>
Exemple d'un cahier d'élève :	
	

En apport à l'utilisation d'un métalangage précis, j'ai intégré la manipulation syntaxique et les interventions de jugement grammatical dans les dictées. Dans leurs écrits, Nadeau et Fisher insistent sur l'importance de réaliser l'ensemble des trois étapes d'une manipulation syntaxique qui consistent à nommer la manipulation, la faire réaliser et demander un jugement sur son résultat à la fin.

Tableau 3	
Exemple de manipulation syntaxique pour identifier le verbe dans la phrase : <i>Un ours brun détruit la maison d'un sorcier maléfique.</i>	
Sans employer la manipulation syntaxique	En utilisant la manipulation syntaxique dans ma classe de stage
<p>Ens : Quel est le verbe dans cette phrase? Élève : détruit</p> <p>Ens : Oui, et comment peux-tu en être certain? Élève : Parce que c'est détruit, c'est une action.</p>	<p>Ens : Quel est le verbe dans cette phrase? Élève : Détruit</p> <p>Ens : Oui, et comment peux-tu en être certain? Élève : Parce que c'est détruit c'est une action.</p> <p>Ens : En effet détruit est une action. Mais y a-t-il un autre moyen de s'assurer qu'on est bien devant un verbe ? Élève : On peut l'encadrer par ne...pas</p> <p>Ens : Est-ce que ça se dit ? Élève : ne détruit pas</p> <p>Ens : Tout à fait. Nous pouvons en effet dire : <i>un ours brun ne détruit pas la maison.</i> Il s'agit donc bel et bien d'un verbe.</p>
<p>Exemple d'un cahier d'élève :</p> 	

En utilisant ces différentes interventions lors des dictées métacognitives dans ma classe de stage, j'ai offert aux élèves de ma classe un environnement d'apprentissage plus riche et varié pour améliorer leurs compétences grammaticales et leur réflexion critique sur leur propre processus d'écriture.

Conclusion

En conclusion, les interventions ciblées de l'enseignant lors des dictées métacognitives peuvent avoir des effets significatifs sur le raisonnement grammatical des élèves, comme démontrés dans ma classe de stage. En aidant les élèves à prendre conscience de leurs erreurs, à leur donner des stratégies pour les corriger et à développer leur compréhension des règles grammaticales, ces interventions peuvent non seulement améliorer leur performance en écriture, mais également renforcer leur confiance et leur estime de soi. Toutefois, l'enseignant doit s'armer de patience pour observer les effets à long terme des interventions de dictée métacognitive sur le raisonnement grammatical des élèves. Bien que chez certains élèves, les effets positifs des interventions puissent être observés rapidement, la plupart des élèves ont besoin de temps pour assimiler les compétences acquises pendant la dictée métacognitive et pour les appliquer dans d'autres situations d'écriture. L'enseignant doit ainsi continuer de soutenir les élèves dans leur développement de compétences grammaticales tout au long de l'année scolaire pour que les effets positifs de la dictée métacognitive se manifestent

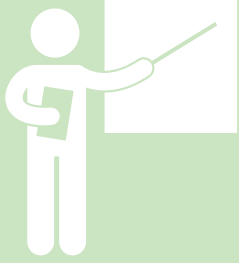
dans leur propre travail d'écriture. Ce qu'il faut retenir c'est que l'utilisation d'une telle approche pédagogique innovante peut être un moyen efficace d'améliorer les compétences linguistiques des élèves, leur engagement et leur motivation dans l'apprentissage de notre langue française.

Références

- Boivin, M.-C. (2014). « Quand les élèves font de la grammaire en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire », *Repères*, no 49, p. 131-145. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/717>
- Chartrand, S.-G., et collab. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor.
- Chartrand, S.-G. (2018). « Correspondance : une épreuve à l'épreuve du temps - Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue », CCDMD (Centre collégial de développement de matériel didactique). En ligne : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-une-epreuve-a-lepreuve-du-temps-utiliser-une-terminologie-rigoureuse-et-coherente-pour-parler-de-la-langue-pdf>
- Cogis, D. et Nadeau, M. et Fisher, C. (2015). « Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage », *Glottopol*, no 26. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/290447810_Cogis_D_Fisher_C_et_Nadeau_M_2015_Quand_la_dctee_devient_un_dispositif_d'apprentissage_Glottopol_no_26_https://glottopoluniv-rouen.fr
- Fisher, C. et Nadeau, M. « Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire », *Repères*. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Haas, G. (1999). « Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 », *Repères*. En ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_20_1_2315
- Huneault, M. (2013). *Description des interventions des enseignants lors de séances de la dictée 0 faute*, Mémoire (M.A.), Université du Québec à Montréal. En ligne : <http://www.archipel.uqam.ca/5537/1/M12875.pdf>
- MANESSE, D., et D. COGIS (2007). *Orthographe – à qui la faute?*, Paris, ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M. (depuis 2015). *Dictée 0 faute et phrase du jour* [groupe de partage Facebook]. En ligne : <https://www.facebook.com/groups/852304104823499/about/>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche FRQSC. En ligne : https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_nadeaum_rapport-2014_dctee-impact-orthographique.pdf
- Nadeau, M., et C. Fisher (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur/ Chenelière.
- Nadeau, M., et C. Fisher (2011). « Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 56, no. 1, pp. 95-105. En ligne : [file:///C:/Users/Alexandra/Downloads/NadeauFisher_2011_BJTL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alexandra/Downloads/NadeauFisher_2011_BJTL%20(1).pdf)

AMÉLIORER L'ÉCRITURE PAR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

ALEX LALONDE ET MATHIEU SAMSON



Les difficultés de l'écriture

Déjà une seule période d'écriture d'écoulée sur le texte La bête à combine et, pourtant, un élève vient déjà nous voir pour nous dire qu'il a terminé d'écrire son texte. Nous jetons un coup d'œil à ce qu'il a écrit et nous le renvoyons à sa place l'informant qu'il est maintenant prêt à corriger. Cinq minutes s'écoulent et l'élève en question est de nouveau à notre bureau en nous disant qu'il a terminé. EN CINQ MINUTES SEULEMENT? Nous lui demandons s'il a bel et bien corrigé la syntaxe, la ponctuation, les erreurs d'accords, les erreurs liées à la conjugaison ainsi qu'à l'orthographe lexicale. Celui-ci nous répond que, oui, il est certain d'avoir tout corrigé et il est prêt à écrire son propre. Pourtant, son texte comporte encore plusieurs erreurs.

Voici une situation bien réelle qui s'est déroulée lors de notre stage IV. Nous nous sommes alors questionnés afin de savoir comment mieux accompagner les élèves pour développer des stratégies de correction efficaces lors de situations d'écriture. Pour ce faire, nous avons mis en place différents enseignements et dispositifs leur permettant de développer une posture réflexive en plus de développer un outil d'accompagnement leur permettant de soutenir leur autonomie et de réduire leur charge mentale lors des périodes d'écriture.

L'objectif du présent article sera donc de mettre en lumière différents dispositifs et méthodes permettant d'améliorer la démarche de correction des élèves du primaire.

Présentation de nos contextes de classe

Avant de poursuivre, il serait important d'effectuer un portrait de nos classes de stage pour mieux situer les compétences et les besoins de nos élèves. Il est essentiel de soulever que nous avons effectué nos stages dans deux classes de cycles différents, l'une en 3e année et l'autre en 5e année.

D'abord, la classe de 3e année se situait dans un milieu favorisé, plus précisément sur la Rive-Sud de Montréal. Il s'agissait d'un groupe d'élèves assez fort en mathématiques, mais qui rencontraient certains défis en français, surtout pour ce qui a trait à l'écriture. Certains élèves écrivaient encore « aux sons ».

La classe de 5e année du primaire se situait dans un milieu semi-favorisé de la région de Québec. C'était une classe très créative lorsque venait le temps d'écrire, mais qui avait de la difficulté à exprimer ses idées. En classe, les élèves écrivaient souvent, mais sur de courtes durées. Les écritures de type 5@7 étaient beaucoup exploitées.

Il est aussi important de noter qu'aucune démarche de correction n'avait fait l'objet d'un enseignement explicite avant le commencement de nos projets. Ainsi, plusieurs élèves ne savaient pas par où commencer lorsqu'ils corrigeaient leurs textes.

Après avoir questionné les élèves sur leurs habitudes de correction, les mêmes constats sont ressortis pour les deux groupes. La correction est longue, fatigante et ennuyeuse. En somme, c'est un processus fastidieux pour les élèves des deux niveaux. De plus, avec les constats que nous pouvions faire dans les cahiers des élèves, la démarche de correction n'était pas toujours efficace et les textes comportaient encore de multiples erreurs. Nous devons donc trouver de nouvelles manières de faire afin d'aider les élèves à améliorer leurs connaissances de la langue française.

Démarche d'accompagnement : Apporter une posture réflexive de manière consciente

Tout d'abord, nous avons pu remarquer que bon nombre d'élèves ne doutaient aucunement de l'orthographe lexicale qu'ils employaient dans leurs textes (situations d'écriture, dictée de phrases, activités écrites faites en classe, etc.). Nous avons donc voulu inverser cette tendance en amenant les élèves à devenir des experts en doute orthographique. Un élève expert en doute orthographique est en mesure d'autoévaluer ses connaissances, de douter au bon moment et de consulter un dictionnaire chaque fois qu'il hésite (Lefrançois, 1998). Par exemple, si, dans un contexte d'écriture, l'élève écrit le mot « bato », celui-ci peut questionner ses connaissances antérieures et les graphies possibles du mot. Il peut se demander si on écrit « bato » ou plutôt « bateau » et, ensuite, chercher dans le dictionnaire pour vérifier la bonne graphie du mot. On nomme ce processus la posture réflexive puisque l'élève est amené à s'autoévaluer. Vous allez sans doute nous demander comment on doit s'y prendre pour améliorer cette posture réflexive en classe. Nous avons une réponse pour vous, soit la mise en place de diverses activités de façon régulière.

1. Dictée réflexive
2. Dictée 0 faute
3. Identification des erreurs dans le texte
4. L'utilisation des aide-mémoires

La dictée réflexive

Une dictée réflexive consiste à donner une dictée de mots que les élèves devront classer selon deux catégories : 1- Je pense connaître l'orthographe et 2- Je doute de l'orthographe. Les élèves sont amenés, par la suite, à vérifier dans leurs outils de référence la graphie des mots écrits (Lessard Routhier, 2015). En d'autres mots, elle amène les élèves à faire le point sur leurs certitudes, sur leurs doutes orthographiques et sur la pertinence de recourir à des ouvrages de référence pour lever leurs doutes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Ainsi,

celle-ci favorise l'aspect réflexif puisqu'elle permet à l'élève de se remettre en question, de s'autoévaluer, de prendre conscience de ses difficultés et de trouver des stratégies lui permettant de mieux mémoriser l'orthographe des mots.

Dictée réflexive			
Mots dont je pense connaître l'orthographe	je doute de l'orthographe	Mots réécrits après vérification à l'aide d'outils de référence	Stratégies pour mémoriser l'orthographe
1. Service			
2. Verser			
3. fer			
4.	Perdre	Perdre	
5. rouler			
6. pierre			
7.	Permettre	Permettre	
8. mer			
9. terminer			
10. lumière			
11. recherche			
12. Herbe			
13. verre			
14. fermer			
15. affaire			

Image 1 : Exemple de dictée réflexive faite en classe

Au terme de notre projet, nous avons pu constater que l'utilisation hebdomadaire de ce dispositif permettait un transfert de la part de l'élève lors de situations d'écriture. En effet, à force d'amener cette habitude en classe, beaucoup plus d'élèves doutaient de leur orthographe et utilisaient plus fréquemment leurs outils de références pour vérifier leurs doutes. Voici donc la démarche employée par les élèves lorsque ceux-ci rencontraient un doute orthographique en situation d'évaluation.

1. Lors des périodes de rédaction, tracer un « ? » en haut des mots dont je doute de l'orthographe.
2. Lors des périodes allouées à la correction du texte, chercher les mots identifiés d'un « ? » à l'aide des outils de références.
3. Fermer le « ? » en traçant un cœur.

On constate un exemple de cette stratégie dans l'image suivante.

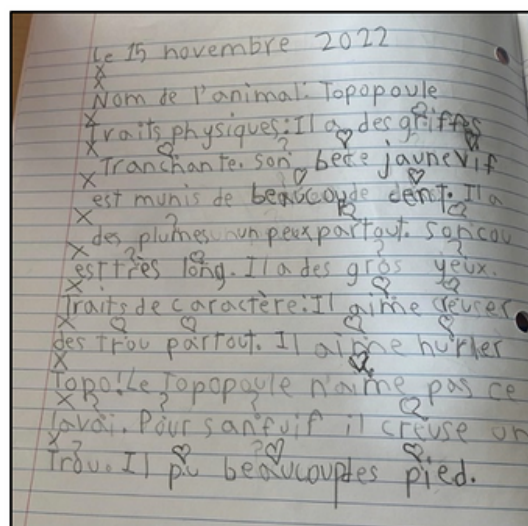


Image 2 : Exemple de la démarche du doute orthographique

La dictée 0 faute

La dictée 0 faute est un autre dispositif qui a été travaillé dans nos classes de stage. Celle-ci consiste à dicter un court texte aux élèves qu'ils devront écrire par eux-mêmes dans leur cahier. Ils doivent noter leurs doutes orthographiques puisqu'ils pourront poser un nombre illimité de questions à leur enseignant dans l'objectif de n'effectuer aucune erreur dans leur dictée. Cette activité amène les élèves d'une classe à travailler collectivement. L'enseignant joue un rôle d'étayage puisqu'il doit reformuler dans ses mots les propos des élèves afin de favoriser la réflexion (Wilkinson, 2009). Tout comme la dictée réflexive, la dictée 0 faute permet de travailler l'aspect réflexif et permet d'établir un transfert d'apprentissage dans des situations d'évaluation où l'élève est amené à rédiger un texte par lui-même (Wilkinson, 2009). Effectivement, la dictée 0 faute amène un aspect réflexif puisque les élèves doivent s'interroger sur les différentes graphies des mots, sur les accords et sur la conjugaison des verbes (Wilkinson, 2009).

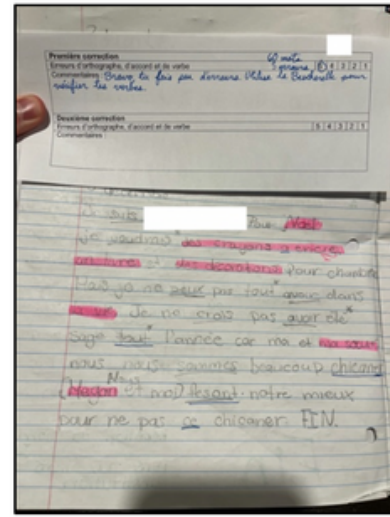


Image 3 : Exemple d'identification des erreurs dans le texte d'un élève

Lorsque les élèves recevaient leur texte, ils devaient utiliser un dictionnaire, un Bescherelle et les autres outils de références mis à leur disposition afin de corriger les mots soulignés. Ils devaient effectuer une certaine réflexion, puisque l'erreur n'était pas explicitement indiquée. Cette réflexion, que l'on peut qualifier de questionnement, amenait les élèves à poser un regard critique sur l'écriture des mots. On voit alors le parallèle avec le doute orthographique mentionné précédemment.

À la suite de cet exercice, nous avons observé une augmentation de l'utilisation des outils lors de moments d'écriture, même lorsqu'il n'était pas obligatoire de le faire. Les élèves cherchent davantage de mots dans le dictionnaire, utilisent plus souvent le Bescherelle et passent plus de temps à corriger leurs textes. De plus, les élèves parvenaient à identifier et à corriger la plupart de leurs erreurs. Cela nous amène à croire que cet exercice a développé les capacités de doute orthographique des élèves et qu'ils sont plus rigoureux dans leur correction.

Voici quelques variantes sur l'identification des erreurs pouvant être utilisées selon le niveau scolaire et les capacités des élèves en ordre de complexité :

- Souligner le mot avec une erreur en identifiant le type d'erreur.
- Souligner le mot avec une erreur sans identifier le type d'erreur.
- Indiquer le type d'erreur dans la marge sans souligner le mot (Roberge, 2006).
- Indiquer le nombre d'erreurs dans la marge sans identifier le mot et le type.

Dictée traditionnelle	Dictée 0 faute (Nadeau et Wilkinson, 2010).
<ul style="list-style-type: none"> -Dictée dite « évaluative » (Millot, 2018). -Rôle passif de l'élève. -Très peu de progression (Nadeau et Wilkinson, 2010). -Vérification des connaissances d'une manière individuelle (Brissaud, 2018). 	<ul style="list-style-type: none"> -Dictée centrée sur l'apprentissage. -Rôle d'étayage pour l'enseignant. -Rôle actif de l'élève. -Sollicite l'ensemble des connaissances grammaticales et lexicales. -Permet la confrontation des connaissances antérieures. -Diminution du nombre d'erreurs liées à l'accord dans le groupe du nom et dans l'accord du verbe avec le sujet. -Favorise l'utilisation d'un métalangage en lien avec les classes de mots et les manipulations syntaxiques. -Hausse de la participation des élèves. -Collaboration entre les élèves. -Réduit l'effet anxiogène de la dictée. -Normalisation de l'erreur.

L'identification des erreurs dans le texte de l'élève

Ensuite, nous avons expérimenté une technique peu balisée par la recherche, mais qui semble avoir porté fruit. Il s'agit de l'identification des mots erronés sans spécifier le type d'erreur. Pour ce faire, nous avons identifié, à même le texte des élèves, les mots qui comportaient des erreurs. Il s'agissait d'une première étape pour aider les élèves à questionner leurs connaissances de la langue française. Voici la démarche que nous avons suivie :

1. Ateliers sur l'utilisation des outils de la langue française et exercices.
2. Écriture d'un texte et identification des erreurs par l'enseignant.
3. Distribution des textes et travail de correction par les élèves.
4. Correction finale des textes par l'enseignant.

Les aide-mémoires pour la correction

Un problème qui a été soulevé par les élèves est que les codes de correction proposés sont trop complexes, trop longs et qu'ils ne sont pas plaisants à utiliser. Afin de modifier cet aspect, nous avons développé des aide-mémoires pour alléger la charge mentale liée à l'utilisation des codes de correction. Ceux-ci variaient selon le niveau de nos classes de stage.

Comme toutes choses, l'utilisation des aide-mémoires en classe vient avec plusieurs avantages et inconvénients. Voici ce que nous avons observé dans nos milieux de stage.

Tableau 2. Les avantages et les inconvénients des aide-mémoires observés dans nos milieux de stage	
Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> -Diminue la charge mentale. -Sentiment d'accompagnement dans la démarche de correction. -Permet l'utilisation dans plusieurs contextes d'écriture. -Regroupe plusieurs connaissances. -Favorise le questionnement. -Favorise le développement de l'autonomie. 	<ul style="list-style-type: none"> -Nécessite une connaissance des règles de grammaire. -Nécessite la connaissance du métalangage. -Peuvent varier d'un enseignant à l'autre.

Comme nous avons travaillé la démarche de correction avec les élèves, ceux-ci ont été heureux que les aide-mémoires reprennent cette même démarche. Pour eux, cela ne signifiait pas un nouvel apprentissage. Pour nous, les aide-mémoires permettaient de diminuer la charge mentale des élèves lors de la correction afin de leur permettre de se questionner davantage. Rappelons-le, notre objectif demeure de développer le questionnement et le doute orthographique des élèves. Les images 4 et 5 présentent les aide-mémoires qui ont été utilisés dans nos classes.

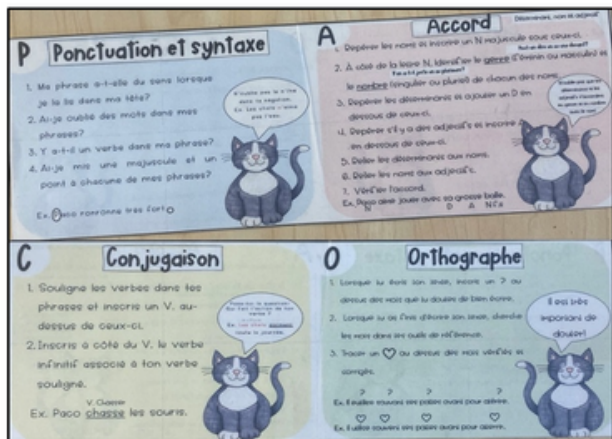


Image 4 : Exemple d'aide-mémoires selon le modèle PACO.

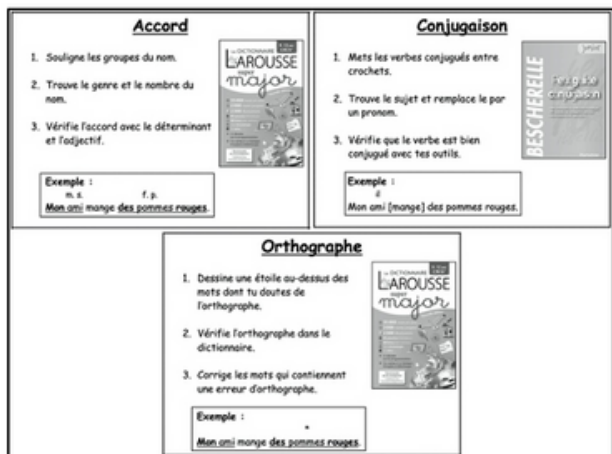


Image 5 : Exemple d'aide-mémoire pour la correction

Jusqu'à ce jour, plusieurs élèves de nos classes de stage respectives continuent d'utiliser leurs aide-mémoires quotidiennement comme support dans diverses activités d'écriture.

Conclusion

Au terme de nos recherches et de nos expériences, nous avons appris différentes choses que nous pourrions réinvestir dans notre pratique. D'abord, nous avons découvert l'importance du doute orthographique dans le processus de réflexion des élèves lors de moments d'écriture. De plus, il faut entretenir fréquemment le développement de cette qualité chez nos élèves. Ceci peut se faire avec une multitude d'activités, comme la dictée réflexive, la dictée 0 faute, l'identification des erreurs dans le texte et l'enseignement d'une démarche de correction efficace.

Après uniquement quelques semaines, nous pouvions déjà constater une amélioration de la qualité de l'écriture des élèves. Nous pensons donc que l'utilisation continue de ces pratiques pédagogiques pourrait avoir un grand effet à long terme.

Références

Brissaud, C. (2018, 17 décembre). Dictée traditionnelle et dictées innovantes, quelles pratiques pour quelle efficacité. Université Paris-Est Créteil Val de Marne : Twictée pour apprendre l'orthographe. https://inspe.u-pec.fr/medias/fichier/brissaud-dictee_1617722071058-pdf?ID_FICHE=167965&ÀINLINE=FALSE

Lefrançois, P. (1998). L'orthographe au collégial : doute méthodique et stratégies métacognitives. Correspondance. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/ciel-son-orthographe/lorthographe-au-collegial-doute-methodique-et-strategies-metacognitives/?action=genpdf&id=18898>

Lessard Routhier, A. (2015). L'orthographe : quand écrire sans faute devient un jeu d'enfant. École branchée. <https://ecolebranchee.com/dossier-orthographe-ressources/>

Millot, J. (2018). La dictée. Non! LES dictées! Académie de la réunion. https://pedagogie.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/02-MISSIONS-ACADEMIQUES/mission-CASNAV/Pole_expertise/Charges_de_mission/James_Millot/LA_dictee_Non_LES_dictee_eS.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). Liste orthographique. Exemples d'activités d'apprentissage [...] (Québec) (1 ressource en ligne, 65 pages) : illustrations en couleur, Collection de BANQ.

Nadeau, M. et Wilkinson, K. (2010). La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre. Québec français, (156), 71-73. <https://id.erudit.org/iderudit/61419ac>

Roberge, J. (2006, 1 janvier). L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue : lequel choisir? Correspondance, 11(4). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir/>

Wilkinson, K. (2009). Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence orthographique d'élèves de troisième secondaire. [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2597/1/M11198.pdf>

SOUTENIR LES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES CHEZ LES ÉLÈVES

TOMMY DOYON ET ARIANE MATHIEU



Introduction

Le travail d'un enseignant n'est pas seulement d'enseigner des concepts aux élèves. En effet, c'est bien plus que cela. Pour que les apprentissages académiques soient significatifs et durables, l'enseignant se doit d'offrir un environnement sécurisant et optimal pour apprendre. Les professeurs passent donc beaucoup de temps à faire de la discipline et à organiser les élèves afin d'offrir un bon encadrement. Par contre, le temps d'enseignement s'en voit affecté. Alors, comment faire pour offrir aux élèves un environnement propice aux apprentissages sans passer la majeure partie de son temps à faire la discipline et à organiser les élèves ? Une solution concrète est l'enseignement de méthodes de travail efficaces. Bien qu'il s'agisse d'une compétence transversale du Programme de formation de l'école québécoise, les méthodes de travail efficaces ne sont pas toujours enseignées et utilisées à leur plein potentiel. Selon l'auteur Sylvain St-Jean, « Les méthodes de travail ne constituent pas des dogmes ou des vérités immuables. Pour bien les appliquer, non seulement vous pouvez, mais vous devez vous les approprier en les améliorant. » (Marchant, 2007). Les élèves sont donc impliqués dans cet apprentissage. Cela soulève donc une question importante : comment soutenir les méthodes de travail efficaces ?

Les méthodes de travail ont une influence directe sur les apprentissages des élèves.

Lors de notre dernier stage au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, nous avons expérimenté des moyens afin de développer chez nos élèves des méthodes de travail efficaces. Nous avons introduit le conseil de coopération. Nous avons aussi utilisé des supports visuels personnalisés tout en utilisant régulièrement les méthodes de travail enseignées. Ces deux moyens ont été enseignés avec des stratégies d'enseignement constructiviste. Il est d'abord important de définir plus en profondeur les concepts utilisés afin de voir, par la suite, leur efficacité à soutenir les méthodes de travail efficaces chez les élèves.

Cadre de références

Le conseil de coopération peut être défini de différentes façons. Une définition qui le résume bien est qu'il s'agit « d'un lieu de parole, de mise en commun de réussites, des difficultés et des échecs, un lieu de réflexion pour trouver consensus, solutions, moyens, d'entraide, le lieu où le groupe garantit sa place à l'individu » (Asselin, 1996). Les élèves ont une belle opportunité de s'influencer positivement et de trouver des méthodes de travail efficaces pour réussir en classe. En effet, l'un des objectifs d'apprentissage visés lors de ces séances de discussion en groupe est de développer l'esprit d'organisation des apprenants (CSDM, 2023).

Les participants au conseil de coopération profitent de cette occasion pour partager leurs expériences et leurs astuces pour améliorer leur compréhension des notions et leurs manières de s'organiser. Entre eux, les élèves ont le pouvoir de collaborer afin de trouver des solutions. Un exemple assez simple est qu'un ami ayant du succès et qui travaille avec des méthodes efficaces peut inspirer un camarade de classe à essayer ses stratégies en le partageant dans le conseil de coopération. Bref, le conseil de coopération est « un lieu de résolution de problème : trouver des moyens de s'aider ». (Bécharde et Kanozayire, s.d.)

Dans un autre ordre d'idées, l'enseignement constructiviste est un deuxième concept abordé dans l'article. Il s'agit d'« une théorie de l'apprentissage fondé sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale » (Kerzil, 2009). Un enseignant qui pratique cette méthode d'enseignement encourage ses élèves à construire leurs apprentissages et leur compréhension du monde. En effet, selon les principes du constructivisme, les connaissances des élèves sont construites à travers leurs propres expériences de réussite ou d'échec (Pépin, 1994). Les élèves jouent un rôle actif dans leurs apprentissages. L'adulte encourage ses élèves à discuter ensemble, exprimer leur opinion et découvrir de nouvelles connaissances.

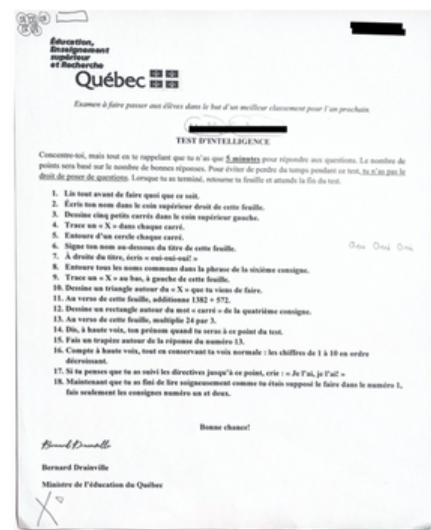
Finalement, des supports visuels ont été utilisés afin de faire progresser l'élève dans l'intériorisation de méthodes de travail efficaces. Certains supports visuels ciblaient l'ensemble du groupe tandis que d'autres étaient personnalisés. Ces supports avaient pour but d'assurer une utilisation fréquente des méthodes de travail efficaces afin que celles-ci deviennent automatisées chez l'élève. En effet, il faut être confronté plusieurs fois à l'utilisation des méthodes de travail pour que l'élève les apprenne, c'est le principe de mémorisation d'une compétence (Anfray, 2014). Les supports visuels sont donc un outil à l'apprentissage des méthodes de travail. Ils permettent de faciliter la compréhension de la stratégie par l'élève avec l'aide de la représentation imagée (Université Têluq, 2021). Cela a été prouvé avec la théorie du double codage, c'est-à-dire que l'information est davantage susceptible d'être intériorisée lorsque celle-ci est donnée de façon visuelle et auditive (Anfray, 2014). Ce double codage est optimisé avec les représentations visuelles.

Analyse

Se donner des méthodes de travail efficaces est une compétence transversale regroupant plusieurs composantes. Une de celles-ci, selon le Programme de formation de l'école québécoise, est de réguler sa démarche, ce qui inclut de mobiliser les ressources requises comme les personnes. En effet, pour mener à terme un projet, il est nécessaire de coopérer avec d'autres individus. Il est aussi important d'avoir une bonne organisation afin de terminer, souvent dans un délai prescrit, le travail demandé. Les moyens suivants pour soutenir les méthodes de travail efficaces ont été développés dans le but de soutenir toutes ces facettes de cet apprentissage.

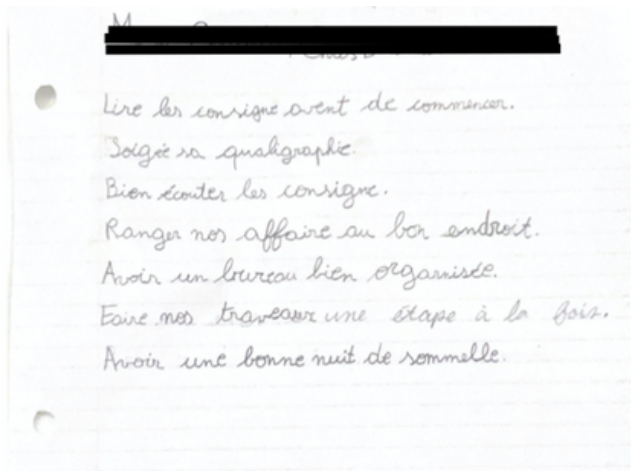
Nous avons pu constater le manque de méthodes de travail efficaces chez les élèves de nos classes. Dans l'une de nos deux classes, les élèves étaient très forts académiquement, mais oubliaient des questions d'examen. Ils avaient des bureaux désorganisés et du matériel inutile encombrant leur surface de travail.

Pour confirmer leur besoin d'apprendre des méthodes de travail efficaces, une feuille de consignes a été faite par les élèves. Les consignes étaient simples. La première était : Lis tout avant de faire quoi que ce soit. En exécutant correctement cette consigne, il était possible de lire la dernière consigne qui disait : Maintenant que tu as fini de lire soigneusement comme tu étais supposé le faire dans le numéro 1, fais seulement les consignes numéro un et deux. Ceux qui ont omis la première consigne n'ont pas eu le temps de compléter les autres demandes puisqu'un temps de cinq minutes était alloué. De plus, il est possible de constater avec ce test que certains élèves n'ont pas suivi adéquatement les autres consignes. Par exemple, une consigne demandait : À droite du titre, écrit « oui-oui-oui ». Des élèves ont écrit les mots demandés à côté de la consigne et non à côté du titre. Cette tâche révèle que les élèves ne prennent pas le temps de saisir la consigne. Alors, il est possible de constater avec cet exercice que les élèves font le travail rapidement, sans se soucier de faire toutes les consignes adéquatement.

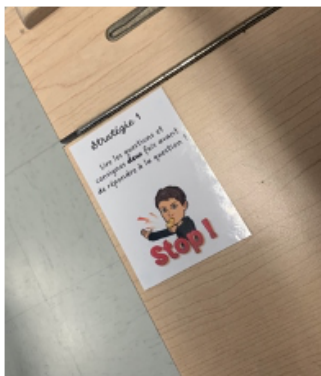


Selon l'apprentissage constructiviste, l'échec force à s'accommoder par la suite (Pépin, 1994). Il faut déconstruire les méthodes de travail inefficaces présentes chez les élèves et les remplacer par la construction de méthodes de travail efficaces (Pépin, 1994). Ces nouvelles connaissances seront bien ancrées chez les élèves, car elles sont le résultat d'une altération d'anciennes connaissances (Pépin, 1994). Il s'agit donc du moment parfait, après cet exercice où 26 élèves sur 26 ont démontré des méthodes de travail déficientes, pour reconstruire celles-ci. Alors, les élèves se sont mis en équipe pour ressortir les méthodes de travail qui sont pertinentes à utiliser pour réussir un exercice comme celui réalisé précédemment. Les méthodes qui ressortent de ces discussions ont davantage de sens pour les élèves, car ce sont des connaissances qui ont émergé suite à la rencontre d'un problème, soit l'exercice échoué (Pépin, 1994). Ils savent donc quelles stratégies sont efficaces, mais ils ne les utilisent pas. Suite à un vote, six méthodes ont été sélectionnées et affichées dans la classe :

- Lire les questions et consignes deux fois avant de répondre à la question.
- Souligner les mots importants dans la question.
- Garder ton bureau propre, bien organiser et ranger tes choses au bon moment et au bon endroit.
- Ranger le matériel inutile et prendre une position d'écoute.
- Utiliser ses outils.
- Cocher les consignes après les avoir faites.



Le modelage de ses méthodes a été fait avec la présentation des affiches. Dès que les élèves sont en action, des rappels étaient faits afin de les référer aux affiches. Pour que ces nouvelles connaissances persistent et s'installent comme une pratique autonome chez les élèves, elles doivent se montrer capables d'adaptabilité par l'apprenant qui les a élaborées (Pépin, 1994). L'enseignant y fait donc référence tout en laissant la liberté à l'élève d'utiliser les méthodes qu'il préfère et de la façon qu'il lui convient. De plus, pour rendre ces références visuelles d'autant plus significatives pour les élèves, il est pertinent de les personnaliser. Les élèves ont donc choisi une stratégie de travail efficace sur laquelle ils désiraient se concentrer et l'enseignant a personnalisé le support visuel avec un avatar de l'élève. De ce fait, l'élève s'y identifie personnellement et s'y réfère plus facilement puisque le support est sur son bureau.



Un élève avait comme méthode de taper son affiche pour y penser. Un autre élève a dit qu'il pensait maintenant à cocher les consignes de ses travaux avec le support visuel sur ton bureau. De plus, un élève a expliqué que puisque le support visuel est très coloré cela attire son regard et lui fait penser d'utiliser la stratégie. Aussi, lors d'une dictée, de nombreux élèves ont sorti des outils, soit leur cahier de grammaire et le dictionnaire.

Pour terminer, pour voir la progression des élèves, l'enseignant donne une activité à compléter semblable à la première tâche réalisée. Les apprenants doivent réaliser des demandes simples dans un délai de 10 minutes. Par contre, elles comportent de multiples consignes. Il est donc possible de voir quelles méthodes de travail les élèves ont utilisées pour réaliser les tâches.

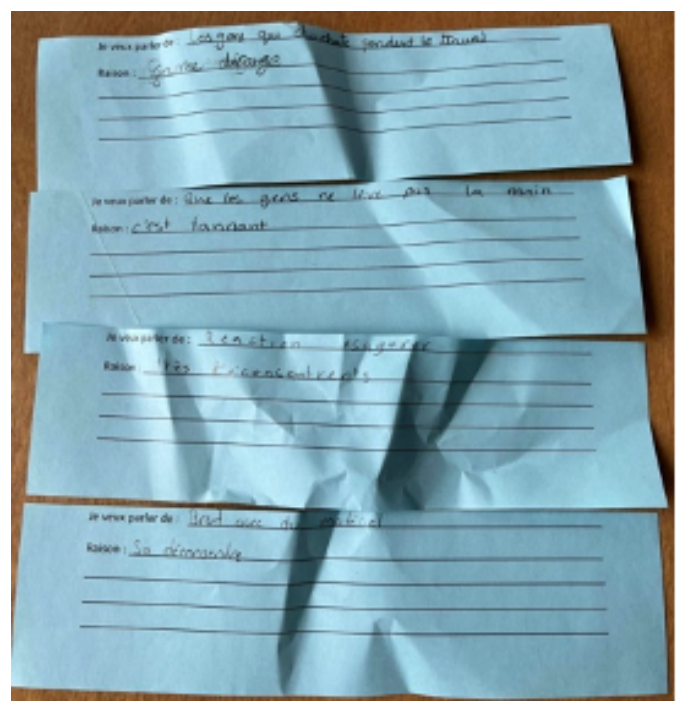
Suis attentivement les consignes ci-dessous avant de débiter ton travail.

- Utilise les crayons de couleur pour le coloriage, un crayon à papier pour les tracés.
- Au milieu du cadre ci-dessous, dessine une maison.
- A droite de la maison, dessine une voiture.
- A gauche de la maison, dessine deux arbres.
- Entre ces deux arbres, dessine la niche du chien.
- Dessine un oiseau posé sur la niche du chien.
- Devant la maison, dessine deux enfants qui jouent au ballon.
- Dans le ciel, dessine trois nuages.
- Dessine un soleil qui est en partie caché par l'un des nuages.
- Ecris ton prénom au-dessus du cadre.
- Ecris la date sous le cadre.



Les élèves étaient fiers d'utiliser les méthodes de travail efficaces qu'ils ont développées. Les élèves étaient fiers de venir porter leur feuille complétée en disant : « J'ai coché les consignes que j'ai faites alors je n'en ai pas oublié ! »

Les bonnes méthodes de travail ne se résument pas qu'aux manières de répondre à des questions et compléter des feuilles d'exercices. Il y a aussi de bonnes méthodes de travail au niveau du comportement. En classe, les enseignants doivent assurer un comportement adéquat chez les élèves pour avoir du succès dans le développement de leurs apprentissages. Toutefois, lorsque les avertissements proviennent de l'enseignant, le message de l'adulte peut moins influencer l'élève visé. Au contraire, lorsque le mot d'avertissement provient d'un camarade de classe, l'impact est beaucoup plus grand. C'est ce que le conseil de coopération nous a démontré. Avant de commencer le conseil de coopération, il y avait beaucoup d'actions dérangeantes dans la classe. Les élèves chuchotaient à leur voisin pendant des moments de travail, disaient tout ce qu'ils pensaient à haute voix sans lever la main, faisaient des petits bruits avec leur matériel, réagissaient exagérément à des situations banales, etc. Ces exemples sont des comportements problématiques qui ont été rapportés par des élèves lors d'un conseil de coopération.



Ce sont ensuite les élèves qui ont discuté des problématiques. Ils expliquaient pourquoi c'était important d'arrêter ces comportements et qu'il était important de trouver des solutions pour pouvoir travailler dans un environnement propice aux apprentissages. L'enseignant agissait seulement en tant qu'animateur. Il laissait les élèves être les acteurs principaux de la discussion. Il y a un lien possible à faire avec l'enseignement constructiviste. Les élèves jouent un rôle principal et actif dans leur apprentissage. Afin de régler les actions dérangeantes, les élèves ont choisi comme solution de faire un signe avec les mains et de pointer une image dans la classe aux élèves qui avaient tendance à déranger dans la classe. Après ce conseil de coopération, l'enseignant n'avait plus besoin d'avertir. Les apprenants le faisaient entre eux. Tous les apprenants s'impliquaient à ce que la solution trouvée ensemble soit respectée. Dès qu'un élève dérangeait, un simple petit signe d'un de ses camarades suffisait pour lui faire comprendre d'arrêter. Au bout de quelques semaines, il y a eu un énorme progrès. L'adulte dans la classe n'avait presque plus d'avertissements à faire. L'environnement de la classe était beaucoup plus propice aux apprentissages. Les élèves avaient un comportement apte et efficace pour travailler dans de bonnes conditions d'apprentissage. Les progrès faits ont été remarqués par les autres camarades de classe. En effet, lors d'un autre conseil de coopération, quelques semaines plus tard, certains jeunes ont écrit des messages à des élèves pour les féliciter de leur amélioration à moins produire les actions dérangeantes mentionnées lors de la première séance du conseil de coopération. Ces papiers « bravo » ont solidifié et renforcé les bons comportements adoptés. En effet, les élèves, à qui les améliorations ont été soulignées, avaient un grand sourire et étaient très fiers. Un d'entre eux a même remercié ses camarades de classe de l'avoir aidé à surmonter ce défi de moins bavarder inutilement.

Tableau 1. Situation réalisée avant et après l'apprentissage de méthodes de travail efficaces

Avant	Après
- Questions oubliées	- Consignes terminées cochées
- Erreurs de rapidité	- Lecture à plusieurs reprises des consignes
- Étapes oubliées	- Étapes complétées
- Outils inutilisés	- Outils utilisés
- Bureaux en désordre	- Bureau propre
- Chuchotements inutiles	- Élèves silencieux pendant les moments d'études
- Bruits inutiles	- Main levée pour avoir le droit de parole

Dans toutes les situations d'enseignement abordées dans l'analyse, les élèves étaient libres de construire leurs apprentissages et c'est ce qui les a rendus d'autant plus significatifs et durables.

Constats et conclusion

Pour conclure, nous savons qu'un enseignant peut prendre du temps pour partager des façons de bien travailler, donner des avertissements et renforcer les bons comportements des élèves. À la suite de notre analyse, nous constatons que, lorsque les stratégies, les bonnes méthodes proviennent des élèves, les résultats sont beaucoup plus significatifs. De plus, nous avons aussi constaté que lorsque les solutions font surface à la suite d'un échec, les connaissances ont plus de chances d'être durables puisqu'elles sont le résultat d'une adaptation basée sur d'anciennes connaissances (Pépin, 1994).

L'enseignant peut donc se permettre d'être seulement un guide, et de créer des situations où les élèves pourront eux-mêmes coopérer afin de se soutenir et ainsi adopter ensemble les meilleures méthodes de travail efficaces.

Références

Anfray, M. (2014). Les stratégies et supports pédagogiques utilisés par les enseignants pour favoriser la mémorisation des élèves au cycle 1 et au cycle 2 lors des apprentissages. (Mémoire, Université d'Angers, Angers). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01138103/document>

Béchar, L. et Kanozayire, B. (s.d.) Le conseil de coopération. Enseigner littérature jeunesse. <https://enseignerlitteraturejeunesse.com/wp-content/uploads/2018/09/Conseil-de-cooperation-explications.pdf>

Centre de services scolaire de Montréal. (2023). Le conseil de coopération. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/conseildecooperation.pdf>

Université Têluq. (2021). Utiliser des supports visuels. <https://jenseigneadistance.telug.ca/mod/page/view.php?id=267>

Gouvernement du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Les compétences transversales. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/jeunes/pfeq/PFEQ_compétences-transversales-primaire.pdf

Marchand, P. (2007). Compte rendu de [St-Jean, Sylvain. Études efficaces : méthodologie du travail intellectuel. Anjou, Qc, Éditions CEC, 2006, 184 p.] Documentation et bibliothèques, 53(2), 134-136. <https://doi.org/10.7202/1029245ar>

Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. Revue des sciences de l'éducation, 20(1), 63-85. <https://doi.org/10.7202/031701ar>

Kerzil, J. (2009). Constructivisme. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., L'ABC de la VAE (pp. 112-113). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01>

L'ERREUR AU CŒUR DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

ANNIE-PIER BROUSSEAU, CYNTHIA POULIN ET JULIE-PIER THIBODEAU



Introduction

De nos jours, les enseignants et les enseignantes du primaire observent que leurs élèves vivent de plus en plus du stress et de l'anxiété dans leur quotidien. En effet, les enfants sont davantage stressés et angoissés en raison des critères de réussite, des évaluations, des conflits entre les pairs, etc. (Dumais, 2020). Dans le cadre de notre stage en enseignement, certains parents nous ont confié, lors des rencontres avec ceux-ci, que leurs enfants éprouvaient du stress lors des évaluations. D'ailleurs, nous avons aussi remarqué que les enfants éprouvaient différentes émotions lorsqu'ils recevaient leur résultat. Par exemple, certains éprouvaient de la joie, d'autres, de la tristesse ou de la colère. Nous avons également pu constater un climat de compétition, car les enfants comparaient beaucoup leurs notes. De plus, certains élèves refusaient de faire signer leur copie à leurs parents, car ils avaient peur de les décevoir. Nous avons également vu un enfant pleurer parce qu'il était fâché de ne pas avoir eu 100% lors d'une évaluation, car il avait fait une seule erreur. Ce ne sont que quelques observations que nous avons constatées en présence d'élèves durant notre stage. Afin de bien comprendre le stress chez les élèves, nous leur avons demandé les moments et les facteurs qui les stressaient. Vous trouverez dans le tableau 1 ci-dessous, un nuage de mots représentant les réponses des élèves.

Tableau 1 : Nuages de mots



Bien que le tableau 1 montre plusieurs facteurs stressants chez les élèves, nous pouvons conclure que c'est la place de l'erreur qui est le plus grand enjeu. Toutefois, comment donner une place à l'erreur dans nos classes ? Valoriser la place de l'erreur est un sujet intéressant à aborder en enseignement.

La définition de l'erreur

Afin de bien répondre à notre question, nous devons d'abord définir ce qu'est l'erreur. Selon Naji, « l'erreur est l'indice d'une activité d'apprentissage, cela signifie qu'on la commet, car on est en train d'apprendre, notamment lorsqu'il s'agit des savoirs nouveaux auxquels on est « confronté » pour la première fois. L'erreur constitue de la sorte la révélation d'une difficulté chez l'apprenant ; c'est pourquoi il est important de l'analyser pour en comprendre les causes » (2021 : p.212). De Peretti définit l'erreur comme suit : « l'erreur, étant « humaine », mérite de ne pas être appréhendée comme un motif de découragement ou d'humiliation, mais, au contraire, comme une occasion, un prétexte incitatif : de dépassement, d'amélioration, d'amendement, d'invention et de progrès » (De Peretti, 2009 : p.30). Ainsi, lorsqu'un élève fait une erreur, il ne doit pas voir son erreur comme un échec, mais comme une façon d'apprendre.

L'erreur est un levier pour l'apprentissage des élèves.

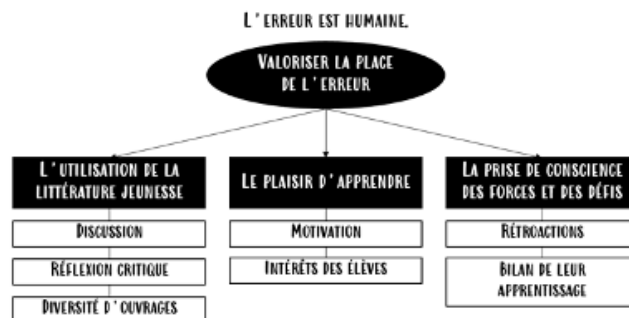
Dans le cadre de notre stage, nous avons observé que les élèves vivent beaucoup de stress lorsqu'ils font une erreur. L'enfant devient stressé puisqu'il ne veut pas nécessairement faire une erreur et ils ont peur de décevoir leur entourage. Dans cette situation, l'enseignant a un rôle à jouer pour aider l'enfant à ne plus voir l'erreur comme un échec, mais bien comme une occasion de faire un nouvel apprentissage. Effectivement, l'enseignant doit expliquer à l'enfant que lorsqu'il fait une erreur, il ne doit pas stresser, mais trouver des moyens afin de surmonter l'erreur. Plusieurs stratégies précises peuvent être mises en place dans nos pratiques. Ces stratégies sont :

- le soutenir ;
- lui donner des stratégies ;
- lui enseigner à nouveau la notion pour remédier à cette erreur.

Ces stratégies peuvent être déployées dans différentes pratiques enseignantes. Nous vous en présenterons trois dans les prochains paragraphes.

Trois pratiques enseignantes pour développer la place de l'erreur

En tant que stagiaires en enseignement, nous avons respectivement mis en place trois projets avec des pratiques pour soutenir la place de l'erreur dans nos classes. Nous avons donc déterminé trois pratiques qui permettent de développer la place de l'erreur. Ces pratiques sont l'utilisation de la littérature jeunesse, le plaisir d'apprendre ainsi que la prise de conscience des forces et des défis chez les élèves.



L'utilisation de la littérature jeunesse

Premièrement, la littérature jeunesse est une approche pédagogique que de plus en plus d'enseignants du Québec adoptent afin d'enseigner certains domaines d'apprentissage, tels que le français et l'éthique. En effet, cette pratique permet d'enrichir le vocabulaire des élèves et d'exercer la pensée critique de ceux-ci. La littérature jeunesse répond aussi à deux objectifs fondamentaux de tous les enseignants, soit de favoriser la réussite scolaire des élèves ainsi que de stimuler le plaisir d'apprendre (Boissy, Hontoy, Lethiecq et Robert, 2021 : p. XVI). Cette pratique a toutefois beaucoup d'autres bienfaits. Effectivement, la littérature jeunesse « transmet également des valeurs profondes concernant le monde qui les entoure. Bien intégrée dans l'éducation des enfants ; la littérature de jeunesse transculturelle ou multiculturelle peut conduire à leur acceptation des différences, au développement de leur estime de soi, à l'édification de leur construction identitaire et à leur sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils évoluent » (Dionne, 2013 : p.69).

Dans le cadre de nos projets, nous avons utilisé deux albums jeunesse afin d'aborder la place de l'erreur, soit *Les ballons d'eau* (2022) de Sarah Degonse et d'Élodie Duhameau ainsi que *Cora et les Et- si* (2022) d'Emily Kilgore et Zoe Persico. La lecture de ces livres a permis d'avoir une riche discussion concernant la place de l'erreur. Des activités de réflexion ont permis aux élèves de prendre conscience de la place de l'erreur et que l'erreur doit être vue comme un nouvel apprentissage. Les discussions autour du livre peuvent aussi amener les élèves à développer leur pensée critique et à percevoir l'erreur positivement. En changeant leurs perceptions, les élèves seront moins stressés et ils se sentiront moins mal de faire une erreur. Nous avons également trouvé d'autres albums jeunesse qui pourraient être abordés en classe à ce sujet. Nos suggestions se trouvent dans le tableau 2 ci-dessous. Vous pouvez également consulter notre document présentant un résumé des œuvres et des propositions d'activités pédagogiques :

https://docs.google.com/document/d/1S_4ntV4culr6ePstwWYM_A2iYzuGB1FMo/edit?usp=sharing&ouid=112519421975281704960&rtpof=true&sd=true

Tableau 2 : Albums jeunesse pour aborder la place de l'erreur



En plus d'utiliser la littérature jeunesse en classe, l'enseignant peut amener les élèves à prendre conscience de l'importance de faire des erreurs. Pour ce faire, l'adulte peut, d'une part, expliquer aux enfants que l'erreur est une étape très importante dans l'apprentissage. D'autre part, l'enseignant peut **faire des liens avec le quotidien dans différents métiers.**

Par exemple, il peut faire des liens avec le travail des auteurs. En effet, les auteurs ont plusieurs relectures et corrections à faire avant de publier son ouvrage. L'auteur a de l'aide de la part de la maison d'édition afin de reformuler certaines phrases ou corriger des accords oubliés. L'illustrateur est aussi un métier qui demande du temps, car il doit dessiner, voire recommencer certains personnages ou paysages. Il dessine différentes choses, mais parfois il doit recommencer, car ces croquis ne plaisent pas à l'auteur ou parce qu'il ne trouve pas que ses illustrations transmettent les messages qu'il voulait faire passer. **L'enseignant peut aussi valoriser l'erreur en en faisant lui-même.** Par exemple, il peut lire une histoire en faisant des erreurs durant la lecture. Par exemple, il peut lire trop rapidement, inventer des mots qui ne sont pas écrits ou mal les prononcer. Durant la lecture, l'enseignant doit donc prendre le temps de reprendre ses erreurs. Autrement dit, s'il se trompe dans la prononciation, il va prendre le temps de s'arrêter, de relire le mot difficile et recommencer la phrase correctement. Ainsi, l'enseignant valorise l'erreur dans l'apprentissage de la lecture et modélise des stratégies pour surmonter la difficulté. Lorsque l'enseignant fait ses erreurs, les élèves doivent retenir que ce n'est pas grave de faire ces dernières.

L'erreur est partout. L'erreur est humaine.

Le plaisir d'apprendre

Deuxièmement, le plaisir d'apprendre est une valeur qui devrait être prônée dans nos pratiques enseignantes. Pour ce faire, **l'enseignant ne doit pas mettre l'accent sur les erreurs, mais plutôt, sur l'accomplissement de soi.** En effet, le fait de ne pas mettre l'accent sur les potentielles erreurs qu'un élève pourrait faire dans la présentation de la tâche a un impact sur la motivation de l'élève. Comme nous l'avons décrit dans notre problématique, l'élève vit différentes émotions à la suite de l'obtention d'un résultat ou lorsqu'il fait une erreur.

Ces émotions ont toutefois un impact sur leur motivation à réaliser une tâche et sur leur apprentissage. Selon Higgins et Spiegel (2004), « c'est surtout le cas lorsque l'élève a des buts de performance » (dans Brunette, 2013 : p.33). De plus, si un élève cherche à avoir les meilleurs résultats, mais lorsqu'il rencontre des difficultés et des erreurs, sa motivation diminue. En effet, « des erreurs ou des échecs dans une matière portent cet élève à se désintéresser de l'école et à choisir une autre voie qui lui donne plus de reconnaissance. À l'inverse, le fait que l'élève soit moins engagé personnellement diminue la charge affective liée au fait de ne pas réussir. Pour protéger son estime de soi et sa réussite, l'élève peut même en venir à éviter les tâches difficiles pour ne pas être confronté à un échec, préservant ainsi sa perception de compétence » (Brunette, 2013 : p.33).

Voici un exemple qui permet d'intégrer le plaisir d'apprendre:

Dans le cadre de notre stage, nous n'avons pas mis l'accent sur les erreurs possibles que les élèves pourraient faire durant leur projet. Par exemple, lorsqu'une d'entre nous a présenté son projet, elle a mis l'accent sur les intérêts de l'élève, soit le thème de Noël et elle a mis l'accent sur le résultat final du projet. En effet, les élèves devaient présenter leur histoire à des enfants du préscolaire. **Choisir un destinataire** lors d'un projet d'écriture permet aux élèves de s'impliquer davantage, car il y a un but significatif et réaliste (Routman, 2009 : p.4). Cela va aussi augmenter leur motivation. L'un des objectifs était donc que les élèves soient fiers de présenter leur toute première écriture sur un sujet qui les intéresse beaucoup. Alors, au début du projet, l'enseignante a observé que les élèves avaient une belle motivation à le réaliser. Ils discutaient de leurs idées entre eux et avec l'enseignante et ils ne pensaient pas seulement à être parfaits dans l'écriture de leur histoire. Ils réalisaient donc leur projet avec enthousiasme et ils avaient hâte de présenter leur histoire. L'enseignante a aussi observé que les élèves essayaient d'écrire des mots et des phrases, mais qu'ils se préoccupaient beaucoup moins des erreurs qu'ils pouvaient faire et ils étaient plus confiants. Tout au long du projet, les élèves n'avaient donc pas un but de performance, mais de fierté afin de le réaliser. Ils avaient aussi une motivation intrinsèque. L'enseignante souhaitait que les élèves vivent une réussite bien que leurs phrases contiennent des erreurs. À la suite de la rédaction, l'enseignante revient sur les difficultés rencontrées par les élèves tout en valorisant l'erreur. En effet, elle **part des erreurs** qu'ils ont faites afin de consolider leurs apprentissages.

Bref, nous avons voulu transmettre aux élèves le plaisir d'apprendre, soit par la réalisation d'un projet ou d'une tâche scolaire. Ce plaisir s'est développé d'abord par leur intérêt, car ils avaient plus d'intérêts à réaliser leur projet. Ainsi, ils étaient plus motivés à le faire et ils ne pensaient pas automatiquement aux erreurs qu'ils pouvaient rencontrer durant le processus. Les élèves ont donc eu beaucoup de plaisir et ils ont montré un sentiment de fierté.

Comme écrit dans l'encadré ci-dessus, le plaisir d'apprendre est valorisé lorsque :

- la situation d'enseignement-apprentissage est en lien avec les intérêts des élèves ;
- les élèves se sentent plus impliqués ;
- les élèves ont un objectif de satisfaction personnelle ;
- les élèves ont une motivation intrinsèque ;
- le climat de classe est propice aux apprentissages. Autrement dit, les élèves ne ressentent aucune pression à faire des erreurs ou à se comparer aux autres ;
- etc.

Avec tous ces éléments, la place de l'erreur est davantage valorisée chez les élèves, car ils ont un sentiment de bien-être. En effet, le stress de performance est moins présent. Cela laisse plus de place pour faire des erreurs et ils se sentiront moins jugés par les autres. Ainsi, les élèves ne réaliseront plus leur travail dans le seul but d'avoir une note parfaite, mais en se laissant une chance de commettre des erreurs afin de s'améliorer.

La place de l'erreur est donc vue comme un apprentissage et non une source de stress.

La prise de conscience des forces et des défis

Troisièmement, au cours de son apprentissage, l'enfant doit prendre conscience de ses forces et de ses défis afin de se créer son identité et ainsi s'améliorer. L'enseignant doit donc leur fournir le plus de rétroactions possible afin d'aider les élèves à bien se connaître et ainsi développer une image et une estime plus réalistes et plus positives d'eux-mêmes. De cette façon, les élèves « ont un regard plus réaliste sur leurs réalisations. Ils sont plus en mesure de se fixer des buts atteignables. » (Ministère de l'Éducation, 2020 : p.11). Par exemple, dans un de nos projets, les élèves devaient nommer une force et un défi qu'ils voudraient améliorer. Les élèves devaient donc travailler sur ce défi durant le projet. À la fin, ils devaient s'autoévaluer en mentionnant s'ils avaient réussi son défi. Si oui, ils devaient expliquer les moyens utilisés et s'ils n'avaient pas atteint leur objectif personnel, ils devaient expliquer la raison selon eux et trouver d'autres moyens qu'ils pourraient utiliser lors des prochains projets.

Chers élèves,

Durant les prochaines semaines, tu devras écrire une histoire de Noël. De plus, tu devras illustrer ton livre, c'est-à-dire ajouter des images à ton texte. Nous irons lire nos histoires aux plus petits.

Afin de réaliser ce projet, je t'invite à te trouver un objectif personnel. Autrement dit, tu dois déterminer un but à atteindre. Par exemple, tu peux te donner un objectif en lien avec ton nombre de fautes, avec l'organisation de ton texte ou la cohérence de celui-ci, avec le temps de la réalisation, avec les illustrations, etc.

Je t'invite donc à répondre aux questions suivantes :

1. Te sens-tu prêt à réaliser ce projet ? Pourquoi ?

2. Selon toi, quels seront tes défis et tes forces dans ce travail ?

3. Quel est ton objectif personnel ?

2

Durant une situation d'apprentissage, l'élève suit un processus d'apprentissage en continu qui est représenté par le schéma ci-dessous. L'élève passe par trois étapes importantes afin d'acquérir un savoir. Il est donc possible qu'il fasse des erreurs, car il s'agit d'une des étapes. Il est aussi important que l'élève accepte de faire des erreurs pour surmonter ses difficultés. L'enseignant a aussi un rôle à jouer afin de l'aider dans son processus en lui faisant prendre conscience de ses forces et de ses défis. En effet, ce dernier doit autant mentionner à l'élève les côtés positifs et les côtés à améliorer dans la réalisation d'un projet. Il ne peut en aucun cas donner seulement des rétroactions négatives ou positives, car aucun enfant n'est parfait et encore moins nul. Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser la méthode du sandwich où il mentionne un commentaire positif, un commentaire négatif et un autre positif.

ATTENTION : *S'il donne trop de défis à l'élève, ce dernier peut se décourager et son estime de soi peut aussi diminuer.*

En plus de recevoir des rétroactions et en prenant conscience de ses forces et de ses défis, l'élève va développer, grâce à l'enseignant et ses pairs, des outils qui lui permettront de surmonter ses prochaines difficultés. En effet, « lorsque les élèves constatent qu'ils sont parvenus à surmonter leurs difficultés et qu'ils en ont tiré des leçons, cela peut faire naître en eux un état d'esprit de développement qui les aidera à franchir le prochain obstacle » (McCallum, 2018 : p.8).

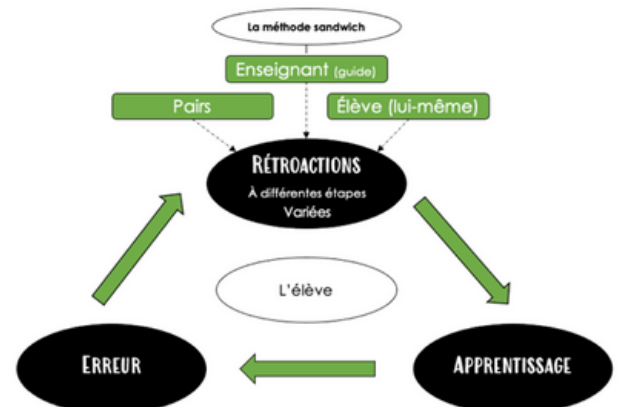


Fig. 1. KAVUCU, KAPLAN. La méthode sandwich. (2021).

Ainsi, il est important que l'élève apprenne à déconceptualiser les erreurs et qu'il accepte d'en faire.

Pour ce faire, l'enseignant doit :




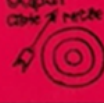
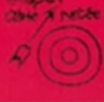
- offrir des occasions aux élèves pour que ces derniers dépassent sa zone proximale de développement;
- valoriser l'enfant lorsqu'il fait des erreurs;
- faire découvrir ses forces et ses défis ;
- donner des rétroactions afin que les élèves développent de nouveaux apprentissages.

Conclusion

À la suite des recherches, il est important de retenir qu'il faut prendre conscience de nos forces afin d'améliorer nos défis. L'erreur doit être vue comme un apprentissage. Il faut donc valoriser l'erreur lors des situations d'enseignement-apprentissage, car elle est un levier dans le processus d'apprentissage de l'élève. Il faut d'ailleurs créer des situations afin que les élèves commettent des erreurs.

Il serait intéressant de remplacer les résultats scolaires par des cibles et des commentaires constructifs pour évaluer l'atteinte des compétences des élèves. En effet, les cibles permettent d'enlever les résultats chiffrés et simplement cibler où l'élève se situe dans ses apprentissages. Lorsque les élèves reçoivent la note d'un examen, ils se comparent et le niveau de stress augmente chez certains élèves. En enlevant le pourcentage, l'élève va prendre conscience davantage de ses forces et ses défis au lieu de se concentrer sur la note obtenue. Ainsi, lors de la correction d'une activité, le code de couleur devrait être utilisé sur la copie des élèves et les lettres « A », « B », « C », « D » et « E » devraient seulement être utilisées par l'enseignant pour le barème de notation.

BARÈME DE NOTATION AVEC CIBLES

<p>A</p> <p>Wow! En plein dans le mille!</p> <p>Wow! Dans le mille!</p> 	<p>L'élève développe la compétence au-delà des attentes.</p>
<p>B</p> <p>Brevet! Tu vires bien!</p> <p>Bien! Bien visé!</p> 	<p>L'élève développe aisément la compétence.</p>
<p>C</p> <p>Cible atteinte!</p> <p>Bien! Cible atteinte!</p> 	<p>L'élève développe la compétence de façon acceptable (minimalement).</p>
<p>D</p> <p>Zut! Tu dois ajuster le tir!</p> <p>Oups! Cible à revoir!</p> 	<p>L'élève développe partiellement la compétence, de façon insuffisante.</p>
<p>E</p> <p>Zut! Tu dois ajuster le tir!</p> <p>Oups! Cible à revoir!</p> 	<p>L'élève développe la compétence de façon insuffisante.</p>

Références

Boissy, C., Hontoy, A., Lethiecq, L., Robert, J. (2021). Demain, j'enseigne avec la littérature jeunesse : pratiques gagnantes, outils pédagogiques et suggestions littéraires. 1re édition. Chenelière Éducation.

Brunette, Marie-Michelle. (2013). Les émotions liées à la production d'erreurs en contexte scolaire chez les élèves du primaire. Mémoire, Université de Québec à Montréal. [PDF]. Repéré à : <https://archipel.uqam.ca/5871/1/M13145.pdf>

De Peretti, André. (2009). « Apprendre par les erreurs, ou le courage de l'approche rogérienne ». Dans Approche Centrée sur la Personne : Pratiques et recherche. N°10. P.29-44. [PDF]. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-approche-centree-sur-la-personne-2009-2-page-29.htm>

Dionne, A.-M. (2013). La littérature de jeunesse transculturelle ». Dans Chemins de Formation Au Fil du Temps..., N°17. P.67-73. [PDF] Repéré à : <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03508/2-02101/site127075/modules865375/module1096342/page2964620/page2964621/bloccontenu2880249/Dionne%20-%202013%20-%20Chemins%20de%20formation%20au%20fil%20du%20temps.pdf?identifiant=be29b5428d1c579f7d3384f8ef8e997240cffe95>

Dumais, France. (2020). « Le stress et l'anxiété des enfants à l'école ». Dans CTREQ. [En ligne]. Repéré à : <https://rire.ctreq.qc.ca/stress-et-anxiete-des-enfants-ecole/>.

Fréchette, S., Legault, F. et Brodeur, M. (2018). « Chapitre 12 : Les stratégies de soutien à la motivation : de la théorie à la pratique ». Dans Soutenir le goût de l'école. 2e édition, Presses de l'Université du Québec. Repéré à : https://www.jstor.org/stable/j.ctv10qgxdx?turn_away=true

Kourant, Kontre. La méthode sandwich. (2021). Facebook. Repéré à : https://www.facebook.com/kontrekourant/photos/a.151401749670742/368126674664914/?paipv=0&eav=AfYO6Q400V_b1wob-pZxyGQ3gVQBq6r2kNSnSTXPlu8LBoZLVP5-e-DehN1Ss8163As&_rdr

Ministère de l'Éducation. (2020). Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués. [PDF]. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/educati on/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf

McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe : pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves (traduit par N. Boisclair; 1re éd.). Chenelière Éducation.

Naji, Oumayma. (2021). « La pédagogie de l'erreur : la didactique du FLE en exemple ». Dans Paradigmes. Vol. IV, n°02. P.209-216. [PDF]. Repéré à : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticlepdf/646/4/2/151367>

Routman, Regie. (2009). « Chapitre 1 : Simplifier l'enseignement de l'écriture ». Dans Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel. [En ligne]. Repéré à : <https://www.cheneliere.ca/6286-livre-.html>

Senécal, Isabelle. (2016). Comment donner une rétroaction efficace aux élèves. [PDF]. Repéré à : https://www.profweb.ca/system/cms/files/files/000/002/497/original/Retraction_efficace.

UTILISATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE PAR LES ÉLÈVES

LÉÏA AUGER-MALTAIS



Introduction

Selon Elisa Herman (2007), l'objectif principal des institutions de socialisation et d'éducation est d'aider les enfants à devenir autonomes. Comme on peut le voir dans le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), au Québec, le développement de cette qualité est très important. En effet, le développement de l'autonomie est présent un peu partout à travers les différentes compétences du programme. (Ministère de l'Éducation, 2006) Mes observations dans ma classe de stage de 3e année et mes discussions avec le personnel scolaire m'ont fait réaliser que le réinvestissement de stratégies enseignées en classe ne se faisait pas toujours de la part des élèves. À la suite de ce constat, j'ai choisi de m'attarder davantage à cette problématique. Dans cet article, je tenterai de répondre à la question qui suit: dans quelle mesure est-ce que les élèves réinvestissent de manière autonome les stratégies qui leur sont enseignées en classe. Pour ce faire, je m'appuierai sur l'analyse des traces que j'ai recueillies lors de mon projet d'intégration en contexte (PIC).

Cadre théorique

Dans un premier temps, il me semble important de définir ce qu'est l'autonomie dans un contexte scolaire et ce que sont des stratégies cognitives et métacognitives.

Autonomie

Selon le Larousse (2023), l'autonomie se définit comme étant la « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose ». Cela correspond à la signification générale que l'on accorde à ce terme.

Dans son article intitulé La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine, Herman (2007) aborde l'autonomie chez les enfants. Selon elle, devenir autonome se fait par étapes. L'enfant doit d'abord être autonome de ses gestes avant de l'être de ses choix et finalement dans sa personnalité et son identité.

Dans un contexte scolaire, le sens accordé au concept de l'autonomie est quelque peu différent de ceux présentés plus haut. Selon Lahire (2001), l'autonomie des élèves se définit selon deux pôles, le pôle cognitif et le pôle politique. Lorsqu'on parle du pôle cognitif, on fait référence à l'appropriation des savoirs tandis que lorsqu'on parle du pôle politique on renvoie plutôt à la vie collective, aux règles de vie commune, à la discipline, etc.

Dans le premier pôle, on parle de l'élève comme étant un élève-apprenti autonome. Dans ce contexte, l'autonomie correspond à la capacité de l'apprenant à résoudre un problème ou à réaliser une tâche sans l'aide de l'enseignant. «

L'autonomie dans la construction du savoir passe donc par l'usage, non guidée par l'adulte, d'instruments de travail ». (Lahire, 2001) Dans le deuxième pôle, le pôle politique, on parle de l'élève comme étant un élève-citoyen autonome. Ici, l'autonomie signifie la capacité de l'apprenant à prendre des décisions par lui-même. Le développement de ce pôle de l'autonomie est en lien direct avec la gestion de classe de l'enseignant. Ainsi, plus les consignes et les règles de classe sont explicites pour les élèves, plus leur degré d'autonomie augmente étant donné qu'ils sauront quoi faire sans demander à l'enseignant. (Bélanger et Farmer, 2012; Lahire, 2001)

Payet et Laforgue (2008) ajoutent ceci par rapport à l'autonomie politique: « On peut distinguer (au moins) deux figures de l'autonomie, l'une dans laquelle être autonome, c'est suivre librement une règle 'déjà-là', l'autre [...] où faire preuve d'autonomie c'est modifier, voire inventer une règle ». Ainsi, dépendamment de son niveau de participation à l'élaboration des règles de classe et à la vie de groupe, l'élève tendra soit vers la première figure de l'autonomie politique, soit vers la seconde.

Dans le cadre de cet article, lorsque le terme autonomie sera employé, ce sera de l'autonomie cognitive qu'il sera question. En effet, dans le contexte qui nous intéresse, c'est l'usage de stratégies comme instruments de travail qui sera analysé.

Stratégies cognitives et métacognitives

Avant de parler davantage des stratégies cognitives et métacognitives, commençons par définir ce qu'est une stratégie. Le terme stratégie correspond aux comportements mis en place par une personne pour s'aider dans la résolution de problème. (Bosson, Hessels et Hessels-Schlatter, 2009) Cela demande un certain niveau de conscience et la stratégie doit être utilisée en ayant un objectif clair en tête. Dans son article, Bégin (2008) précise ce qu'est la stratégie d'apprentissage en contexte scolaire. Il en parle comme étant « une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis ». (Bégin, 2008)

Les stratégies se classent en deux catégories, les stratégies métacognitives et les stratégies cognitives. Les stratégies métacognitives permettent de réguler les activités cognitives. Dans la taxonomie des stratégies d'apprentissage présentée par Begin (2008), deux stratégies métacognitives sont proposées : anticiper et s'autoréguler. Ces deux stratégies sont présentées dans le tableau 1.

Les stratégies cognitives quant à elles permettent de traiter l'information pour réaliser une tâche. Elles se subdivisent en deux autres catégories soient les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution. Dans la première division, ce sont des stratégies importantes « pour la réalisation de tâche impliquant notamment l'analyse et la résolution de problème [...] ou pour le traitement des connaissances servant à en faire ressortir les composantes ». (Begin, 2008) Six stratégies sont présentées dans la taxonomie mentionnée plus haut : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer et organiser. Pour ce qui est de la deuxième division, les stratégies cognitives d'exécution, elles englobent les stratégies associées aux situations de performance, de production et d'exécution. Il s'agit des stratégies évaluer, vérifier, produire et traduire. L'ensemble des stratégies cognitives sont définies dans le tableau 1.

Tableau 1. Stratégies métacognitives et cognitives. Construit à partir des tableaux de taxonomie de stratégies de « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence élargi », par Bégin, C., 2008, *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), p. 58, 59 et 60.

Stratégies métacognitives	Stratégies cognitives	
	De traitement	D'exécution
Anticiper : Tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.	Sélectionner : Rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés. Répéter : Reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes. Décomposer : Défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	Évaluer : Poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur. Vérifier : S'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.
S'autoréguler : Procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.	Comparer : Rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations. Élaborer : Développer et transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes, ses principales caractéristiques ou composantes. Organiser : Construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	Produire : Extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes. Traduire : Transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.

Traces recueillies

Comme je l'ai mentionné dans l'introduction, les traces ont été recueillies dans le cadre de mon plan d'intégration en contexte (PIC). Ce dernier avait pour objectif que les élèves utilisent davantage de façon autonome les stratégies enseignées en classe dans les situations problème de type raisonner (compétence 2) en mathématique. Sur une période d'un mois et demi, une à deux fois par semaine, les élèves faisaient des résolutions de problème en classe.

Durant ce mois et demi, différentes stratégies cognitives et métacognitives ont été enseignées aux élèves selon le modèle d'enseignement explicite. Ce modèle comporte trois phases : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Ainsi, chacune des stratégies enseignées était d'abord montrée à l'avant de la classe, l'adulte verbalisant à voix haute ses processus mentaux. Ensuite, une résolution de problème était faite en grand groupe en utilisant la stratégie précédemment vue. Puis, les élèves étaient invités à mobiliser sans l'aide de l'adulte la stratégie dans une résolution de problème. L'adulte profitait de la pratique autonome pour circuler dans la classe et donner des rétroactions.

Les traces recueillies sont des copies des élèves des différentes résolutions de problème. J'ai choisi de conserver pour l'analyse la production diagnostique qui a été réalisée au tout début de mon PIC et la production finale, qui comme son nom l'indique a été réalisée à la toute fin du PIC. Ces traces sont celles que j'ai estimées les plus pertinentes considérant la question à laquelle je souhaite répondre : dans quelle mesure, est-ce que les élèves réinvestissent de manière autonome les stratégies qui leur sont enseignées en classe. En effet, elles me permettent de voir l'évolution des élèves entre le début et la fin du PIC.

Pour ces deux productions, les élèves ont été complètement autonomes dans leur démarche. À aucun moment, un adulte n'est intervenu auprès d'eux pour les aider. Effectivement, l'objectif de ces résolutions de problème était d'avoir un portrait juste d'où se situaient les élèves à ces deux moments du PIC.

Résultats

J'ai choisi de me concentrer sur trois des stratégies enseignées pour mon analyse étant donné que ce sont des stratégies qui laissent des traces visibles. Les trois stratégies sont les suivantes : identifier les informations importantes, organiser son travail et réviser sa démarche.

J'ai choisi de comptabiliser en pourcentage la proportion d'élèves qui avaient utilisé les stratégies énumérées précédemment dans le test diagnostique et dans le test final (6 semaines plus tard). Cela me permet de voir plus facilement s'il y a eu régression, progression ou si les résultats sont demeurés plus ou moins stables.

Pour la première stratégie, soit identifier les informations importantes, j'ai comptabilisé les élèves qui avaient surligné ou encerclé les passages utiles dans l'énoncé du problème. Pour ce qui est de la stratégie organiser son travail, j'ai considéré ceux dont les traces de leur démarche étaient claires et bien réparties dans l'espace. Finalement, pour la dernière stratégie réviser sa démarche, j'ai pris en compte les élèves qui avaient coché la liste de vérification à la fin de chaque résolution de problème de type raisonner.

Le tableau qui suit présente la proportion d'élèves ayant utilisé chacune des trois stratégies lors du test diagnostique et lors du test final.

Stratégies analysées	Production diagnostique	Production finale
Identifier les informations importantes	93 %	17 %
Organiser son travail	36 %	78 %
Réviser sa démarche	44 %	50 %

Analyse

En observant le tableau 1, on remarque que la 1^{re} stratégie, identifier les informations importantes, a connu une baisse de son utilisation de 76 %. En effet, on est passé de 93 % d'utilisation lors de la production diagnostique à 17 % lors de la production finale. Cet écart est immense. Pour ce qui est de la 2^e stratégie, son utilisation a augmenté de 42 % passant de 36 % à 78 %. On voit donc qu'il y a un grand progrès quant à l'utilisation autonome de la stratégie organiser son travail. Finalement, l'utilisation de la stratégie réviser sa démarche est restée assez stable. On parle d'une augmentation minime de 6 % passant de 44 % lors de la production diagnostique à 50 % lors de la production finale.

Il est surprenant d'obtenir des résultats aussi différents pour chacune des stratégies. En effet, ce n'est pas ce que j'avais anticipé avant de comptabiliser les traces. Je croyais que j'obtiendrais des résultats similaires pour les trois stratégies. Or, ce n'est pas ce qui est arrivé. Cette différence dans les résultats montre que les élèves sont en mesure d'utiliser plus rapidement de façon autonome certaines stratégies plutôt que d'autres. Ainsi, on peut dire que le degré d'autonomie varie en fonction de la stratégie. Allons voir ce qui pourrait expliquer les résultats obtenus.

1^{re} stratégie

Commençons par nous attarder aux résultats de la 1^{re} stratégie. Que pourrait révéler la régression observée ? Premièrement, il est important de préciser que cette stratégie est utilisée dans d'autres matières telles que le français, l'univers social et la science et technologie. On s'attend donc à ce que cette stratégie soit utilisée davantage par les élèves avec le temps vu sa grande application à l'école. Néanmoins ce n'est pas ce que les résultats indiquent. Cela s'explique peut-être par le fait que le surlignage est très souvent fait en pratique guidée. En effet, c'est habituellement l'adulte qui

indique aux élèves quelles sont les informations importantes. Ainsi, lorsque l'enfant doit utiliser la stratégie par lui-même, il n'est pas en mesure d'identifier les informations importantes.

Une autre hypothèse qui pourrait expliquer les résultats obtenus est que les élèves ne considèrent pas le surlignage comme utile et le voient plutôt comme une perte de temps. Ils jugent peut-être que comme les informations sont présentes dans l'énoncé il n'est pas nécessaire de venir les surligner. Il est donc possible que davantage d'élèves aient recherché et identifié les informations importantes. Néanmoins, comme la stratégie s'est effectuée dans leur tête, il n'est pas possible de savoir s'ils l'ont effectivement utilisée. Pour le savoir, il faudrait les questionner.

2^e stratégie

Pour ce qui est de la stratégie organiser son travail, les résultats observés pourraient être dus au fait que les élèves sont en mesure de voir des effets positifs concrets lorsqu'ils l'utilisent. En effet, ils sont plus efficaces dans leur travail étant donné que leurs traces sont mieux organisées. Ils ont donc plus de facilité à se retrouver dans leur démarche, ce qui est plus commode lors la révision.

Au début de mon projet d'intégration en contexte, j'ai remarqué que plusieurs élèves se perdaient dans leur démarche et qu'ils n'arrivaient plus à donner du sens à leurs traces. Lorsqu'ils étaient questionnés sur le sujet, plusieurs n'arrivaient pas à expliquer le raisonnement derrière leurs traces. Également, certains n'étaient pas en mesure de retrouver l'élément qui permettait de répondre à la question de l'énoncé, alors qu'ils avaient bel et bien effectué l'entièreté de la démarche.

Je suis donc d'avis qu'une fois qu'ils découvrent l'utilité d'être organisé dans leur travail, les élèves adoptent cette stratégie et continuent de la mettre en pratique dans les tâches qui suivent. Je crois que plusieurs élèves ont constaté les effets positifs d'avoir un travail organisé, ce qui expliquerait l'augmentation importante de l'utilisation de la stratégie entre le début et la fin du PIC.

3^e stratégie

On observe une faible augmentation de l'utilisation de la stratégie réviser sa démarche. Cette stratégie fait à la fois appel à la cognition d'exécution et à la métacognition. En effet, cette stratégie s'apparente à vérifier (stratégie cognitive d'exécution), puisque l'élève se sert d'une liste d'éléments à cocher afin de s'assurer que ses traces sont cohérentes avec les exigences de la tâche. Également, pour réviser sa démarche, l'élève doit également s'autoréguler (stratégie métacognitive), étant donné qu'il doit observer son raisonnement (mécanismes et connaissances) et l'adapter s'il constate qu'il ne permet pas de répondre à la tâche demandée.

L'augmentation de 4 % de l'utilisation de cette stratégie peut s'expliquer par le fait que la métacognition est complexe à développer. En effet, comme il est rare que l'enseignant enseigne explicitement la métacognition, les élèves « peuvent éprouver des difficultés à visualiser leur façon de penser et à réfléchir au processus d'apprentissage, et trouver ces processus abstraits ». (Beach, Anderson, Jacovidis et Chadwick, 2020) Je crois donc que si le projet d'intégration en contexte s'était déroulé sur une plus longue période, il aurait été possible de voir une plus grande progression.

Conclusion

Pour répondre à la question qui a guidé cet article, on peut dire que le degré de réinvestissement des stratégies d'apprentissage enseignées en classe varie d'une stratégie à l'autre. Il serait donc intéressant de découvrir ce qui cause cette variation. En effet, bien que j'aie posé diverses hypothèses pouvant expliquer les résultats obtenus, une recherche sur le sujet permettrait de découvrir réellement ce qui fait que les élèves ne réinvestissent pas les stratégies de la même manière. Cela nous permettrait ensuite d'ajuster notre enseignement et de trouver une façon de faire pour que les élèves soient constants et réinvestissent davantage les stratégies.

Un aspect à ne pas négliger qui permettrait certainement d'aider les élèves à réinvestir de façon autonome et constante les stratégies est l'importance de donner du sens. Il est essentiel que les enseignants expliquent clairement aux élèves l'utilité de chacune des stratégies et en quoi son utilisation leur sera bénéfique. En leur donnant du sens, on augmente les probabilités que ces derniers utilisent les stratégies qui leur sont enseignées en classe.

Il serait également intéressant de voir dans quelle mesure les élèves réinvestissent de façon autonome les stratégies qui leur sont enseignées dans d'autres matières. En effet, cela permettrait de savoir si les résultats que j'ai obtenus sont représentatifs du degré de réinvestissement des stratégies en général en toutes matières confondues ou s'ils reflètent seulement le réinvestissement dans le domaine des mathématiques.

Références

- Beach, P. T., Anderson, R. C., Jacvidis, J. N. et Chadwick, K. L. (2020). Making the abstract explicit: The role of metacognition in teaching and learning. Bethesda (Maryland), États-Unis : Organisation du Baccalauréat International.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. Repéré à <https://doi.org/10.7202/018989ar>.
- Bélanger, N. & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. *Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). Éducation et sociétés*, 1(29), 173-191. Repéré à <https://doi.org/10.3917/es.029.0173>.
- Bosson, M., Hessels, M. & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), 14-20. Repéré à <https://doi.org/10.3917/devel.001.0014>.
- Herman, E. (2007). La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine. *Mouvements*, 1(49), 46-52. Repéré à <https://doi.org/10.3917/mouv.049.0046>.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161. Repéré à <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>.
- Larousse. (2023). Autonomie. Repéré à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779#:~:text=%EE%A0%A C%20autonomie&text=Capacit%C3%A9%20de%20quelqu'un%20%C3%A0,autonomie%20d'une%20discipline%20scientifique>.
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf.
- Payet, J.-P. et Laforgue, D. (2008) Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contribution à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance, in Payet J.-P., Guilliani F. & Laforgue D. La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance, Rennes, Les Presses de l'Université de Rennes, 9-25.

STIMULER LA MÉMOIRE DE TRAVAIL DE NOS ÉLÈVES AFIN DE FAVORISER LEUR AUTONOMIE

DAISY LACHANCE



Introduction

L'autonomie est un aspect indispensable dans la réussite éducative de nos élèves. Au Québec, l'autonomie est l'une des grandes finalités du Programme de formation de l'école québécoise, puisque le développement de cette facette est abordé dès le préscolaire et qu'il s'inscrit à tous les niveaux d'études, et ce, dans toutes les disciplines d'apprentissage (Fédération des établissements d'enseignement privés, 2022). Le développement de l'autonomie chez les écoliers n'est pas si évident à soutenir en raison de plusieurs facteurs qui influencent l'environnement d'apprentissage des élèves, mais aussi celui des enseignants. Dans une volonté où les titulaires veulent répondre aux besoins de leurs apprenants, cela devient un travail complexe à exécuter, puisque les élèves démontrent davantage d'insécurité lors de la réalisation de leurs activités d'apprentissage, peut-être en raison d'une culture de la performance caractérisée par le désir d'obtenir de bons résultats. La peur de l'échec, le regard des autres ou encore l'envie de se comparer les uns les autres à la suite d'un exercice sont des comportements que j'ai observés dans le cadre de mes fonctions, en tant qu'enseignante au sein d'une école alternative à pédagogie Freinet. Il est important de souligner que Célestin Freinet a élaboré une approche pédagogique qui témoigne des principes et des fondements de l'autonomie et de la coopération pour soutenir la réussite des élèves (Peyronie, 1999). Cependant, ces manifestations d'insécurité influencent la prise de risque chez les apprenants.

Par conséquent, les élèves ne s'accordent pas le droit à l'erreur et, pourtant, c'est en essayant, en expérimentant et en s'ajustant en fonction de nos besoins que l'on apprend (Bien enseigner, 2023). Or, dans ces conditions, l'enseignant peine à accompagner et à rassurer ses élèves dans l'exécution de leurs travaux.

« *L'enseignant devient la première solution pour l'apprenant lorsqu'il rencontre un obstacle de compréhension.* »

Malheureusement, il est pratiquement impossible d'accompagner chacun de nos élèves de manière aussi individualisée. Je me suis donc demandé où était passée l'autonomie de mes élèves. C'est pourquoi cet article a pour objectif de vous présenter la manière dont j'ai mis en place une stratégie d'enseignement qui permet de stimuler la mémoire de travail de mes apprenants afin de favoriser le développement de leur autonomie (Peculea & Bocos, 2015).

Comment définir l'autonomie en contexte classe?

Le concept d'autonomie peut être conçu de différentes façons en fonction du contexte dans lequel il est introduit. Dans cet article, il est question d'autonomie en milieu scolaire, ce qui fait plutôt référence à la capacité que possède un élève à prendre le temps d'analyser les situations auxquelles il est confronté, de récupérer dans sa mémoire des connaissances ou des stratégies qui lui permettront de trouver une solution à son problème avant de solliciter l'aide de l'enseignant et, ainsi, de faire ses propres découvertes et ses propres expériences (Pellerin, Déry, Allaire, & D'Amours, 2016). L'autonomie est particulièrement importante, car un élève qui se sent capable de réaliser seul une tâche nourrit son sentiment de compétence, ce qui le motive à apporter sa propre contribution et à prendre en charge ses apprentissages (Deci, 2017). En considérant ces explications, il est essentiel que les enseignants encouragent et soutiennent leurs élèves en mettant en place des contextes dans lesquels les apprenants sont amenés à mobiliser leurs connaissances, leurs ressources et leurs aptitudes, et ce, tout en leur faisant vivre des réussites. Ces expériences positives augmentent, par le même fait, la capacité de l'élève à prendre des initiatives (Connac, 2017).

La mémoire de travail au service de l'autonomie

En considérant les comportements d'insécurité, d'approbation ou de performance, il est intéressant d'aborder le fonctionnement de la mémoire de travail, puisqu'elle est un élément essentiel dans l'apprentissage scolaire. La mémoire de travail permet d'entreposer de nouvelles connaissances pendant un certain temps. Ces connaissances sont ensuite transférées dans la mémoire à long terme (Corbin, Moissenet, & Camos, 2012). Cette fonction exécutive permet à l'élève d'encoder les concepts enseignés en même temps qu'il les utilise dans la réalisation d'une tâche. Par exemple, lors de calculs mentaux, l'enfant doit mobiliser ses connaissances liées aux chiffres, à l'algorithme demandé, à la procédure à exécuter et, finalement, à la réponse anticipée (Alloway, Gathercole, & Pickering, 2006), ce qui est directement lié à l'autonomie intellectuelle et fonctionnelle du tableau 1. La mémoire de travail doit donc conserver les informations prêtes à être utilisées et manipulées. De ce fait, la capacité à ancrer l'information à l'intérieur de sa mémoire de travail est extrêmement importante lors de séances d'enseignement-apprentissage de nouveaux concepts, puisque c'est à partir de celle-ci que l'apprenant est en mesure de récupérer les connaissances dont il aura besoin pour réaliser ses activités scolaires. Toutefois, ce mécanisme d'entreposage d'informations demande un effort cognitif assez élevé pour l'élève.

Autonomie fonctionnelle	Une autonomie fonctionnelle est la capacité à agir par soi-même en : <ul style="list-style-type: none">- Coordonnant des moyens ;- Mettant en œuvre des savoirs et des savoir-faire ;- Tenant compte de contraintes. Pour un élève, ces manifestations représentent son aptitude d'exécution en répondant par lui-même aux exigences scolaires.	Par exemple, mettre en application l'algorithme d'une addition avec retenue en utilisant du matériel de manipulation.
Autonomie intellectuelle	L'autonomie intellectuelle est la capacité à penser par soi-même en : <ul style="list-style-type: none">- Analysant la situation ;- Réfléchissant aux connaissances/stratégies que je possède ;- Essayant une démarche ;- Évaluant le résultat. Pour un élève, cette réflexivité démontre sa capacité à s'interroger sur la façon dont il peut résoudre un problème et à l'aide de quelles ressources.	Par exemple, évaluer l'exactitude d'un calcul en mobilisant ses connaissances au sujet de ses tables d'addition, l'algorithme d'une addition, ses stratégies de calcul...

« La mémoire de travail est un peu comme un bloc-notes mental et la qualité de cela chez quelqu'un facilitera son chemin vers l'apprentissage ou l'empêchera sérieusement d'apprendre » (Alloway & Gathercole, 2008).

En d'autres mots, les apprenants qui ne sont pas en mesure de transférer les nouvelles connaissances à l'intérieur de leur mémoire de travail se retrouvent dépourvus, puisqu'au moment de travailler ces nouveaux concepts, ils se retrouvent devant un nœud de compréhension et démunis de stratégies pour réaliser la tâche demandée, car lorsque la mémoire de travail est perturbée, un élève a besoin de nouvelles stratégies pour que son apprentissage se poursuive. Bien évidemment, l'élève doit posséder un certain bagage de stratégies qui lui permettront d'atteindre son objectif. En considérant les répercussions de ce processus cognitif, les apprenants qui n'ont pas été en mesure d'ancrer les nouvelles connaissances expriment leur désarroi envers la tâche de différentes façons. Les mains levées se multiplient, les regroupements devant le bureau de l'enseignant augmentent, l'évitement de la tâche s'accroît, et même l'apparition de comportements inadéquats s'amplifie, et ce, malgré le fait que les notions ont toutes été enseignées et pratiquées de manière explicite auparavant et que les élèves possèdent une multitude d'outils pour les aider dans l'exécution de leurs activités. Cela dit, à l'étape de réalisation autonome, les concepts et les ressources semblent être inaccessibles, ce qui explique que l'enseignant représente la stratégie la plus efficace pour eux. Il est donc possible de faire des liens entre le fonctionnement de la mémoire de travail des apprenants et le développement de leur autonomie.

Un outil qui permet d'entraîner la mémoire de travail de nos élèves tout en bonifiant leur bagage de stratégies

À partir de ces explications, il est pertinent d'entraîner la mémoire de travail de nos élèves dans le but d'améliorer la rétention d'informations et de soutenir leur autonomie. De ce fait, j'ai donc élaboré un projet d'intervention en contexte (PIC) qui vise à stimuler la mémoire de travail de mon groupe-classe, et ce, par la création d'un outil aide-mémoire personnalisé pour chaque apprenant. Ce projet permet de favoriser l'ancrage des nouvelles connaissances tout en bonifiant le bagage de stratégies de mes élèves afin de développer leur autonomie.

« Les apprenants ont besoin d'exercer leur mémoire de travail en plus de se trouver des stratégies significatives qui leur permettront de développer leur capacité à faire seul. »

Certes, il existe de nombreux documents aide-mémoire, mais ceux-ci sont généraux. Ils ne répondent pas forcément aux besoins de l'apprenant et, souvent, il est difficile pour lui de s'y retrouver. Chaque apprenant possède des forces et des faiblesses; l'outil vise donc à être conçu à son image, de manière à respecter son profil individuel. Ainsi, chaque élève est responsable de sa création en fonction de ses défis personnels. De manière plus concrète, chaque élève est amené à s'autoévaluer afin de prendre conscience de ses difficultés pour ensuite concevoir un outil qui lui permettra de développer ses capacités d'actions cognitives et métacognitives. Par exemple, un élève qui a de la difficulté à distinguer le nom propre du nom commun peut se créer une fiche explicative qu'il insèrera dans son aide-mémoire. La fiche devient une ressource qui incite les élèves à se trouver des stratégies métacognitives pour les aider lorsqu'ils seront face un trou de mémoire. Cette stratégie pousse l'apprenant dans un processus créatif qui valorise les initiatives et les recherches de l'enfant.



Je regarde à l'horizon = axe horizontal



Plan cartésien: je dois commencer par la coordonnée à l'horizontale!

« Il ne s'agit plus de transmettre seulement un savoir ou bien un apprentissage de connaissances, mais bien une construction réalisée par l'élève lui-même. » (Peyronie, 1999)

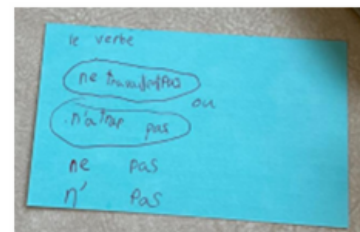
Bien entendu, il faut accompagner les élèves dans cette démarche métacognitive en les questionnant sur les objectifs à atteindre, les connaissances et les stratégies qu'ils possèdent, en les orientant vers les ressources utiles de la classe, en leur donnant des pistes d'organisation, en les incitant à collaborer avec leurs pairs, en les encourageant dans leurs tentatives et, surtout, en soulignant leur progrès. En ce sens, l'élève gagnera en autonomie en plus d'améliorer ses résultats (Bertier, Guilleray, & Hubert, 2021).



« Le nom commun est un mot que je peux imaginer dans ma tête! »
Raphaëlle, 3^e année

J'ai remarqué que la mise en place de cette stratégie pédagogique permet également de retravailler les concepts qui représentent un défi pour l'élève tout en réalisant les apprentissages prévus par le Programme de formation de l'école québécoise. Pendant que les apprenants s'amuse à créer leur carton aide-mémoire, ils mobilisent diverses connaissances dans un autre contexte, ce qui favorise le développement d'un savoir flexible transférable et généralisable (Rittle-Johnson, S. Siegler, & Wagner Alibali, 2001). Par la même occasion, l'ancrage et le transfert des nouvelles connaissances à l'intérieur de la mémoire de travail se voient optimisés chez les élèves. Dans la majorité des cas, ce travail de création a permis aux élèves de maîtriser la notion qui, au départ, représentait une difficulté.

« Un élève devient autonome lorsqu'il possède un éventail de stratégies qui lui permet de réaliser son métier d'apprenant (St-Pierre, 2004). »



« Je peux repérer un verbe en utilisant ne... pas! »
Noéan, 3^e année

Par ailleurs, l'élève est amené à trouver des moyens qui lui permettent de bonifier son bagage de stratégies personnelles. Comme ce dernier doit réfléchir à un moyen qui l'aidera à résoudre ses difficultés au sujet d'une notion, il augmente sa capacité à trouver des ressources, des moyens et des stratégies afin de répondre à son besoin. Ainsi, toute cette démarche permet d'amener l'élève à développer son autonomie.

Favoriser l'autonomie par la mise en place d'une culture de coopération

À cette fin, l'élaboration de ce fonctionnement de classe permet de créer une culture coopérative au sein de celle-ci. Comme mentionné précédemment, chaque apprenant possède des forces et des faiblesses; valoriser l'enseignement par les pairs permet donc d'instaurer un climat de collaboration, de solidarité, d'entraide, de responsabilisation, de civisme, et non de compétition. On voit ainsi que les comportements liés à la performance ou à la comparaison tendent à diminuer (Peyronie, 1999). Le fait de permettre à mes élèves de travailler en équipe sur l'élaboration de leur aide-mémoire leur fait prendre conscience que certains peuvent éprouver des difficultés tout comme eux et que cela fait partie du processus d'apprentissage. À l'inverse, cette collaboration entre les pairs démontre qu'ils peuvent contribuer à aider les autres par le partage des connaissances qu'ils possèdent.

« Freinet estime que les enfants apprennent mieux lorsqu'ils sont engagés dans un cadre social. » (Peyronie, 1999)

Cet état d'esprit basé sur l'entraide et la coopération permet le maintien d'une bonne cohésion au sein de la classe, et ce, tout en tenant compte des besoins de chacun. De ce fait, mon projet favorise cette culture collaborative par les échanges entre les pairs. Les collègues de classe deviennent des ressources pour tout un chacun. Dans leur recherche de moyens ou de stratégies, les élèves participent activement à la réussite de l'autre, puisqu'ils partagent leurs savoirs, leur savoir-faire, mais aussi leur savoir-être, ce qui favorise par le fait même leur sentiment d'appartenance au groupe ainsi que leur sentiment de compétence, ce qui est essentiel dans le développement de leur autonomie.

Références

- Alloway, T. P., Gathercole, S.-E., & Pickering, S. (2006, 11 14). Mémoire verbale et visuospatiale à court terme et mémoire de travail chez l'enfant : sont-elles séparables? Society for Research in Child Development. Durham : SRCD. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00968.x>
- Alloway, T., & Gathercole, S. (2008). La sous-performance des enfants pourrait être due à une mauvaise mémoire de travail. Durham : Université De Durham. Consulté le 02 2023, sur <https://www.eurekalert.org/news-releases/660236>
- Bertier, J.-L., Guilleray, F., & Hubert, J. (2021, 05 10). Qu'est-ce que la métacognition? Récupéré sur Apprendre et former avec les sciences cognitives : <https://sciences-cognitives.fr/?s=m%C3%A9tacognition>
- Bien enseigner. (2023, 02 5). La pédagogie Freinet : Un guide essentiel. Récupéré sur Bien enseigner : <https://www.bienenseigner.com/pedagogie-freinet-guide/>
- Bizieau, N. (1996, 09). Institut coopératif de l'École moderne. (L. N. Édicateur, Éd.) Centenaire de Célestin Freinet(81), p. 30. Récupéré sur <https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne81/ne81.pdf>
- Connac, S. (2017, 02 01). Foray, P. (2016). Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même. Éducation et socialisation, 43. doi:<https://doi.org/10.4000/edso.2033>
- Corbin, L., Moissenet, A. & Camos, V. (2012, 02). Fonctionnement de la mémoire de travail chez des enfants présentant des difficultés scolaires. (D. B. Supérieur, Éd.) Développement (11), pp. 5-12. doi : https://doi.org/10.3917/devel.011.0005#xd_co_f=NGUxNDk2NmItY2l2OC00N2Q3LWFlYjAtMjlmYWl2YjZjODI2
- Deci, E. L. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, pp. 19-43.
- Fédération des établissements d'enseignement privés. (2022). 7 enjeux en éducation à surveiller en 2022. Montréal : FEEP. Récupéré sur https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2022/01/FEEP_7Enjeux_en_education_2022.pdf
- Muijs, D. & Bokhove, C. (2020, 05). Métacognition et autorégulation : examen des données probantes. Education Endowment Foundation, pp. 4 - 45. Récupéré sur https://d2tic4wo1iust.cloudfront.net/documents/guidance/Metacognition_and_self-regulation_review.pdf?v=1679660906
- Peculea, L. & Bocos, M. (2015, 08 26). The Role of Learning Strategies in the Development of the Learning-to-learn Competency of 11th Graders from Technical Schools. Science Direct, 203, pp. 16-21. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.253>
- Pellerin, G., Déry, C., Allaire, S. & D'Amours, V. (2016). La classe multiâge : entre autonomie des élèves et adaptation des dispositifs. Vivre le primaire, pp. 42-45.
- Peyronie, H. (1999, 05-06). Célestin Freinet Pédagogie et émancipation. Paris : Hachette Livre. Récupéré sur <http://livre21.com/LIVREF/F41/F041027.pdf>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. (A. P. Association, Éd.) Journal of Educational Psychology, 98(1), pp. 209-218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Rittle-Johnson, B., S. Siegler, R. & Wagner Alibali, M. (2001). Developing Conceptual Understanding and Procedural Skill in Mathematics: An Iterative Process. (I. American Psychological Association, Éd.) Journal of Educational Psychology, 93(2), pp. 346-362. Récupéré sur <https://siegler.tc.columbia.edu/wp-content/uploads/2020/10/2001-Siegler-Alibali.pdf>
- St-Pierre, L. (2004, 12). Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie. Pédagogie collégiale, 18 (02), pp. 27-29. Récupéré sur https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21547/St_Pierre_18_2.pdf?sequence=1

LA LECTURE D'ALBUMS AU 3E CYCLE

LAURIE PLOURDE



Introduction

Développer les capacités des élèves du primaire en lecture est une préoccupation très importante en enseignement. À ce sujet, nous n'avons qu'à penser aux compétences « Lire des textes variés » et « Apprécier des œuvres littéraires », qui sont prescrites par le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006, p. 73). Pour développer ces compétences, il est primordial d'amener l'enfant à découvrir différents textes et de lui permettre de « fréquent[er] régulière[ment] [des] œuvres de qualité » (MELS, 2006, p. 84). Si les enseignants sont bien conscients qu'ils doivent aider l'enfant à atteindre ces compétences, certains se heurtent parfois à des problèmes de motivation des élèves. En effet, il n'est pas toujours aisé de leur transmettre le goût de lire. Certains élèves semblent d'ailleurs avoir de la difficulté à trouver un genre littéraire qui les intéresse ou ont tout simplement l'impression qu'ils n'aiment pas lire. Il semble qu'un genre littéraire en particulier soit délaissé par les élèves du 3e cycle, soit l'album pour la jeunesse (Moreau, 2008, p. 70). Alors que beaucoup d'enfants de cette tranche d'âge sont attirés par les romans, l'album est fréquemment perçu par ces derniers et même certains adultes, comme étant destiné davantage aux lecteurs débutants (Van der Linden, 2007, p.7). Toutefois, beaucoup d'albums sont susceptibles de nourrir les réflexions et de mobiliser les différentes compétences en lecture des enfants, et ce, même dans une classe du 3e cycle (Van der Linden, 2007, p.7). Lors du dernier stage de ma formation, réalisé en cinquième année, j'ai rapidement été

confrontée à cette situation. En effet, très peu d'élèves lisaient ou empruntaient des albums. Cela m'a amenée à développer un projet particulier. D'une part, je cherchais à aider les élèves en lecture (qui constituait une difficulté pour plusieurs). D'autre part, je souhaitais intéresser les enfants à la lecture d'albums pour la jeunesse et ainsi élargir leurs horizons littéraires. Pour ces raisons, j'ai décidé de mettre en place un cercle de lecture dans ma classe de stage portant exclusivement sur ce type d'ouvrage.

Dans cet article, je chercherai à montrer comment l'instauration d'un cercle de lecture présentant des œuvres minutieusement choisies peut permettre d'accroître l'intérêt des élèves du 3e cycle envers les albums.

En quoi consiste le cercle de lecture ?

Avant d'aller plus loin, il serait pertinent de définir ce qu'est un cercle de lecture. Selon Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, le cercle de lecture est un « [...] dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature » (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013, p. 7). Pour sa part, Jocelyne Giasson met l'accent sur le fait que ce dispositif implique « la lecture autonome et la discussion en petit groupe » (Giasson, 2005, p. 178).

Ces deux définitions permettent de remarquer l'importance du travail d'équipe dans le cercle de lecture. D'après Hébert et Lafontaine, le cercle de lecture, qui mise sur le travail d'équipe, semble avoir des effets positifs sur l'apprentissage des élèves en lecture, notamment en ce qui a trait à l'interprétation et à la compréhension de textes littéraires. Aussi, toujours selon ces auteurs, les élèves en difficulté apprennent beaucoup au contact de leurs pairs. (Hébert et Lafontaine, 2010, p. 157) Ainsi, il est possible de comprendre qu'un cercle de lecture bien mené peut favoriser les apprentissages. Cet élément est d'autant plus pertinent sachant que le fait d'avoir une opinion négative de ses capacités peut grandement nuire à la motivation et à l'engagement scolaire. (Tomlinson et McTighe, 2010, p.118) En développant des stratégies de lecture au contact de ses pairs, l'élève peut acquérir un sentiment de compétence qui influencera sa motivation de façon positive. (Archambault et Chouinard, 2016, p.182) Le cercle de lecture permet de plus aux élèves de s'entraider, de se donner entre eux des rétroactions et d'en recevoir de la part de l'enseignant. Une des stratégies de rétroaction principalement utilisée lors des cercles de lecture est l'étayage, qui prend la forme de questionnement, de « relances », de « demande d'approfondissement », etc. (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013, p. 17) Cela s'avère une approche intéressante, puisque des rétroactions efficaces peuvent permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés et de se sentir plus compétents dans ce domaine. (McCallum, 2018, p. 3)

Le cercle de lecture est un « [...] dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature » (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013, p. 7).

Selon plusieurs auteurs, lorsque l'on met en place un cercle de lecture, il est essentiel de laisser le choix des livres aux élèves.[A2] (Giasson, 2005, p. 180) Cette particularité du cercle de lecture est très intéressante, puisque cela permet de répondre au besoin d'autonomie des élèves. D'ailleurs, il me semble qu'un cercle de lecture bien mené a tout pour répondre aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves : « les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation » (Baard, Deci et Ryan, 2004, dans Archambault et Chouinard, 2016, p. 182). Permettre aux élèves de choisir leur livre répond au besoin d'autonomie. Le fait de travailler en équipe et de s'entraider permet de renforcer les liens entre élèves et ainsi de répondre au besoin d'affiliation. Finalement, le besoin de compétence est comblé par le biais du travail en équipe permettant les rétroactions. (Archambault et Chouinard, 2016, p.182) Selon Archambault et Chouinard, le fait de répondre à ces différents besoins aurait un impact bénéfique important sur la motivation scolaire. (Archambault et Chouinard, 2016, p.182) Le cercle de lecture a donc plusieurs caractéristiques qui favorisent de façon générale la motivation scolaire des élèves, mais plus encore, il possède des propriétés qui influencent positivement l'intérêt et la motivation pour la lecture. En effet, dans leur livre *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, mettent de l'avant six facteurs influençant de façon positive la motivation en lecture. Parmi ces facteurs, nous retrouvons notamment,

l'importance d'avoir « un environnement de CLASSE riche en livres », « l'occasion de choisir », « des occasions d'interagir socialement avec les autres » et « des occasions de se familiariser avec un tas de livres » (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013, p. 11.). Le cercle de lecture rassemble ces différents facteurs. La question de la motivation des élèves envers le cercle de lecture est pertinente selon moi, puisqu'un manque d'engagement de la part des élèves pour un tel projet peut difficilement leur permettre de développer leur intérêt pour l'album.

Comment choisir les albums ?

Attardons-nous maintenant à la question du choix des albums. Il existe une très grande quantité d'albums pour la jeunesse. Comment choisir une œuvre de qualité qui soit à la fois pertinente et adaptée pour les élèves du troisième cycle ? Quelles caractéristiques doit-on rechercher ? Comment choisir des œuvres qui pourront montrer aux élèves tout le potentiel des albums et défaire ainsi la conception plutôt négative que certains peuvent avoir sur ce type d'œuvre ? D'abord, il convient de définir ce qu'est l'album pour la jeunesse. En fait, l'album se caractérise par un lien très étroit entre texte et image. Sophie Van der Linden décrit ces livres comme étant des « ouvrages dans lesquels l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images » (Van der Linden, 2007, p. 24). Ainsi, les illustrations, faisant partie intégrante de l'œuvre et de la lecture de celle-ci, sont souvent porteuses de sens. Selon Van der Linden, les rapports entre les illustrations et le texte dans un album peuvent être de l'ordre de la « redondance » entre texte et illustration (les illustrations reprennent les propos du texte). Le rapport peut aussi en être un de « complémentarité », c'est-à-dire que le « texte et [l']image participent conjointement à l'élaboration de sens », et finalement, il peut y avoir « dissociation », c'est-à-dire qu'il y a une rupture entre le sens du texte et le sens des images (Van der Linden, 2008, p. 53). Ces trois types de rapports misent sur la participation et l'implication du lecteur. (Van der Linden, 2008, p. 56) Ainsi, pour intéresser les élèves à l'album, il apparaît important de prêter attention à la qualité des illustrations, en se questionnant notamment sur leur apport au texte, sur le sens qui peut s'en dégager et sur les questions et réflexions qu'elles peuvent susciter.

Ensuite, afin de s'assurer que l'œuvre choisie ait une certaine profondeur, il peut être pertinent de se demander si les œuvres présentées permettent de travailler les différentes dimensions de la lecture (comprendre, interpréter, réagir et apprécier) (Dumortier, 2006). Ces différentes dimensions amènent notamment le lecteur à s'interroger sur le texte, les illustrations et à interagir avec l'œuvre. Alors que les deux premiers termes sont davantage liés à la « construction de la signification » (Giasson, 2005, p. 19), la réaction quant à elle fait appel à « l'engagement personnel envers les textes » (Giasson, 2005, p.19) L'appréciation pour sa part, réfère à un jugement de « la qualité de l'œuvre » (Giasson, 2005, p.19). De ce fait, proposer des œuvres qui peuvent contenir certains défis de compréhension ou d'interprétation, ou encore, qui risquent de susciter de vives réactions ou des appréciations bien

argumentées, pourrait permettre de montrer aux élèves que les albums pour la jeunesse sont souvent d'une grande pertinence. Dans cette optique, proposer des textes résistants, c'est-à-dire qui « ne se laiss[e] pas résumer aisément [et] qui ne livr[e] pas [son] sens symbolique aisément » est tout-à-fait indiqué (Tauveron, 1999, p. 18).

Finalement, afin de faire ressortir le potentiel des albums, il peut être pertinent de créer un réseau littéraire, qui se caractérise par un ensemble d'œuvres qui ont des points communs (thèmes, auteurs, questionnements, personnages, etc.) et qui peuvent être travaillés de concert (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015, p. 23). En permettant d'approfondir les œuvres et d'établir des liens entre ces dernières, les réseaux littéraires peuvent venir enrichir les échanges en classe (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015, p. 23).

Présentation du projet

Maintenant que nous avons vu les apports du cercle de lecture et que nous avons abordé certains critères concernant le choix des œuvres, je vais m'attarder sur le déroulement du projet que j'ai mis en place dans ma classe de stage. Ce projet s'est déroulé sur une période de trois semaines. Les élèves étaient placés en équipes de quatre ou cinq. Au début de chaque semaine, les équipes devaient choisir entre deux ou trois œuvres différentes sur lesquelles ils souhaitaient travailler. Au cours de ces trois semaines, environ trente minutes par jour étaient consacrées au cercle de lecture et lors de la dernière journée de la semaine, une période était destinée au partage en grand groupe. La première semaine, j'ai proposé trois œuvres différentes, qui selon moi, se démarquaient par la qualité du rapport entre le texte et les images[1]. La deuxième semaine, j'ai choisi trois albums mettant en scène des personnages similaires et ayant un thème en commun (la peur)[2]. Finalement, la troisième semaine, j'ai présenté deux œuvres permettant de multiples interprétations[3].

Avant de passer à l'analyse des différentes traces, je vais m'attarder à deux albums en particulier qui, comme il en sera question plus loin, semblent avoir eu un impact significatif sur les élèves. D'abord, il y a l'œuvre de Jacques Goldstyn, Jules et Jim : frères d'armes, qui traite d'un sujet assez grave : la Première Guerre mondiale (1914-1918). J'ai principalement choisi cette œuvre en raison du contraste frappant entre les illustrations de Goldstyn et le thème choisi. Alors que le sujet est lourd, les illustrations elles, sont étonnamment douces (couleurs utilisées, peinture à l'eau, etc.). Aussi, la façon dont l'auteur dessine ses personnages avec un « trait rapide et léger » donne un côté plus enfantin à l'œuvre et vient atténuer la lourdeur du sujet. Cela s'harmonise bien avec les quelques touches humoristiques présentes dans l'album (L'équipe Lurelu, 2015). Ensuite, il y a l'album de Francesca Sanna, Partir au-delà des frontières, qui me semblait pertinent. Cette œuvre très colorée aborde le sujet des réfugiés et de la guerre. Le texte de Sanna est très simple et épuré. L'apport des illustrations dans cet album est indéniable. On y retrouve notamment des illustrations qui ne correspondent pas à ce qui est dit dans

le texte, ce qui occasionne parfois un rapport de « dissociation » entre le texte et l'image. (Van der Linden, 2008, p. 53) La façon dont certains personnages et événements sont représentés (ex. des gardes géants et monstrueux, la guerre comme une vague noire, etc.) me semblait particulièrement propice aux réflexions. Avec un tel album, qui peut sembler simple à première vue, je souhaitais amener les élèves à se questionner sur les différents choix de l'auteur et sur les effets, le sens de ces choix.

[1] Partir au-delà des frontières (Sanna, 2016), Jules et Jim : frères d'armes (Goldstyn, 2018) et Un grand jour de rien (Alemagna, 2016).

[2] La petite vieille du rez-de-chaussée (Bellière et De Haes, 2012), L'horoscope (Blais et Boivin, 2020) et Le Noël de Marguerite (Desjardins et Blanchet, 2013).

[3] Le bonhomme de neige géant (Shodjaie et Taherian, 2014) et Évelyne, l'enfant-placard (Babin et Brochu, 2019).



Voir références

Présentation des traces et analyse

Au cours des trois semaines qu'a duré mon projet, j'ai été en mesure de faire de nombreuses observations. Afin d'avoir une idée de l'impact de mon projet sur l'intérêt des élèves envers les albums, j'ai observé les emprunts à la bibliothèque des élèves et ce qu'ils lisaient en classe pendant les périodes de lecture personnelle au début de mon projet et à la fin de ce dernier.



En observant les diagrammes ci-dessus, il est possible de noter que le pourcentage d'emprunts d'albums au début du projet était plutôt faible, soit 8 %. Toutefois, en s'attardant au diagramme de droite, on peut remarquer une hausse de 16 % du nombre d'emprunts d'albums à la bibliothèque à la fin du projet.

Lors du déroulement de mon PIC, plusieurs élèves étaient curieux de lire les albums que leur équipe n'avait pas choisis pour le cercle de lecture. Ainsi, j'ai décidé de laisser ces albums à la disposition des élèves pour qu'ils puissent les découvrir lors de moments de lecture personnelle. Puisque ces ouvrages étaient rapidement empruntés, j'ai décidé d'apporter des albums de ma collection personnelle et de les mettre eux aussi à la disposition des élèves. Cela semble avoir piqué la curiosité de plusieurs, puisque j'ai pu noter une hausse du nombre d'élèves lisant des albums en classe, comme le démontre le tableau suivant.

Tableau 1. Éléves lisant un album en classe		
Début du PIC	3 élèves lisant des albums	22 élèves lisant une œuvre appartenant à un autre genre (roman, revue, BD, encyclopédie)
Fin du PIC	13 élèves lisant des albums	12 élèves lisant une œuvre appartenant à un autre genre (roman, revue, BD, encyclopédie)

Les données présentées dans ce tableau témoignent d'une hausse du nombre d'élèves profitant des moments de lecture personnelle en classe pour lire des albums. En comparant les données du tableau et du diagramme précédent, il est possible de constater que la différence entre le début et la fin de mon projet est plus prononcée en ce qui concerne la lecture d'albums en classe. Cette constatation m'amène à faire un lien avec le fait qu'un « environnement de CLASSE riche en livres » joue sur la motivation des élèves, ces derniers « trouv[ant] leurs livres préférés davantage dans la bibliothèque de leur classe que dans celle de l'école [...] (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013, p 11.). Cela m'amène également à croire que le fait de suggérer des livres aux élèves et de leur expliquer que j'ai les ai choisis spécialement pour eux ait pu avoir un effet incitatif.

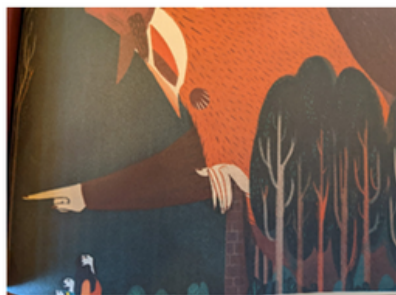


À la fin de mon projet, j'ai décidé de faire passer une autoévaluation aux élèves. Avec cette autoévaluation, je voulais notamment savoir s'ils avaient aimé le fonctionnement du cercle de lecture, s'ils avaient apprécié les livres proposés et je voulais également pouvoir identifier l'album qui avait été préféré par les élèves. Cette autoévaluation était réalisée de manière individuelle. Quelques constats se dégagent de celle-ci. La plupart des élèves ont apprécié le fait de travailler en équipe. Certains ont même exprimé le fait que le travail d'équipe avait été bénéfique pour leurs apprentissages : « Ça m'a beaucoup aidé. J'ai vu comment les autres faisaient et donc j'ai aimé ça. » (Élève de 5e année) Cet exemple met de l'avant l'idée mentionnée précédemment selon laquelle le fait de travailler en équipe et de pouvoir apprendre avec ses pairs avait un impact positif sur les apprentissages des élèves. (Hébert et Lafontaine, 2010, p. 157) Comment il a été mentionné précédemment, le fait de se sentir compétent joue sur la motivation des élèves. (Archambault et Chouinard, 2016, p.184) Ainsi, il est probable que ce sentiment de compétence envers la lecture et l'analyse d'albums ait pu jouer sur l'intérêt de certains.

Ça m'a beaucoup aidé [au sujet du travail d'équipe]. J'ai vu comment les autres faisaient et donc j'ai aimé ça. (Élève de 5e année)

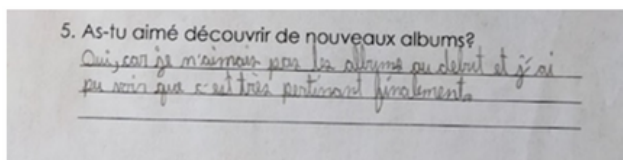
L'autoévaluation m'a également permis d'identifier l'album préféré de la classe. La majorité des élèves, soit 70 % de ceux-ci ont choisi l'album Jules et Jim : frères d'armes, de Jacques Goldstyn. Je n'ai pas été très étonnée par ce choix puisque les élèves avaient eu beaucoup de réactions lors de la présentation de cette œuvre et lors des conversations issues du cercle de lecture. Parmi les critères de qualité que les élèves ont fait ressortir, on retrouve notamment la façon de rendre accessible le thème (la Première Guerre mondiale) par le biais des magnifiques illustrations de Goldstyn et la présence de notes d'humour. À ce sujet, une équipe a affirmé qu'elle recommanderait cette œuvre, « car ce sont de belles illustrations, comme lorsque Jim est mort. C'est rare de voir ce genre d'illustration avec de la petite peinture. » (Élèves de 5e année) On voit donc ici que le rapport texte et image, semble avoir eu un impact sur l'intérêt des élèves. Par ailleurs, ce livre a suscité un tel engouement chez les élèves que seulement deux équipes sur six ont choisi un autre album lors de la première semaine. Il est à noter que lors de la présentation de l'album, j'ai mentionné que l'auteur illustre également des bandes dessinées dans un magazine qu'ils connaissent très bien : Les Débrouillards. Cela a possiblement eu un impact sur la curiosité des élèves, car il semble que le fait de lire des livres dont ils connaissent déjà l'auteur suscite l'intérêt des élèves (Lafontaine, Terwagne et Vanhulle, 2013, p. 11). Cet enthousiasme pour le livre de Goldstyn m'amène également à croire que le fait de donner l'occasion aux élèves de choisir l'œuvre sur laquelle ils devaient travailler ait pu en motiver plus d'un.

Pour terminer cette section de mon article, je souhaite m'attarder à une situation que j'ai vécue avec une élève de la classe et qui me semble très révélatrice. Lors de la première période de cercle de lecture où les élèves échangeaient entre eux, je suis allée voir une équipe qui travaillait sur l'album Partir au-delà des frontières, de Francesca Sana. Je leur ai demandé comment le travail se passait. Une élève m'a dit qu'il n'y avait pas beaucoup de choses à dire. Elle m'a alors révélé qu'elle n'aimait pas vraiment les albums, car elle avait l'impression que ça s'adressait à des élèves plus jeunes. Comme il a été mentionné précédemment, les illustrations dans l'album de Francesca Sana sont porteuses de sens. Je souhaitais amener les élèves à faire des liens entre les différents éléments et à se questionner. Je leur ai donc demandé ce qu'ils pensaient des illustrations dans cet album. Les élèves m'ont dit qu'ils ne les aimaient pas vraiment, car elles n'étaient pas réalistes. J'ai alors questionné les élèves au sujet de certaines illustrations qui me semblaient très intéressantes. Cet album a pour thème les réfugiés. À un moment dans l'album, les personnages doivent passer un garde pour poursuivre leur route. Le garde est représenté comme immense, voir monstrueux comparativement à la famille de réfugiés. J'ai demandé aux élèves pourquoi selon eux, l'auteure avait fait le choix d'illustrer le garde de cette façon. Qu'est-ce que cela donne comme impression ? Grâce à cette question, les élèves ont été en mesure de faire des liens avec le texte et de donner une réponse plus recherchée. L'élève mentionnée précédemment a notamment expliqué que selon elle, c'était pour montrer que la famille se sent toute petite et démunie.



Extrait de l'album *Partir au-delà des frontières*, de Francesca Sanna

À la fin de la semaine, lors du retour en grand groupe, j'ai demandé aux différentes équipes de nous partager le fruit du travail sur leur album. L'élève a alors levé la main pour partager ses observations au sujet des illustrations dans cet album. Au courant des semaines suivantes, elle faisait partie des élèves qui empruntaient des albums à la bibliothèque et qui lisaient mes albums lors des périodes de lecture individuelle. Finalement, dans son autoévaluation, elle a écrit que le projet lui a permis de réaliser que les albums pouvaient être intéressants.



Le cas de cette élève me semble très révélateur. En fait, la situation vécue m'amène à croire que cet exercice de questionnement de l'œuvre, des choix de l'auteur et des illustrations a eu un impact sur l'élève. J'ai l'impression que la réflexion qui est survenue lors de nos échanges pendant le cercle de lecture sur cette œuvre a stimulé son intérêt. Il me semble que le fait d'avoir été confronté à une œuvre dont les illustrations n'étaient pas nécessairement en accord avec le texte ait fait réaliser à cette élève que les albums pouvaient en effet être « pertinents » et qu'ils méritaient qu'on s'y attarde. Ainsi, la formule du cercle de lecture, qui inclut également des questionnements et un accompagnement de la part de l'enseignante, ainsi que le choix d'albums de qualités semblent être de bonnes stratégies pour encourager la lecture d'albums au troisième cycle. Pour finir, comme il en a été question plus haut, le fait de mieux savoir comment aborder l'œuvre a possiblement eu une incidence sur son sentiment de compétence sur sa motivation à lire des albums.

Conclusion

Pour conclure, dans cet article, j'ai cherché à montrer que la mise en place d'un cercle de lecture présentant des œuvres de qualité pouvait avoir un impact positif sur l'intérêt des jeunes envers les albums. À la lumière des différents concepts théoriques abordés et de l'analyse des traces recueillies, il semble que la formule du cercle de lecture, qui permet le dialogue et les questionnements, joint au choix d'œuvres de qualité, ait permis à certains élèves de réaliser que les albums sont dignes de s'y attarder, même s'ils peuvent également être lus aux plus jeunes. Comme l'explique Giasson, « [l]es vrais bons livres ont une profondeur et une richesse telles qu'ils peuvent grandir avec

les enfants » (Giasson, 2005, p.71). Ainsi, pour défaire le préconçu, selon lequel l'album s'adresse aux plus jeunes, il faut permettre à l'élève de découvrir le potentiel de ces œuvres. Il faut lui donner des occasions de les explorer et de les questionner, tout en les accompagnant dans cette démarche. Toutefois, si l'analyse de mes traces tend à montrer que le rapport entre le texte et les images ait pu attirer certains élèves, les résultats concernant l'utilisation d'un réseau littéraire et d'un album de type « résistant » sont moins évidents. Pour explorer ces éléments, il aurait pu être pertinent de regrouper certaines équipes pour leur permettre de comparer leurs œuvres ou leurs interprétations. Il serait certainement intéressant de mettre en place un tel projet à plus long terme afin de voir comment ces éléments peuvent devenir des incitatifs à la lecture d'albums.

Références

- Alemagna, B. (2016). *Un grand jour de rien*. Paris : Albin Michel jeunesse.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Babin, M. (2019). *Évelyne, l'enfant-placard*. Illustrations par Brochu, C-É. Montréal : Québec Amérique.
- Bellière, C. (2012). *La petite vieille du rez-de-chaussée*. Illustrations par De Haes, I. Bruxelles : Alice jeunesse.
- Blais, F. (2020). *L'horoscope*. Illustrations par Boivin, V. Montréal : Les 400 coups.
- Desjardins, I. (2013). *Le Noël de Marguerite*. Illustrations par Blanchet, P. Montréal : Les Éditions de La Pastèque.
- Dumortier, J.-L. (2006). *Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi*. Repéré à https://www.persee.fr/doc/AsPDF/reper_1157-1330_2006_num_34_1_2736.pdf
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I et Bourdeau, R. (2015). *Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires*. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/1029001ar>.
- Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Goldstyn, J. (2018). *Jules et Jim : frères d'armes*. Montréal : Bayard Canada.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010). *Littératie et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, A., Terwagne, S. et Vanhulle, S. (2003) *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- L'équipe Lurelu. (2015). *Les coups de cœur de « Lurelu »*. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/78545ac>.
- McCallum, D. (2018). *La rétroaction au cœur de la classe : Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves*. Montréal : Chenelière Éducation.
- MELS. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf.
- Moreau, B. (2008). *Album et pensée philosophique*. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/44107ac>.
- Sanna, F. (2016) *Partir au-delà des frontières*. Paris : Gallimard jeunesse.
- Shodjaie, S.A. (2014). *Le bonhomme de neige géant*. Illustrations par Taherian, E. Paris : Rue du Monde.
- Tauveron, C. (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. Repéré à https://www.persee.fr/doc/AsPDF/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289.pdf.
- Tomlinson, CA. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Van der Linden, S. (2008). *L'album, le texte et l'image*. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>.
- Van der Linder, S. (2005). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble.

LA RÉTROACTION PAR LES PAIRS

JOANNIE BABIN



Introduction

Lors de mon dernier stage en enseignement au primaire, j'ai observé les élèves en situation d'écriture. J'ai regardé les moments de planification, de rédaction et de correction d'un texte. J'ai observé que les élèves manquaient d'inspiration au moment de la planification et de la rédaction d'un texte. De plus, la correction pouvait être faite rapidement. Les élèves ne semblaient pas avoir d'intérêt lorsque venait le temps de corriger un texte. De plus, plusieurs élèves avaient de la difficulté à planifier et à écrire un texte. J'ai donc décidé de mettre en place un projet d'écriture. Plus précisément, j'ai décidé d'intégrer les rétroactions par les pairs dans le projet d'écriture. Nous verrons les retombées du projet d'écriture, incluant les rétroactions, sur le processus de planification, de rédaction et de correction des élèves. Avec ces retombées, nous allons répondre aux questions : comment les rétroactions permettent-elles de développer ses idées en écriture et comment ont-elles une influence sur les apprentissages des élèves? D'abord, nous allons nous questionner sur ce qu'est la rétroaction par les pairs. Ensuite, nous regarderons les types de rétroactions utilisées dans le cadre du projet. Par la suite, nous allons analyser les résultats du projet. Nous terminerons en analysant les effets de la rétroaction par les pairs.

Définition d'une rétroaction

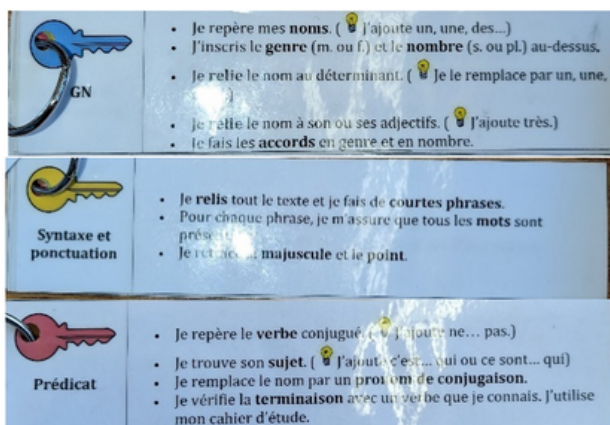
D'abord, qu'est-ce que la rétroaction ? Selon McCallum (2018), la rétroaction est un fil qui unit toutes les interactions de la classe et ce fil influence les apprentissages des élèves. En effet, la rétroaction se construit par des interactions. La rétroaction peut se faire entre l'enseignant et les élèves et peut également se faire entre les pairs. Les élèves peuvent aussi se faire eux-mêmes des rétroactions en faisant une autoévaluation de leur travail. La rétroaction par les pairs vise la collaboration. Cet échange rétroactif permet aux élèves de réfléchir aux objectifs d'apprentissage qu'ils ont à réaliser. Utiliser la rétroaction par les pairs permet aux élèves d'aider les autres. Elle a plusieurs effets positifs. En effet, cet échange contribue à l'estime de soi des élèves. L'enseignement d'une formulation positive des commentaires contribue à l'estime de soi. Elle permet aussi l'esprit d'initiative des élèves. Se donner des rétroactions permet le développement de l'autonomie en classe. Ces échanges permettent également aux élèves d'apporter leurs propres expériences dans la classe. Le processus de rétroaction améliore la capacité réflexive et donc le questionnement. La rétroaction encourage les élèves à poser des questions et ainsi à diriger leurs apprentissages vers les connaissances qu'ils doivent construire. La rétroaction par les pairs doit être explicitée par l'enseignant (Marion, Tremblay-Gagnon et Laferrière, 2022).

En effet, l'accompagnement doit se faire par étapes explicitées aux élèves. Des exemples de rétroactions peuvent donc être donnés aux élèves avant qu'ils commencent à les faire par eux-mêmes. Les élèves retiennent davantage les tâches d'apprentissage lorsque les rétroactions par rapport à celles-ci ont bien été réussies (Marion, Tremblay-Gagnon et Laferrière, 2022). L'enseignant doit démontrer aux élèves qu'il est important de donner une rétroaction de qualité, soit par la modélisation de ce qu'est une rétroaction constructive. Il peut aussi fournir une grille d'évaluation ou un guide d'étapes pour que les élèves sachent exactement quoi regarder lors de leurs échanges rétroactifs.

Types et outils de rétroactions

Les rétroactions par les pairs peuvent être réalisées par écrits ou par des commentaires à l'oral. Elles peuvent être de base, donc en annonçant à l'élève s'il a réussi le travail ou non. Elles peuvent être de coaching, c'est-à-dire que l'enseignant utilise des indices pour amener l'élève à se questionner et à trouver la réponse par lui-même. Elles peuvent également être directives. Ce type de rétroaction indique à l'élève ce qu'il doit faire pour réussir la tâche (Senécal, s.d.). Les élèves peuvent produire un schéma conceptuel et leurs pairs peuvent commenter celui-ci à l'écrit ou à l'oral. Les fiches de rétroactions peuvent également être utilisées. Ces fiches sont des repères visuels pour les élèves. Ils peuvent s'y référer lorsqu'ils sont en activité de rétroaction. Le cercle de discussion peut aussi être utilisé lors d'échange en équipe. Des clés de correction sont des outils qui peuvent être utiles lors des corrections d'écriture. En effet, avec ces clés, la correction est segmentée par étapes, les élèves peuvent donc commencer par la clé de correction des accords dans le groupe du nom[A1]. Dans le cadre du projet, l'utilisation d'une fiche de rétroaction a été utilisée pour que les élèves puissent s'y référer lors de leurs échanges en équipe. Les élèves avaient donc un exemple d'étapes segmentées à suivre pour expliciter leurs rétroactions à leurs partenaires. J'ai aussi utilisé les clés de correction comme outil de référence pour les élèves. Ces clés peuvent être un outil de rétroaction à utiliser seul ou en équipe. Lors du projet, ils les ont utilisées en dyade.

Exemples d'outils de rétroaction : Les clés de correction



Analyse du projet

La segmentation par étapes

Le projet d'écriture a été segmenté par étapes. Nous commençons l'étude des poèmes en nous familiarisant avec des rimes. Les élèves ont donc travaillé les rimes à l'oral. Ils avaient à trouver un mot rimant avec leur prénom. Par la suite, nous avons regardé des poèmes et analysé la structure de ceux-ci pour nous y familiariser. Les élèves avaient à analyser un poème en équipe de deux par après. Ils devaient donc expérimenter une première fois le travail d'équipe en écriture. Ils écrivaient aussi un court poème après cette étape. La consigne qui avait été donnée lors de ce moment était que chacun des membres devait écrire. La tâche devait donc être séparée, mais c'est les élèves qui décidaient de quelle manière ils procéderaient. Ensuite, l'enseignement de la manière de faire un plan a été explicité. Les élèves devaient donc faire le schéma conceptuel de leur poème. L'écriture du poème suivait cette étape. La manière d'écrire un poème a été modélisée. Avant la fin de l'écriture et pour amorcer la correction, les élèves ont commencé à expérimenter les rétroactions.

Se fixer des objectifs

Avant d'amorcer le projet, des objectifs ont été fixés. En effet, chaque activité était accompagnée d'un objectif à atteindre. Une rétroaction doit être guidée par des objectifs déterminés à l'avance (CTREQ, 2016). Après avoir réalisé le travail, l'élève doit se questionner et se demander s'il a atteint l'objectif de l'activité. Par la suite, l'enseignant lui donne une rétroaction par rapport à l'objectif fixé et au travail qui a été réalisé. Les pairs peuvent également donner une rétroaction en partageant leurs réponses et en expliquant pourquoi ils ont répondu de cette manière. Après la première activité des rimes, j'ai donné des rétroactions aux élèves en leur faisant remarquer le son qui se répétait à la fin d'un mot, ce qui était donc une rime. Lors du travail d'analyse et d'écriture d'un poème en équipe de deux, les élèves connaissaient l'objectif de l'activité. Ils devaient produire un poème de quatre strophes, quatre vers et utiliser des rimes. À la fin, ils pouvaient effectuer une rétroaction pour vérifier si l'objectif de l'activité était atteint. En effet, en équipe, ils pouvaient se questionner pour vérifier si le poème respectait les attentes. Lors de l'écriture du plan, les élèves avaient à choisir un sujet et à écrire des éléments en lien avec le sujet choisi. C'était l'objectif du travail. Par après, ils avaient à comparer leur plan en équipe de deux pour vérifier s'il correspondait bien à l'objectif donné. Les élèves pouvaient compléter leur plan en dyade s'ils manquaient d'idée.

L'enseignement explicite d'une rétroaction

Au moment de corriger son texte, l'enseignement explicite de comment faire une rétroaction a été modélisé. Pour effectuer une bonne rétroaction, comme il a été mentionné précédemment, il faut enseigner comment la réaliser. Les étapes ont été analysées et affichées comme repère visuel. Elles ont aussi été modélisées. Une élève et moi avons fait un exemple de comment faire une rétroaction en suivant les étapes. Nous avons fait les étapes d'un à quatre pour la rétroaction du poème de l'élève et de même pour mon poème. Voici les étapes qui ont été affichées pendant le travail d'équipe :

Étapes du travail d'équipe

Rétroaction en équipe de 2

- 1- Lire le poème en équipe de 2
- 2- Regarder les rimes
- 3- Faire des commentaires constructifs pour bonifier
 - Je trouve que tu as écrit plusieurs rimes, voici d'autres rimes que je te suggère...
- 4- Regarder les accords
 - Faire les clés



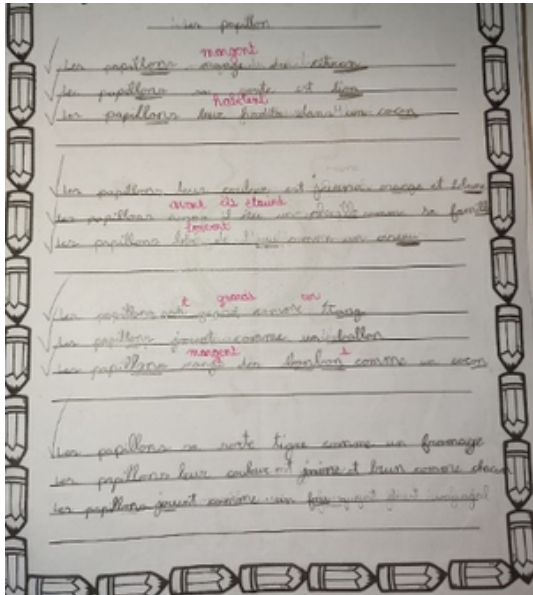
Étapes 1 à 4 à faire pour chaque membre de l'équipe (7 minutes chacun)

Se donner des rôles

Afin que les rétroactions soient efficaces, il importe que chaque élève connaisse le travail qu'il doit faire. Après l'enseignement explicite d'une rétroaction, les élèves savaient que leur rôle était de regarder une copie à la fois. Ils avaient le choix de décider quel poème ils regarderaient en premier. L'élève qui regardait le texte de son pair devait jouer un rôle de lecteur et formuler des commentaires constructifs. L'autre élève a le rôle d'auteur parce que c'est lui qui a écrit le poème. Ils avaient un temps alloué pour analyser chaque copie. J'avertissais les élèves lorsqu'il était le temps d'analyser la deuxième copie. À ce moment, ils devaient donc échanger leur rôle.

Analyse d'une copie d'élève après la rétroaction

Après avoir modélisé les étapes de rétroaction, les élèves devaient faire les étapes enseignées en équipe de deux. Voici la copie d'un élève après son travail de rétroaction avec un pair :



En regardant cette copie, nous pouvons observer que l'élève a souligné les rimes, donc il a regardé les rimes avec son ou sa partenaire (étape deux du travail de rétroaction). Nous pouvons aussi observer qu'il a fait des crochets à gauche de chacun des vers. Nous pouvons déduire que cette équipe a analysé chacun des vers. Nous avons donc quelques traces qui indiquent que l'équipe a suivi les étapes du travail de rétroaction. De plus, l'élève a effectué son travail dans le but d'avoir le nombre de strophes et de vers demandés. Il a également eu la possibilité de bonifier son travail en ajoutant des rimes de plus que son partenaire lui avait suggérées.

Analyse d'un extrait de discussion pour donner suite aux rétroactions

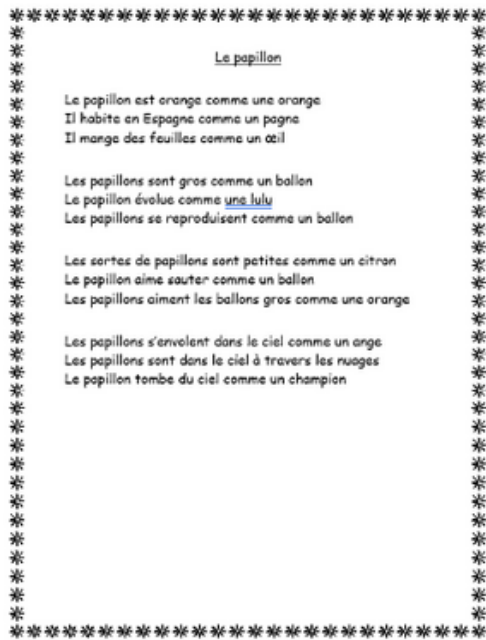
Après le travail d'équipe, j'ai demandé aux élèves qui le souhaitaient de venir présenter leur travail de rétroaction au groupe. Voici un extrait de discussion pendant cette phase d'intégration (dernière étape de la planification à rebours) :

Enseignante	Je vais demander à des équipes de venir partager le travail fait en équipe.	L'enseignante demande aux élèves de faire un retour sur ce qu'ils ont vécu (phase d'intégration).
Élève	Nous avons lu mon poème en premier et j'ai souligné les rimes. Mon partenaire m'a dit que le mot « riz » s'écrivait avec un « z » à la fin.	L'élève fait part des rétroactions utilisées. Elle a suivi les étapes (support visuel). Son partenaire lui a donné une rétroaction sur la bonne orthographe d'un mot.

En analysant cet extrait, nous constatons que l'élève a suivi les étapes écrites et explicitées pour effectuer son travail. Nous constatons que son partenaire lui a fait une rétroaction directive en lui nommant exactement l'orthographe d'un mot. L'élève a donc corrigé le mot en l'orthographiant de la bonne manière.

Effets de la rétroaction par les pairs

La rétroaction par les pairs est bénéfique pour les élèves et pour l'enseignant. En effet, les élèves peuvent développer leurs capacités réflexives en donnant des rétroactions à leurs camarades (Marion, Tremblay-Gagnon et Laferrière, 2022). Cela permet de vérifier s'ils ont bien compris la tâche qui avait été demandée. Cette rétroaction est aussi bénéfique pour l'enseignant, car elle permet de vérifier si les élèves ont bien atteint l'objectif qui avait été demandé ou si l'enseignant doit donner une seconde explication sur l'objectif à atteindre. Cela lui permet de consigner des observations sur la progression des apprentissages des élèves (Marion, Tremblay-Gagnon et Laferrière, 2022). De plus, la rétroaction par les pairs permet d'avoir des idées auxquelles nous n'aurions pas pensé. Les élèves peuvent donc aider leurs pairs à bonifier leur travail d'écriture. Certains élèves ont suggéré des rimes auxquelles d'autres n'auraient pas pensé. Le rédacteur ainsi que ses pairs cherchent des idées afin de poursuivre le texte en cas de page blanche (CTREQ, 2013). Les échanges collaboratifs sont motivants et aidants pour les élèves. L'auteur va constater les effets de ses écrits. Il a été prouvé que les élèves discutant et montrant leur texte à leurs partenaires ont une hausse dans la quantité et dans la qualité de leurs écrits (Gouvernement du Québec, 2017). Dans le cadre de mon projet, j'ai vu des poèmes complets respectant la structure enseignée et ils comportaient de nombreuses rimes. Voici un poème de version finale :



En analysant cette copie de travail final de rédaction d'un élève, nous pouvons constater que l'élève a construit son poème en plusieurs étapes. Nous pouvons également constater qu'il a eu plusieurs rétroactions de ses pairs ainsi que de son enseignant. L'élève a respecté la structure du poème, les consignes ont donc été clarifiées. En effet, il a fait trois vers ainsi que quatre strophes, ce qui avait été demandé dans les consignes (un minimum de trois vers et un minimum de quatre strophes). Nous pouvons aussi constater que l'élève a ajouté plusieurs rimes qui sont variées. L'élève a eu des suggestions d'ajouts de rimes de la part de ses camarades pour bonifier son poème. L'élève a aussi eu des rétroactions quant à sa correction.

Conclusion

En somme, la rétroaction par les pairs est une pratique favorisant les capacités réflexives des élèves. Elle a une influence sur les apprentissages grâce aux objectifs explicites, la segmentation des travaux par étapes, aux rôles donnés et à l'enseignement explicite. La rétroaction permet de développer ses idées en écriture et donne un avis externe permettant de bonifier ses écrits également par le biais des aspects mentionnés précédemment. La rétroaction par les pairs a plusieurs effets positifs dans une classe. L'enseignement explicite de la manière de formuler une rétroaction est une étape importante dans le processus de ces interactions. Il serait pertinent de s'intéresser aux étapes du modelage, de l'enseignement explicite et des théories qui s'y rattachent.

Références

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2013). Améliorer l'expression écrite des élèves grâce à la rétroaction des enseignants. <https://rire.ctreg.qc.ca/expression-ecrite/>.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2016). Comment et pourquoi donner des rétroactions aux élèves ? <https://rire.ctreg.qc.ca/retroaction-guide/>.
- Marion, C., Tremblay-Gagnon, D. et Laferrière T. (2022). Rétroaction par les pairs : Quelles conditions pour un apport optimal aux apprentissages des étudiants et étudiantes ? Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky (2022) ISSN 2291-6717, vol 6, no 1, 52-72.
- McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe. Chenelière Éducation.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Référentiel d'intervention en écriture. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf.
- Senécal, I. [s.d.]. Comment donner une rétroaction efficace aux élèves. Australian Society for Evidence Based Teaching, How to give feedback to students. https://www.profweb.ca/system/cms/files/files/000/002/497/original/Retroaction_efficace.pdf.

LA COMMUNICATION ORALE : COMMENT L'ENSEIGNER ?

ARIANE PEPIN



Introduction

À l'école, l'accent est souvent mis sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pourtant, la communication à l'oral est un apprentissage incontournable dans la vie des élèves des différents cycles du primaire. Les compétences langagières ne peuvent être uniquement acquises avec le temps. En tant qu'enseignant, nous avons le devoir d'amener les enfants à raconter, à lire, à interagir, etc.

Malgré leur travail au quotidien, plusieurs enseignants ont de la difficulté à intégrer les composantes de la compétence Communiquer oralement dans des activités riches et intéressantes pour les enfants. Les chercheurs s'intéressant à l'enseignement de l'oral au primaire et au secondaire affirment que l'oral est difficile à enseigner. Plusieurs raisons l'expliqueraient : méconnaissance de ce que l'enseignement de l'oral de la part des enseignants ; pratiques intuitives puisqu'il n'y a pas (ou peu) de formation offerte aux enseignants ; peu de matériels didactiques considérant l'oral comme un objet d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Dumais, 2015 ; Hassan, 2012 ; Lafontaine et Messier, 2009). Suite à ce constat, j'ai voulu expérimenter l'enseignement de cette compétence dans le cadre de mon stage de fin d'études en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire.

Dès la mi-septembre, j'ai observé que mes élèves avaient de la difficulté à faire passer des messages efficacement, se faire entendre et comprendre. Cependant, je n'étais pas outillée pour les soutenir dans leur apprentissage. L'oral était travaillé au quotidien dans la classe et dans toutes les disciplines, afin de développer les habiletés sociales.

« À l'occasion d'interactions en grand groupe ou en sous-groupes restreints, l'élève peut échanger sur diverses thématiques associées non seulement au français, mais à toutes les disciplines. »
(Programme de formation de l'école québécoise, 2023)

Par contre, l'oral apparaît plus comme un outil d'enseignement. Cette compétence était surtout enseignée par consignes et par modelage. Ainsi, au courant des derniers mois, j'ai expérimenté des ateliers multidisciplinaires dans le but de sensibiliser les élèves aux facteurs contribuant à une bonne communication.

L'objectif de cet article sera donc de partager mon expérience personnelle en lien avec l'intégration des ateliers au sein de ma classe. **Plus précisément, comment enseigner l'oral à travers des ateliers multidisciplinaires au 1er cycle du primaire au Québec ?**

Qu'est-ce qu'un atelier à l'école ?

L'atelier consiste en un petit nombre d'élèves [...] réunis en vue de réaliser un objectif bien délimité et accepté par chaque participant ou participante (Jacqueline Caron, 1994). Souvent lorsqu'on pense à atelier, on pense à un jeu ou à du matériel de manipulation. Cependant, ce qui est visé c'est de mettre en place un contexte d'apprentissage et de développement global dans lequel des habiletés particulières peuvent être développées plus spécifiquement chez l'enfant (Jacqueline, 1994). L'objectif de cette organisation de classe est de permettre aux élèves de travailler selon leur rythme et leur style d'apprentissage. Chaque élément d'enseignement est abordé et travaillé de manière approfondie (Jacqueline, 1994).



Les ateliers en classe : Les avantages

Le fonctionnement par atelier possède plusieurs avantages. Ce dispositif permet de rendre l'enfant plus autonome et responsable dans ses comportements, ses apprentissages, dans sa prise de décision, etc. « Les résultats des recherches démontrent une relation positive entre le soutien à l'autonomie que reçoivent les élèves de la part de leur enseignant et la perception qu'ont ces élèves d'eux-mêmes face à leurs compétences et de leur autonomie sur le plan scolaire. » (Viau, 2000) Aussi, la collaboration entre les pairs et l'autonomie est de mise puisque les enfants doivent être en mesure de travailler sans l'aide de l'enseignant pour ne pas être interrompu si celui-ci tient un atelier dirigé. (Centre de ressources éducatives et pédagogiques, 2023)

Ensuite, les ateliers permettent à l'enseignant d'opter pour un rôle d'observateur. Lorsque la mise en route des ateliers est claire et précise, l'enseignant est en mesure de circuler pour observer les différentes stratégies mises en place par les élèves et intervenir auprès des enfants en difficulté. Ainsi, ce dispositif permet de faire une mise à niveau générale de la classe, cibler les notions à consolider et les apprentissages à réviser au courant des prochains jours ou semaines.

Les ateliers à propos de la communication orale : la mise en place

« C'est à partir du moment où l'oral est considéré comme un objet d'apprentissage au même titre que l'écriture et la lecture qu'il est possible de faire réaliser de véritables apprentissages » (Dumais, 2010)

Afin de rendre explicite cette expérience, il était nécessaire de modéliser le déroulement avec les élèves. En général, j'ai séparé le tout en trois temps : l'installation, le pendant et le rangement.

1er atelier : mise en pratique d'un exercice sur la prononciation en sous-groupe.

Lors de cet atelier, mon intention pédagogique était de développer la prononciation en communication orale chez les élèves du 1er cycle du primaire en utilisant une variété d'outils tels que le jeu.

Tout d'abord, l'enseignant doit préalablement diviser les élèves en sous-groupe de travail. Dans cette situation, l'étape de l'installation n'est pas requise puisque cet atelier ne nécessite pas de matériel spécifique. Durant la mise en pratique, les élèves sont invités à jouer au « téléphone ». Lors de ce jeu, l'enseignant dit un mot secret au premier élève et lui demande de répéter ce mot dans l'oreille de son voisin. Chaque enfant répète le mot entendu à son camarade en plaçant sa langue à un endroit différent dans sa bouche.

À la fin de l'activité, il est important de faire une consolidation avec l'ensemble des élèves. L'enseignant peut questionner les enfants sur ce qu'ils ont entendu et sur ce qu'ils ont remarqué. En général, ils remarquent que cette activité métacognitive permet d'exercer et de développer la prononciation, l'articulation et l'énonciation correctes des sons et des mots.

2e atelier : une initiation à une application en lien avec la communication orale.

Durant cet atelier, les élèves vont vivre une initiation à une application en lien avec la communication orale. Dans le domaine de l'éducation, les applications et les contenus de qualité pour iPad améliorent le rendement scolaire. Les recherches démontrent l'importance de concevoir des fonctionnalités qui rehaussent l'apprentissage et motivent les jeunes élèves, sans toutefois les distraire du contenu éducatif. (iPad in Education Results Worldwide, 2017)

À l'aide de cette application, les élèves doivent prendre en photo un objet de leur environnement. Ensuite, ils vont enregistrer leur voix dans le but de faire parler l'objet choisi. L'objectif de cette situation d'apprentissage est d'expérimenter les différentes façons de positionner la langue dans la bouche. Puis, d'inviter les élèves à écouter les enregistrements et à se questionner sur ce qu'ils ont entendu et sur ce qu'ils ont remarqué.

Lors de la consolidation, mes élèves ont remarqué qu'il est difficile de faire parler notre personnage lorsqu'on n'ouvre pas correctement la bouche. Aussi, ils ont observé que certains élèves avaient une manière différente de prononcer des mots. En effet, nous avons un élève malentendant et des élèves avec des accents prononcés.

3e atelier : Préparation à la présentation orale formative

À ce dernier atelier, les différentes connaissances et stratégies liées à la communication orale, enseignées et travaillées avec les élèves, sont mobilisées. Les enfants doivent préparer leur aide-mémoire pour la présentation orale formative qui se présente à la fin de la séquence pédagogique.

Cet atelier nécessite du matériel. Chaque enfant reçoit un document où il doit représenter sous forme de dessin les étapes de leur histoire. Le thème, la représentation et le format pour être différent selon le cycle des enfants. En première année, les dessins sont une bonne option puisque ce n'est pas tous les élèves qui sont de bons lecteurs ou de bon scripteur. De plus, la présentation orale peut être une source d'anxiété pour certains enfants. Il devient nécessaire de trouver un support qui met en confiance les élèves.

La consolidation est réalisée lors de la présentation. L'enseignant peut prendre des notes à propos de l'utilisation des formulations appropriées et la prononciation des mots. Au premier cycle, il est important que la présentation demeure une évaluation formative puisque la prononciation n'est pas évaluée dans la progression des apprentissages.



Les retombées des ateliers chez les élèves du 1er cycle du primaire

J'ai remarqué une grande progression au niveau de la communication orale. En effet, les élèves font des liens entre les ateliers et les autres activités des semaines suivantes. Ils expriment mieux lors des projets en éthique et culture religieuse. Lorsqu'ils prennent la parole, ils sont en mesure de prononcer les mots de manière claire et précise.

Extrait d'un dialogue	
Avant la réalisation des ateliers	L'enseignante (A) : Alexis, quelle est ton idée pour le projet sur la famille ?
	Alexis : Je vais parler de maman et papa et de mon « <u>sat</u> »!
	L'enseignante (A) : Je ne suis pas certaine de bien comprendre. Tu veux décrire ton « chat » ?
	Alexis : oui, je le « broche » souvent avec ma maman.
Après la réalisation des ateliers	L'enseignante (A) : Super ! tu vas pouvoir te dessiner avec une brosse à la main.
	Alexis : Non, je préfère « <u>zouer</u> » avec !
	L'enseignante (A) : Alexis, peux-tu me décrire ton portrait de famille ?
	Alexis : J'ai dessiné ma famille. Dans ma famille, il y a ma maman, mon papa et mon chat. Mon chat s'appelle Minou.
	L'enseignante (A) : Excellent! Tu as dessiné ta famille dans un parc ?
	Alexis : Oui! J'aime jouer au parc avec mes amis. Maman m'y amène durant les congés.
	L'enseignante (A) : Merci, Alexis pour cette présentation. Je suis fière de toi !

Dans cet extrait, l'élève avait beaucoup de difficulté avec sa prononciation. Pour cette enfant, certains sons sont plus compliqués que d'autres à prononcer. Quand un enfant a de la difficulté à prononcer un son, il ne le dit pas ou il le remplace par un autre son plus facile. Cependant, cet élève a fait de grands progrès depuis les derniers mois. À l'aide de l'atelier avec les iPads, il a écouté ses enregistrements et il a remarqué que certains mots n'étaient pas prononcés correctement. Cette prise de conscience de la part de cet élève a facilité mes interventions et celui des spécialistes.

Ensuite, la mise en place des ateliers a été bénéfique pour les élèves plus timides puisqu'ils étaient séparés en sous-groupe de travail. Aussi, ils possédaient un certain pouvoir décisionnel sur la présentation orale. Selon les recherches, un enfant a besoin d'être valorisé et de sentir que ce qu'il veut, ce qu'il pense ou ce qu'il ressent est important. Afin de l'encourager, on peut lui proposer de faire des choix selon ses goûts. Cela lui donne la chance de prendre de petites décisions et de gagner de la confiance. (Néel, 2016)

Finalement, les ateliers sont facilement reproductibles par le personnel enseignant. À mon école, deux collègues au premier cycle ont réinvesti les ateliers dans leur propre classe. Après quelques semaines, elles m'ont donné des rétroactions constructives à propos de mes activités. De manière générale, cette expérience a été un succès. Elles ont été capables de les reproduire facilement puisqu'ils nécessitent peu ou pas de matériel. De plus, ces types d'activités peuvent venir rejoindre la plupart des intérêts des élèves (littérature jeunesse, technologie, jeux, etc.). Ils peuvent proposer un enseignement différencié selon les sous-groupes. Les retombées ont été significatives pour plusieurs de leurs élèves. Selon leurs observations, les enfants font moins d'erreurs de prononciation et leur confiance a augmenté lors des activités

en sous-groupe.

Il peut être intéressant de réinvestir ce type d'atelier dans les cycles supérieurs pour comparer les retombés à long terme.

Références

- Apple. (2017). iPad en éducation : Résultat dans le monde. Repéré à : [https://www.apple.com/ca/fr/education/docs/iPad in Education Results Worldwide CAFR.pdf](https://www.apple.com/ca/fr/education/docs/iPad_in_Education_Results_Worldwide_CAFR.pdf)

- Caron, J. (1994). Quand revient septembre... : guide sur la gestion de classe participative. Montréal : Édition de la Chenelière, p.440-442

-Centre de ressources éducatives et pédagogiques. (2017). Quels sont les avantages et les inconvénients de travailler en ateliers ? Repéré à : <https://www.pass-education.fr/quels-sont-les-avantages-et-les-inconvenients-de-travailler-en-ateliers-crpe/>

-Daviault, D. (2011). L'émergence et le développement du langage chez l'enfant. Montréal : Chenelière Éducation, 256 p.

- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. Article stratégie d'enseignement et d'apprentissage, p.58-59

- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. Revue suisse des sciences de l'éducation, 33(2), 285-302.

-Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français, 90, 5-24.

-Hassan, R. et Bertrot, F. (2015). Didactique et enseignement de l'oral. Paris: Éditions Publibook Université, p. 17-19

-Lafontaine, L. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 354 p.

-Néel, S. (2016). La communication positive parents-enfants : une méthode douce et ludique pour aider votre enfant à dépasser ses peurs, cauchemars, émotions négatives, timidités. Éditions Josette Lyon, 196 p.

L'ART DRAMATIQUE, UN AMI POUR ÉVALUER ORALEMENT ?

DAPHNÉE DESPONT-THERRIEN ET EMY GOBEIL



Introduction

Les enfants, dès leur entrée au primaire, acquièrent des savoirs dans plusieurs compétences. Tout au long de leurs études, ils doivent faire face à l'apprentissage de la langue française, qui n'est pas de tout repos. En effet, ils doivent être en mesure de lire, écrire et communiquer oralement dans la langue française avec le moins d'erreurs possible. Ils doivent devenir des experts. Cependant, plusieurs enseignants remarquent que les élèves ont une vision négative des exposés oraux. Cela leur procure du stress et de l'anxiété. Par ailleurs, la plupart du temps, lorsqu'un élève est stressé, il a de la difficulté à respecter les critères de correction tels que le débit, le volume et la posture. Il arrive également que les élèves aient peur que leurs camarades portent un jugement sur leur présentation. (Alloprof Parents, 2020) Face à ces obstacles, nous nous sommes questionnés : est-ce que l'art dramatique propose des bénéfices sur la perception des élèves envers les exposés oraux ?



S'accepter en tant que personne

Pourquoi parler d'estime de soi quand le sujet de l'article est l'art dramatique ? Eh bien ! Un des effets de cette merveilleuse compétence artistique est le développement de l'estime de soi. (April, 2010) Elle est définie tel un apprentissage qui se construit et qui peut varier au fil du temps. En gros, c'est la valeur que nous nous accordons, c'est l'acceptation de notre propre personne. (Tel-jeunes, s.d.) «L'estime de soi serait liée à la motivation, la performance, la satisfaction au travail, la stabilité émotionnelle, la gestion efficace du stress et des conflits et enfin au bonheur.» (Doré, 2017, p. 19)

Maintenant que nous connaissons la définition de l'estime de soi, parlons plus spécifiquement du théâtre. Le fait de monter sur scène pour jouer un personnage renforce notre confiance. Nous devons nous confronter au regard du public et aux différents jugements dans la salle. (Cours Candela, 2022) Le spectacle finit toujours par des applaudissements qui nous réchauffent le cœur. Un sentiment de fierté nous engouffre en mettant le pied hors de la scène puisque nous savons que nous avons réussi. Ici, je parle par expérience ! Ces émotions renforcent notre confiance en soi et la rend plus durable. (Cours Candela, 2022)

Les élèves qui bénéficient de l'enseignement de la prosodie seront plus susceptibles de répondre aux critères de correction des exposés oraux.

Des habiletés en communication

Pour poursuivre, selon le Gouvernement du Québec, l'art dramatique est une compétence scolaire à part entière. Elle « développe la sensibilité artistique de l'élève, son potentiel créateur, ses capacités d'interprète et ses habiletés à s'exprimer et à communiquer. » (PFEQ, 2023, page 189). Certains articles ont également relevé le fait que « la prise de parole de l'élève, premier pouvoir d'action sur son existence [peut l'amener] à verbaliser ses expériences par le biais du théâtre » (Marceau, 2021, p. 32). Cela permet aux élèves de se familiariser de plus en plus avec des mots de la langue française. De par ce fait, les élèves développeront de meilleures capacités avec la communication orale. Bien évidemment, avant de débiter un projet d'art dramatique, les élèves doivent apprendre les concepts de la prosodie. Cette dernière « se caractérise par : le rythme et le débit (que nous regroupons ici sous la notion de rapidité), l'accentuation, le volume, les pauses et l'intonation. » (Lafontaine et Dumais, 2014). Tous ces éléments sont cruciaux pour communiquer en art dramatique tout comme lors d'une présentation orale. Les élèves qui bénéficient de l'enseignement de la prosodie seront plus susceptibles de répondre aux critères de correction des exposés oraux.

Une meilleure compréhension des bénéfiques

Pour mieux comprendre les effets de l'art dramatique, nous analyserons les traces que nous avons amassées pendant notre stage 4. Rappelons-nous que, dans plusieurs classes du primaire, les exposés oraux sont une hantise pour les jeunes. Un besoin flagrant était présent chez nos élèves. En effet, lors des présentations orales antérieures, les élèves étaient stressés et avaient de la difficulté à contenir ce sentiment qui apporte plusieurs conséquences : certains parlaient avec un faible volume de voix, d'autres parlaient avec un rythme de voix très accéléré et la majorité n'était pas en mesure de regarder le public. Ces attitudes se reflétaient sur leurs notes en communication orale lors du premier bulletin. Dans la photo ci-dessous, 15 personnes sur 23 ont une moyenne inférieure à

	Non idole	Doodle	Classe
0	70	70	B
1	67	67	C
2	43	60	C+
3	97	-	B
4	63	63	A+
5	63	73	B+
6	87	77	B+
7	66	77	A+
8	60	57	C
9	80	67	B+
10	73	67	C
11	63	47	C
12	73	63	C
13	83	83	C
14	70	87	A+
15	-	67	C
16	77	77	B+
17	70	70	C+
18	77	77	B+
19	73	67	B+
20	-	80	○
21	77	57	B
22	73	67	B
23			

75%, ce qui signifie une note en bas de la côte C. On peut également apercevoir que l'ensemble des étudiants peut s'améliorer puisqu'on ne peut noter que 3 résultats sur 42 qui sont supérieurs à 85 ce qui correspond à un A. La moyenne de groupe lors du premier travail était de 71,95%. Puis, de 67,72% pour le second.

Pour remédier à ce fléau, le projet a débuté par un apprentissage complet de la prosodie: volume, rythme, intonation. L'enseignante a tout d'abord fourni un enseignement magistral, puis elle a montré des exemples ainsi que des contre-exemples. Les élèves ont également pu faire des exercices pratiques devant la classe avec des phrases simples. Ensuite, les élèves ont vécu plusieurs petites activités sur la posture d'un bon orateur et sur les différentes émotions que peuvent vivre des personnages tout en travaillant parallèlement la cohésion de groupe. Pour voir si les élèves avaient bien saisi les nouvelles notions, l'enseignante a préparé une pièce de théâtre que les élèves ont dû pratiquer. Elle s'est assurée de distribuer des rôles convenant à tous ses types d'élèves. Ce projet de longue haleine s'est déroulé durant près de deux mois en utilisant des répétitions en classe et hors classe. Les élèves pouvaient pratiquer de façon individuelle, en équipe de deux ou avec l'ensemble des interprètes de leur pièce de théâtre. Ce projet s'est conclu grâce à l'interprétation d'une pièce de théâtre devant une autre classe d'élèves.

Par ailleurs, lors de la présentation de la pièce de théâtre, les élèves se sont fait applaudir chaleureusement. Plusieurs de leurs camarades les ont félicités et les ont complimentés. Dans la captation vidéo, on peut apercevoir les sourires des élèves ainsi que la fierté dans leurs visages. L'estime de soi qui avait auparavant été ébranlée était maintenant bonifiée.

Un autre atout de ce projet se trouve au niveau académique. En effet, 18 élèves sur 19 ont reçu une note plus élevée pour le projet de théâtre que pour toutes les autres notes en communication orale. 14 élèves sur 21 ont maintenant une note supérieure à 85%. La moyenne du travail du pays est dans les mêmes eaux que ceux de la première étape, soit 74,47 %. Cependant, la moyenne des résultats des élèves pour le travail de la pièce de théâtre est de 83,33%, soit une amélioration de 8,86 %.

Ces données statistiques prouvent que les cours sur la prosodie ainsi que la présentation d'une pièce de théâtre permettent aux élèves d'améliorer leurs notes en communication oral.

	Pays.	Théâtre
0	80	80
1	70	80
2	70	60
3	Abs	85
4	76	95
5	63	Abs
6	76	95
7	87	90
8	70	Abs
9	70	85
10	70	80
11	63	55
12	73	75
13	76	85
14	90	95
15	80	85
16	Abs	95
17	76	85
18	76	85
19	73	80
20	56	75
21	83	85
22	80	85
23		

Finalement, certains élèves ont laissé des commentaires sur des bouts de papier pour faire des remerciements ou pour parler de leurs émotions en rapport avec l'art dramatique :

« Je vous remercie [...] de nous avoir aidés en faisant de l'art dramatique. »

« En art dramatique, vous êtes juste parfaite, car, maintenant, ça ne me dérange pas de présenter ma légende à 52. »

« Vous m'avez aidé à me dégêner et à être plus à l'aise devant beaucoup de personnes. »

L'évaluation de la compétence « communiquer oralement » peut être évaluée de différentes manières et non seulement avec les exposés oraux.

Pour conclure, avec les multiples activités que nous avons vécues avec nos élèves, il est possible de voir que l'art dramatique a un effet très positif sur les élèves en particulier sur l'estime de soi ainsi que sur l'habileté à s'exprimer et à communiquer. Par contre, cette technique d'enseignement ne fonctionne pas avec tous les élèves (tout comme les autres pratiques enseignantes) comme nous pouvons voir sur les photos des bulletins. Chaque élève est différent dans sa manière d'apprendre (RIRE, 2020). Il faut donc garder nos bonnes habitudes et continuer à faire de la différenciation même dans cette matière ! Nous aurions pu en faire davantage dans les différentes étapes de notre projet. Par exemple, à la place d'obliger les élèves à faire une présentation devant d'autres personnes, nous aurions pu leur proposer de faire une vidéo en utilisant les connaissances que nous avons vues en classe. Il aurait aussi été intéressant de faire de la multidisciplinarité en leur laissant écrire une mini pièce de théâtre en mettant l'emphase sur les émotions.

Il faut garder en tête que l'évaluation de la compétence « communiquer oralement » peut être évaluée de différentes manières et non seulement avec les exposés oraux. Donc, plusieurs choix s'offrent aux enseignants s'ils ne sont pas à l'aise avec l'art dramatique !

Références

-Alloprof Parents. (2020). Exposé oral: comment gérer le stress et l'anxiété? (journalmetro.com).

-April, J-R (2010). L'apport de l'éducation artistique sur le développement de la concentration, de la gestion des émotions, de l'estime de soi et de la socialisation chez les élèves de première année du primaire qui manifestent des troubles du comportement. Université de Sherbrooke.

-Cours Candela. (2023). Développer l'estime de soi. Gagner en estime de soi par le théâtre. S'affirmer et se révéler. (compagnie-candela.com).

-Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main. Montréal : Chenelière éducation.

-Marceau, C. (2021). Parcours migratoire et théâtral : approches pédagogiques et artistiques en classe d'accueil. Porte ouverte sur l'enseignement du théâtre : histoire de formation (p. 15-36). GRET-UQAM

-Gouvernement du Québec (2023). Programme de Formation de l'École Québécoise. (p.189-207) http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/jeunes/pfeq/PFEQ_art-dramatique-primaire.pdf

-RIRE. (2020). La différenciation pédagogique. La différenciation pédagogique - CTREQ - RIRE

-Tel-jeunes. (s.d.). Estime de soi. Estime de soi | Tel-jeunes (teljeunes.com).



LE DÉVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE

BÉATRICE CHABOT ET CAMILLE GIRARD



Introduction et problématique

L'éducation est en constante transformation. En effet, les exigences de la société augmentent et se complexifient. En ce sens, les besoins des élèves sont nombreux et préoccupants. Notamment, c'est dans les milieux défavorisés que cette problématique est davantage marquée. La grande multiculturalité de ces quartiers contribue à l'augmentation de l'écart entre le rendement scolaire des quartiers favorisés et défavorisés. Effectivement, il y a un plus grand manque de ressources constaté dans les écoles des milieux défavorisés (Babin et Blouin, 2022). Lors de leur arrivée à l'école, les élèves se voient désavantagés à plusieurs niveaux. En effet, selon Lisette Moreau, la pauvreté est un phénomène multidimensionnel (Babin et Blouin, 2022). Les jeunes qui en souffrent sont affectés sur le plan culturel, sur le plan social et sur le plan économique (Babin et Blouin, 2022). Ces enfants ont donc un plus faible bagage de connaissances comparativement à ceux plus nantis. Ils auront alors besoin de plusieurs ressources provenant de l'école. Par exemple, de la francisation, de l'orthopédagogie, de l'orthophonie, les technologies de l'information et de la communication (TIC), etc. Malheureusement, ces ressources sont plus rares dans les milieux défavorisés. En ce sens, il est possible de constater un retard dans le développement du langage de ces élèves. Par exemple, un élève qui évoluera dans un milieu où les parents ne seront pas scolarisés et où ils n'accorderont pas

d'importance à l'éducation aura généralement de la difficulté dans l'apprentissage du vocabulaire (Babin et Blouin, 2022).

Cet article vous permettra de découvrir un moyen intéressant de soutenir le développement du langage chez les enfants issus des milieux défavorisés. En effet, lors de notre dernier stage, nous avons expérimenté une activité d'apprentissage de nouveau vocabulaire nécessitant l'utilisation des TIC (site internet Usito) et de la littérature jeunesse. Ainsi, nous vous présenterons une activité clé en main qui permettra d'enrichir le vocabulaire des élèves.

Apprentissage du nouveau vocabulaire à l'aide des TIC et de la littérature jeunesse

Qu'est-ce qu'Usito ?

Usito est un dictionnaire en ligne créé par l'Université de Sherbrooke. Ce site a été conçu par le Groupe de recherche Franqus et dirigé par Hélène Cajolet-Laganière, Pierre Martel et Chantal-Édith Masson (Université de Sherbrooke, s.d.). Ce dictionnaire contient des définitions, des synonymes, des antonymes et des listes de mots à apprendre pour chacun des cycles du niveau primaire. Son destinataire principal est la population québécoise (Université de Sherbrooke, s.d.). Tous peuvent s'y identifier et comprendre les écrits, car il n'est pas uniquement développé selon la culture européenne. C'est pour

ces raisons qu'il se démarque des autres dictionnaires existants. Le dictionnaire est également très facile à utiliser. Notamment, les élèves ont la possibilité de chercher un mot mal orthographié et Usito leur proposera ensuite les manières possibles de l'écrire selon le contexte.



Figure 1 : Logo du site Internet utilisé (Université de Sherbrooke, (2023) [Image]. Repéré à <https://usito.usherbrooke.ca/>)

Mise en contexte

Ce projet a été réalisé dans une classe de 3e année qui se trouve dans le quartier Lairet à Limoilou. Il s'agit d'un quartier défavorisé et multiethnique. Les besoins des jeunes de la classe étaient très hétérogènes. Plusieurs d'entre eux bénéficiaient du service de francisation puisqu'ils étaient installés au Québec depuis moins d'un an. Effectivement, il y avait six élèves qui recevaient ce service, dont deux jeunes filles nouvellement arrivées de Colombie. En outre, certains avaient aussi des troubles du langage. En effet, de nombreux élèves présentaient des difficultés au niveau de la compréhension des consignes écrites ainsi que des lacunes à l'oral. D'autres vivaient des problèmes familiaux qui affectaient leur disponibilité aux apprentissages. Après quelques jours passés dans cette classe, il était facile de constater un besoin criant en ce qui a trait au développement du vocabulaire. Par ailleurs, ces jeunes montraient un très grand intérêt pour les albums jeunesse et pour les outils technologiques. En d'autres termes, ils étaient toujours emballés à l'idée de découvrir de nouvelles histoires et d'utiliser les ordinateurs pour réaliser des activités. C'est pour ces raisons que nous souhaitions développer un projet afin d'aider à l'apprentissage de mots nouveaux en utilisant des ressources variées et pertinentes. Ce projet avait pour but de répondre à la question suivante :

Comment l'outil Usito et la littérature jeunesse peuvent-ils soutenir l'enrichissement du vocabulaire des élèves ?

Démarche du projet

Chaque élève devait se choisir un mot nouveau dans l'album jeunesse *Un arbre de gentillesse* qui a été lu en classe. Le jeune devait chercher la définition, trouver un synonyme, l'intégrer dans une phrase ainsi que faire un dessin en s'assurant de bien représenter la phrase écrite. Par la suite, chacun d'entre eux présentait leur mot nouveau à la classe sous forme d'un court exposé oral. Ce projet a duré environ quatre périodes. La première période était dédiée à la lecture de l'album, au choix du mot ainsi qu'à la recherche de sa définition et d'un synonyme sur Usito. Lors de la

lecture de l'album, l'enseignante demandait aux élèves de lever la main lorsqu'ils entendaient un mot qu'ils ne comprenaient pas. Par la suite, elle écrivait les différents termes sur des feuillets autocollants et elle les posait au tableau. À la fin de la lecture, la titulaire pigeait les élèves pour qu'ils choisissent le mot qu'ils souhaitaient utiliser pour réaliser leur projet. La deuxième période était consacrée à l'écriture de la phrase qui intégrait ce mot nouveau et à la correction de celle-ci. Il s'agissait de l'étape la plus problématique pour les jeunes. Effectivement, il est difficile d'inventer une phrase avec un mot qui nous est inconnu. L'enseignante les a beaucoup soutenus lors de cette période. Ensuite, les élèves plus rapides commençaient leur dessin qui illustrait leur phrase. La troisième période consistait à mettre leur travail au propre. Finalement, lors de la dernière période, les élèves présentaient leur mot à la classe. La présentation orale de chaque élève permettait au groupe d'apprendre du nouveau vocabulaire.



Figure 2 : Travaux d'élèves

Comment les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont-elles efficaces pour enrichir le vocabulaire ?

Premièrement, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication était l'un des concepts centraux de ce projet. En effet, après avoir choisi leur nouveau mot de vocabulaire à la suite de la lecture de l'histoire, les élèves devaient utiliser le site web Usito pour s'appropriier ce terme. Selon Sophie Cadieux, les technologies permettent une meilleure chance de réussite scolaire aux élèves en difficulté d'apprentissage (Karsenti et Collin, 2013). Dans ce même ordre d'idées, l'utilisation de ces outils technologiques leur redonne confiance en leurs capacités. C'est pour ces raisons qu'il était pertinent et profitable que le projet soit soutenu par les TIC.

Effectivement, dans la classe où a été expérimenté notre projet, de nombreux élèves présentaient des difficultés d'apprentissage et n'avaient pas le français comme langue maternelle. En ce sens, il était judicieux d'exploiter une méthode de recherche qui permettait aux élèves de chercher leur mot même s'ils ne connaissaient pas son orthographe exacte. Comme mentionné plus haut, Usito est conçu de manière à reconnaître les mots même si ceux-ci contiennent des erreurs. De ce fait, cela permettait à l'élève de faire appel à ses connaissances grammaticales en fonction de la signification du mot dans l'histoire. Il devait également reconnaître sa classe. Par ailleurs, l'utilisation fréquente des TIC développe l'autonomie des jeunes lors de la correction de leur texte puisqu'ils sont amenés à se poser de nombreuses questions (Karsenti et Collin, 2013). Notamment, l'orthographe d'usage, la syntaxe, les accords et la bonification de leurs idées sont des aspects qu'ils peuvent travailler à l'aide d'Usito. Travailler avec les TIC est également très apprécié par les jeunes. De nombreux élèves n'ont pas d'ordinateur à la maison ou ne l'utilisent pas régulièrement, donc ils étaient très motivés et intéressés par ce projet. Bref, cela donnait la chance à tous les jeunes de se familiariser avec cet outil technologique.

Pourquoi utiliser la littérature jeunesse pour enrichir le vocabulaire ?

Deuxièmement, la littérature jeunesse se trouvait également au centre de ce projet. Les élèves ont eu l'occasion d'écouter une histoire dans le but de faire ressortir les mots qui leur étaient inconnus. Ainsi, cela leur permettrait d'enrichir leur vocabulaire dans un contexte agréable et significatif (Luminet, 2016). Effectivement, il est pertinent d'avoir recours à la littérature jeunesse pour développer le vocabulaire des jeunes, car elle leur donne la possibilité de mieux comprendre et de mémoriser des termes nouveaux. En effet, pour que l'enfant saisisse adéquatement la signification d'un mot, celui-ci doit être mis en lien avec d'autres mots pour en faciliter sa compréhension (Luminet, 2016). Dans ce même ordre d'idées, les enfants peuvent se servir de nombreux éléments faisant partie d'un album jeunesse tels que les images, le titre et les onomatopées pour soutenir leur compréhension. De surcroît, il est beaucoup plus significatif pour les jeunes d'élargir leur vocabulaire dans un contexte porteur de sens plutôt qu'en récitant une liste de mots apprise par cœur (Luminet, 2016). Ensuite, les élèves avaient mentionné qu'ils avaient un grand intérêt pour les histoires. Il était donc bénéfique d'exploiter cette avenue dans le cadre de ce projet pour qu'ils soient motivés à s'investir dans les tâches proposées. Ainsi, il était primordial que les activités soient développées en fonction des intérêts des élèves pour assurer leur participation.

Nos constats

Par ailleurs, nous avons vécu ce projet de manière très positive, car de nombreux échanges riches et intéressants se sont produits entre les élèves et nous. En effet, ces derniers appréciaient partager leur nouveau mot. Par exemple, nous avons entendu un élève dire à ses camarades de table qu'il était heureux d'avoir appris un nouveau terme. Il s'agissait d'une petite fierté pour eux d'apprendre quelque chose à leurs pairs. De notre côté, nous avons remarqué qu'il était plus difficile pour certains enfants de mettre leur mot dans une phrase. Notamment, certains jeunes écrivaient des phrases en ajoutant leur mot sans que cela ait nécessairement du sens. Ceux-ci avaient donc besoin d'un soutien supplémentaire dans la réalisation de leur projet. Par exemple, nous les invitions à relire certains passages de l'histoire pour les amener à trouver, par eux-mêmes, le sens de leur mot. Grâce au soutien supplémentaire, les élèves prenaient conscience de l'importance de comprendre les mots pour être en mesure de les intégrer adéquatement dans leurs propres phrases. Ils ont alors réalisé qu'il ne suffisait pas seulement de les ajouter à un endroit quelconque. De plus, au fil des semaines, nous avons remarqué que les élèves avaient développé une démarche efficace pour découvrir la signification de mots nouveaux. En effet, ils nous demandaient d'emblée d'utiliser Usito lors de productions écrites. Également, ceux qui, lors du projet, avaient choisi des mots plus simples à comprendre étaient en mesure de les utiliser dans d'autres contextes d'écriture ou à l'oral. Notamment, lorsqu'ils rencontraient le mot qu'ils avaient analysé dans l'une de leurs lectures, ils étaient heureux de venir nous le montrer. De plus, lors de nos enseignements, nous tentions d'intégrer les mots nouveaux pour que les élèves puissent les entendre dans différents contextes afin de continuer à se les approprier.

Conclusion

En regard de nos différentes observations, il est évident de constater que les TIC et la littérature jeunesse sont de bonnes voies d'action pour accompagner les élèves dans l'enrichissement de leur vocabulaire. Ce sont deux outils qui motivent et intéressent les jeunes. D'une part, la littérature jeunesse permet entre autres de découvrir les mots dans un contexte significatif et adapté à leur degré. D'autre part, les TIC permettent de soutenir les apprentissages de plusieurs manières grâce aux différentes plateformes offertes, comme le site web Usito qui répond tant aux besoins des plus jeunes qu'à ceux des plus vieux. En revanche, nous avons trouvé quelques pistes de modification afin d'améliorer ce projet. Effectivement, nous croyons qu'il serait pertinent de créer un dictionnaire de classe avec tous les nouveaux mots pour rejoindre les besoins de tous les élèves. Cet ajout offrirait la possibilité aux élèves de consulter une preuve tangible de leur travail. De même, ils seraient davantage portés à utiliser un outil qu'ils ont conçu par eux-mêmes, plutôt qu'un dictionnaire régulier qui peut amener son lot de défis. Ils développeraient alors leurs habiletés de recherche (Table Éducation Outaouais, 2021). Par ailleurs, ce changement suggéré serait profitable pour les élèves qui éprouvent de plus grandes difficultés, car ils pourraient s'y référer à tout moment.

Références

Assouline, Y. (2010). Les TIC et la langue française. Repéré à http://pedagogic.ca/?post%2F2010%2F12%2F13%2FLes-TIC-et-la-langue-fran%C3%A7aise&fbclid=IwAR3aVH5n5ppbfHvPD7_s0npxMmhZ9CkKkDOSNS39nDTpNzWsiCEEocv2qw

Babin, N. & Blouin, A. (2022). Le visage de la pauvreté, les inégalités sociales et scolaires : Thème 1. Repéré à <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03509/202301/site151979/modules1109191/module1393941/page3774939/bloccontenu3876693/ressources7bdafd-b5-599d-4c48-b1d1-3f310ca28a4a/Notes%20de%20cours%20-%20Th%C3%A8me%201.pdf?identifiant=cb1d2e33eeb63be41dc2bf324d8eee12c580900f>

Karsenti, T. & Collin, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. Éducation et francophonie, 41 (1), 1–6. <https://doi.org/10.7202/1015056ar>

Luminet, J. (2016). Acquérir du vocabulaire au travers de la littérature jeunesse au cycle 1. Repéré à https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01417063?fbclid=IwAR2h0FV1UYOXd1iR3k40p4JXtGm_tHZ66DZz38fu90aI-TRVMhZ6_5XiqA0

Table Éducation Outaouais. (2021). La lecture et l'écriture. <https://tableeducationoutaouais.org/outils-et-conseils/la-lecture-et-lecriture/>

Université de Sherbrooke. (2023) [Image]. Repéré à <https://usito.usherbrooke.ca/>

Université de Sherbrooke. (s.d.). Le dictionnaire Usito. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/langue/le-francais-a-udes/le-dictionnaire-usito?fbclid=IwAR2R8PEVjDNnXoinvmuedsm4r7S6gf4t7-kgo9H6_tzRHjXqmUoaMc1eFW8

COMMENT SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT D'UN LEXIQUE AU PRIMAIRE ?

EMILIE LECOURS



Introduction

Depuis maintenant quelques années, une nouvelle maladie, la Covid-19 est apparu en créant une pandémie. Le Québec n'en fait pas exception et en raison de celle-ci, plusieurs écoles ont été dans l'obligation de fermer leur établissement pour plusieurs semaines privant ainsi les élèves d'apprentissages significatifs. Malgré les quelques années qui séparent le début de cette pandémie à aujourd'hui, il est encore possible d'observer de nombreux effets et les impacts chez les élèves du primaire. Selon un article publié par Journal du Québec, « les effets négatifs de la pandémie chez les élèves du primaire se fond d'abord sentir au niveau de la grammaire et de l'écriture, selon les profs interrogés » (Dion-Viens, 2021). Les enseignants interrogés mentionnent l'impact négatif de cette pandémie sur la maîtrise du français au primaire. En effet, des enseignants affirment une diminution des habiletés et s'inquiètent de la maîtrise de l'orthographe grammaticale des élèves. (Dion-Viens, 2021).

Dans le cadre de mon stage, avec des élèves de 4e année, j'ai rapidement observé ces impacts. En effet, j'ai observé des difficultés en production écrite, à orthographier les mots et à varier les mots de vocabulaire utilisés lors d'une situation d'écriture. Il ne faut pas oublier que l'une des principales missions de l'école est l'enseignement de l'écriture et de la lecture. Ainsi, à la lumière de cette problématique, j'ai réfléchi, lors de mon stage, à un moyen concret pour aider les élèves. Le développement d'un lexique est donc la solution proposée

pour soutenir ces apprentissages. Dans ce sens, cet article est élaboré afin de partager des façons de faire pour soutenir le développement d'un lexique.

Développement d'un lexique pour réduire le déficit de vocabulaire chez les élèves : l'importance de l'apprentissage en contexte

Le développement d'un lexique apparaît ici comme solution au déficit des élèves en vocabulaire. Ainsi, dans cet article, le vocabulaire est mis en premier plan puisqu'une plus grande place doit être accordée à celui-ci afin de réduire ce déficit. Lors de la mise en place du lexique, la manière dont le vocabulaire est enseigné ne doit pas être négligée puisque l'acquisition de nouveaux mots ne doit pas être faite au hasard. En effet, pour que les élèves s'approprient de nouveaux mots, ceux-ci doivent être appris en contexte et ils doivent créer des liens entre les mots. (Chardron, 2013). J'ai choisi de proposer un lexique où les élèves n'apprennent pas de nouveaux mots sous forme de liste dénouée de contexte et de sens.

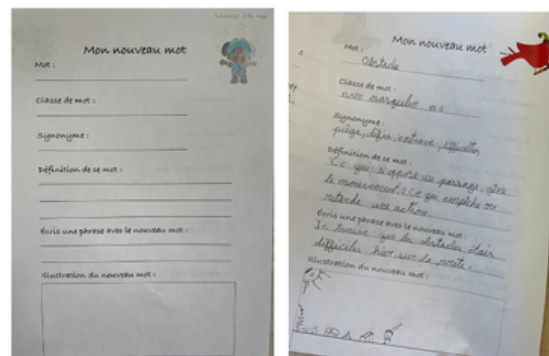
Le développement d'un lexique ne se réduit pas à faire apprendre une liste de mots aux élèves sans y donner du sens grâce au contexte. Autrement dit, le lexique proposé dans cet article n'est pas une liste de mots choisis à l'avance et que les élèves doivent apprendre par cœur pour ensuite les réinvestir. Il est plutôt un moyen d'accompagner les élèves dans l'apprentissage de mots qui définit, permet l'exploration du lexique et l'enrichissement du vocabulaire (Chardron, 2013). Il est essentiel que l'enseignant accompagne les élèves dans ce processus dans le but d'aider les élèves à apprendre et à intérioriser le lexique tout en s'assurant qu'il y ait une progression et que ce soit systématique. Quant à l'élève, son rôle est tout aussi important puisqu'il doit réinvestir ses compétences lexicales et les notions apprises antérieurement (Chardron, 2013).

En ce qui concerne le français, langue d'enseignement, le programme de formation de l'école québécoise prescrit un certain nombre de mots que les élèves du 2^e cycle du primaire doivent connaître. Ainsi, l'élève du 2^e cycle devrait connaître l'orthographe d'environ 1 000 mots (MELS, 2021). De surcroît, selon le programme, l'apprentissage des langues occupe une place centrale dans tout projet de formation. Toujours dans le programme, français, langue d'enseignement, il est attendu que les élèves en fin de 2^e cycle utilisent un vocabulaire correct et varié en orthographiant correctement la plupart des mots d'usages fréquents (MELS, 2001). Pour terminer, dans la progression des apprentissages, dans la compétence Écrire des textes variés, plusieurs pages sont consacrées à la section lexique qui relève d'une grande importance puisque l'élève doit « s'intéresser au sens des mots, à leur forme, à leurs propriétés et au contexte de communication dans lesquels ils sont employés » (MELS, 2009). Dans la section orthographe d'usage, l'élève doit connaître un certain nombre de mots comme mentionné précédemment tout en démontrant de la curiosité, de l'intérêt à l'endroit des mots et d'organiser ses connaissances et d'accroître son autonomie en matière d'orthographe (MELS, 2009). Des pratiques régulières et significatives ne sont pas à négliger.

Comment soutenir efficacement le développement d'un lexique chez les élèves : une proposition concrète

Le vocabulaire joue un rôle central tant dans la compréhension en lecture que dans la réussite scolaire, le vocabulaire est donc à privilégier et comme mentionné précédemment, il occupe une place prépondérante dans la Progression des apprentissages (Anctil, 2019). Par contre, malgré cette volonté d'enseigner le vocabulaire et de mettre l'accent sur un enseignement lexical, plusieurs enseignants l'abordent de façon spontanée sans faire de planification réelle et de façon systématique (Anctil, 2019). C'est pour cette raison que cet article propose une façon de faire pour soutenir le développement d'un lexique.

Afin d'offrir un soutien aux élèves quant au lexique, il est d'abord proposé de créer un document pour l'enseignant et chaque élève de la classe. Dans ce document, chaque page met l'accent sur un nouveau mot, il y a donc une page consacrée pour chaque mot nouveau. L'élève doit ainsi orthographier le mot, indiquer la classe de mots (genre, manipulation syntaxique), trouver quelques synonymes, trouver la définition, écrire une phrase et faire un dessin, une illustration en lien avec le mot.



Voici le document pour l'enseignant et chaque élève. À l'aide de ce document, les élèves peuvent acquérir de nouveaux mots, donc faire l'apprentissage de vocabulaire. Cette trace écrite permet de mieux mémoriser le nouveau mot et d'avoir un répertoire près d'eux. À droite, nous pouvons observer le travail d'un élève de la classe.

L'enseignement de stratégies lexicales et des concepts lexicaux permet de favoriser l'apprentissage autonome du vocabulaire et l'enseignement lexical efficace (Anctil, 2019). C'est pour cela que dans ce document, l'élève ne doit pas seulement orthographier le mot, mais qu'il doit aussi observer qu'il y a des relations entre les mots et la construction de ceux-ci. La production de phrase permet de réinvestir le mot en production ce qui favorise la maîtrise de l'orthographe et une meilleure intégration du mot (Anctil, 2019).

L'enseignant peut enseigner explicitement en utilisant le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. D'abord, l'enseignant présente l'objet d'apprentissage et l'objectif afin de favoriser la compréhension des élèves (Gauthier et al., 2007). Il explique précisément ce qui doit être fait en présentant un exemple concret. Lors du modelage, il est important de nommer chacune des étapes en allant du simple vers le complexe (Gauthier et al., 2007). Ensuite, lors de la pratique guidée, l'enseignant propose de réaliser une tâche semblable à celle du modelage afin de s'assurer de la compréhension des élèves. L'enseignant doit questionner et fournir fréquemment des rétroactions. Étant en action, les élèves peuvent appliquer les stratégies et les apprentissages appris tout en vérifiant leur compréhension et ainsi s'ajuster pour la suite (Gauthier et al., 2007). Finalement, la pratique autonome fournit l'occasion aux élèves de s'exercer et de consolider et de développer leurs connaissances et leurs compétences.

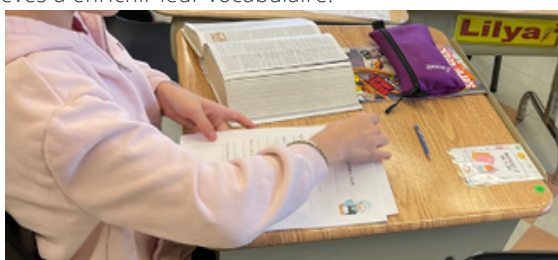
Intégration du dictionnaire

Le développement d'un lexique efficace doit se faire par l'intégration du dictionnaire. Étant un outil sur le lexique, le dictionnaire permet aux élèves d'enrichir leur vocabulaire en approfondissant le développement de leurs compétences lexicales.

Dans la fiche lexicque, le dictionnaire est principalement requis pour définir le nouveau mot et il peut aider à trouver quelques synonymes supplémentaires. En d'autres mots, les élèves doivent utiliser certaines compétences et certaines stratégies pour leur permettre d'utiliser le dictionnaire de façon autonome face à des mots inconnus et pour chercher la définition d'un mot (Chardron, 2013).

Un enseignement explicite est aussi réalisé lors de l'introduction en classe du dictionnaire. Les mêmes étapes soit le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome sont reprises afin que l'élève développe des compétences qui lui permettront d'utiliser le dictionnaire de façon efficace et autonome.

Il peut être pertinent d'introduire le dictionnaire avant la réalisation de la fiche lexicque afin de se concentrer sur l'utilisation de cet outil. L'enseignant peut ainsi introduire le dictionnaire lors d'une activité en classe ou lors de la lecture d'un album jeunesse où il y a des mots de vocabulaire plus difficile. Au début, l'enseignant prend soin de verbaliser chacune des étapes dans le but de favoriser la compréhension de la tâche. Graduellement, l'élève est amené à chercher par lui-même dans le dictionnaire et de reconnaître lorsqu'il peut chercher dans le dictionnaire afin de l'intégrer dans sa pratique. L'utilisation de cet outil sur le lexique est intégrée dans la fiche lexicque pour aider les élèves à enrichir leur vocabulaire.



Lors de la routine du matin, les élèves devaient prendre un moment pour faire la fiche du lexique. Comme nous pouvons le constater dans cette image, sans que j'aie besoin de le spécifier, les élèves allaient chercher cet ouvrage de référence qui est le dictionnaire pour compléter leur document et ainsi enrichir leur vocabulaire.

L'influence de la littérature jeunesse

Il est à noter que les enseignants ont une influence en ce qui concerne les comportements en lecture de leurs élèves. Il ne faut donc pas négliger l'importance que les enseignants doivent accorder à la lecture en classe. En effet, un environnement stimulant où les élèves ont l'occasion de développer leur goût pour la lecture est à favoriser. (Dionne, 2010). Pour un enseignement lexical efficace, il est suggéré de « proposer aux élèves un environnement lexicalement riche et des expériences de langages variées, ce qui passe notamment par l'utilisation de littérature jeunesse à travers des dispositifs variés suscitant les échanges » (Anctil, 2019). La littérature jeunesse peut donc avoir une influence positive quant à l'apprentissage de vocabulaire. La littérature jeunesse, avec son éventail de mot qu'elle propose aux élèves, permet d'élargir le vocabulaire de ceux-ci et de se questionner quant aux mots qu'ils ne connaissent pas.

Dans le cadre du développement d'un lexique, il est proposé ici d'intégrer la littérature jeunesse quotidiennement en classe en routine du matin. Il est préférable d'offrir une variété d'albums jeunesse aux élèves afin qu'ils se trouvent face à des mots qu'ils ne connaissent pas. En travaillant avec la littérature jeunesse, l'enseignant propose aux élèves de travailler sur le sens des mots en contexte. L'enseignant propose aux élèves une lecture interactive, ce qui implique la participation des élèves puisqu'il faut engager les élèves, les rendre autonomes et actifs (Chardron, 2013). Une pédagogie active est donc favorisée.

La lecture interactive est un dispositif pédagogique qui fait de l'enseignant le lecteur des albums jeunesse. En plus de son rôle de lecteur, l'enseignant questionne fréquemment les élèves. Il interrompt donc la lecture à plusieurs reprises pour poser différents types de questions aux élèves. L'enseignant peut poser des questions fermées pour maintenir l'attention des élèves ou des questions ouvertes qui sont celles que nous priorisons (Baron, 2018). Par conséquent, l'enseignant peut questionner les élèves avec des questions d'inférences lexicales ou causales. Une inférence est le fait de déduire ce qui n'est pas écrit clairement ou textuellement dans le texte. (Baron, 2018).

Dans notre situation où nous voulons le développement d'un lexique, les questions posées aux élèves seront principalement d'ordre lexical puisqu'elles permettent de comprendre le sens d'un mot qui n'est pas familier. (Makdissi et al., 2006). En quelques mots, l'inférence permet d'accéder à la signification d'un mot inconnu dans un texte. On veut que l'élève puisse effectuer des hypothèses avant de faire une recherche. Des ambiguïtés lexicales peuvent aussi être résolues avec les inférences. (Makdissi et al., 2006). Lorsque l'enseignant questionne, l'élève peut s'aider de ses connaissances et il est invité à se mettre dans une posture réflexive. Cette démarche permet à l'élève d'intérioriser le processus de questionnement (Makdissi et al., 2006). Bien évidemment quelques questions d'inférences causales peuvent être insérées dans la lecture interactive, mais nous voulons nous concentrer sur des questions d'inférences lexicales.

Lors de la lecture d'un album, lorsqu'il y a un mot nouveau, l'enseignant peut questionner les élèves avec des questions d'inférences lexicales. L'élève est donc dans une posture réflexive, il énonce des hypothèses et en grand groupe, l'on discute du sens du mot. Ce n'est que par après que le dictionnaire intervient pour chercher la signification du mot.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Albums supplémentaires				

Voici les neuf albums jeunesse que j'ai choisi afin d'en faire une lecture interactive avec les élèves. Comme le tableau l'indique, j'ai lu trois albums jeunesse par semaine en routine du matin après le temps alloué pour faire la fiche du lexique. Après la lecture, les albums restaient à la disposition des élèves s'ils voulaient les feuilleter ou en faire une deuxième lecture. Comme la dernière ligne du tableau l'indique, j'avais à ma disposition deux albums supplémentaires.

Constats et conclusion

En revenant à l'objectif de cet article, il a été élaboré afin de partager des façons de faire pour soutenir le développement d'un lexique. Les moyens et la démarche présentés dans cet article vous permettent donc d'offrir aux élèves un enseignement lexical efficace en plus de développer d'autres compétences connexes. En effet, il est proposé d'avoir une fiche de lexique personnalisé où l'élève est amené à mieux comprendre le sens, la mémorisation et le réinvestissement de nouveaux mots. En outre, le développement d'un lexique efficace doit se faire par l'intégration du dictionnaire qui est un outil sur le lexique, ce qui permet l'enrichissement du vocabulaire. Dans cette démarche proposée, il ne faut pas négliger le rôle de la littérature jeunesse qui offre aux élèves un environnement lexical riche.

À la lumière de ce projet réalisé dans ma classe de stage et au terme de cette recherche, quelques constats peuvent être présentés. Tout d'abord, à la suite de ce projet, les élèves ont développé un plus grand intérêt envers la lecture. Je suis donc parvenu en quelques semaines à transmettre le goût pour la lecture aux élèves. Les enseignants qui ont un intérêt et qui sont engagés peuvent transmettre le goût de lire à leurs élèves (Dionne, 2010). Ensuite, après seulement quelques semaines, les élèves étaient engagés et actifs dans leur travail. Il appréciait le moment consacré à la fiche lexique en routine du matin. Par la suite, ce projet a grandement aidé les élèves de ma classe de stage à être plus autonomes. Leur niveau d'autonomie s'est accru. Lorsqu'il est mentionné d'autonomie, il y a bien sûr une augmentation de l'autonomie dans les actions qu'ils doivent poser en routine du matin avec la fiche lexique, mais il y a aussi l'autonomie face aux mots inconnus. Ils ont donc développé une autonomie face aux mots inconnus. Finalement, je trouve important de le mentionner puisque cela demeure un constat dans mon projet. J'ai pu observer une augmentation de la confiance en soi puisqu'ils ont développé des compétences en termes de vocabulaire, mais aussi avec le dictionnaire et le processus à réaliser lors d'un mot nouveau en lecture. Il avait plus de confiance en eux-mêmes puisqu'ils ont pu acquérir une démarche, des compétences tout cela en développant leur lexique personnel.

Il faut souligner que dans mon projet réalisé dans ma classe de stage, il y avait un enjeu de temps. Le projet s'est échelonné sur trois semaines. Par contre, il aurait été fort intéressant que ce projet s'étale à plus long terme pour constater de plus grand changement. Je suggère donc d'appliquer cette démarche au minimum sur une période de trois semaines, mais pour faire cheminer les élèves davantage, celui-ci peut durer plus de trois semaines.

Références

- Anctil, D. (2019). Comment enseigne-t-on le lexique dans les classes du primaire? Revue professionnelle, Vivre le primaire. P.14-17. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2019/03/Revue-VLP-321-AQEP-web-vf.pdf#page=14>
- Baron, Marie-Pierre. (2018). La lecture interactive pour favoriser le développement de la théorie de l'esprit. Les éditions Passe-Temps. <https://pasetemps.com/blogue/la-lecture-interactive-pour-favoriser-le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-n4186>
- Chardron, L. (2013). L'apprentissage du lexique à l'école : Comment élargir et enrichir le lexique des élèves? [Mémoire, Université du Mans]. Éducation. Dumas-00993131. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00993131/document>
- Dionne, Anne-Marie. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol.45, n.3, 2010, p.409-428. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2010-v45-n3-mje1663516/1003570ar/>
- Dion-Viens, D. (2021). Le français écrit au primaire malmené en raison de la Covid-19 : la maîtrise de la grammaire et de l'écriture chez les élèves en a pris un coup, selon une étude réalisée auprès d'enseignants québécois. Le Journal de Québec. <https://www.journaldequebec.com/2021/05/29/le-francais-ecrit-au-primaire-malmene-en-raison-de-la-covid-19>
- Gauthier, C., Bissonnette, S et Richard, M. (2007). Chapitre 7 : L'enseignement explicite. La 3e voie... <https://r-libre.telug.ca/1598/7/gauthier2007c.pdf>
- Makdissi, H., Boisclair, A et Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire. Québec français, (140), p.64-66. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n140-qf1180399/50477ac.pdf>
- MELS. (2021). Apprentissages à prioriser à l'enseignement primaire pour l'année scolaire 2021-2022 en contexte pandémique. Québec http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/jeunes/Guide-apprentissages-prioritaires-primaire-2021-2022.pdf
- MELS. (2009). Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement. Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- MELS. (2001). Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire : Français, langue d'enseignement. Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire.pdf

LES ATELIERS D'ÉCRITURE, UNE PRATIQUE PLURIELLE ET DIVERSIFIÉE

AIMIE GAGNÉ



Introduction

« On est, les Québécois, à la croisée des chemins. De toute urgence, il faut améliorer considérablement la qualité et la maîtrise du français et, de toute urgence, il faut assurer sa vitalité dans toutes les sphères de la société. » (Nadeau, 2023, paragr.5) Ces quelques paroles, prononcées lors d'une allocution en janvier dernier par Jean-François Roberge, l'actuel ministre de la Langue française, démontrent que la qualité de la langue est au cœur des préoccupations des acteurs du milieu scolaire, mais également de la société québécoise. Beaucoup d'enseignants se questionnent sur les meilleures pratiques à mettre en place pour développer la compétence à écrire des élèves, mais aussi pour susciter chez eux le plaisir d'écrire. À l'heure des remises en question, différentes pratiques d'enseignement gagnent en popularité, comme celle des ateliers d'écriture. Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture et de quelles façons peut-on le mettre en œuvre auprès de ses élèves? Cet article a pour but de présenter et de décrire différents modèles d'ateliers d'écriture pouvant être déployés dans les classes du primaire.

Une nécessité de renouveler nos pratiques en écriture

Au Québec, mais également dans le reste de la francophonie, on s'inquiète d'une baisse de la qualité de la langue française. Dans les médias traditionnels resurgit, tous les 2-3 ans, l'idée comme quoi les jeunes ne savent plus écrire. Des études menées en France démontrent en effet que la maîtrise de notions grammaticales et orthographiques a diminué au cours des 30 dernières années chez les élèves du primaire et du secondaire (Rocher, 2008; Chabanon et Pastor, 2019). Cette baisse serait observée dans toutes les catégories d'élèves, peu importe le sexe, l'origine culturelle, le milieu socioéconomique, la présence ou non de troubles d'apprentissage, etc. (Brissaud et Cogis, 2011). Or, ce phénomène s'expliquerait par différents enjeux sociétaux et pédagogiques. Par exemple, l'ajout progressif de disciplines scolaires à la grille-matière, l'élargissement de la mission de l'école et même l'ajout d'objectifs assignés à l'enseignement du français ont grandement diminué le temps imparti à l'étude du français écrit (Cogis et al, 2016, p.124).

Ce constat amène les didacticiens et les enseignants à vouloir repenser l'enseignement de l'écriture, d'où l'émergence d'un mouvement de renouvellement des pratiques d'enseignement de l'écriture au cours des dernières décennies.

Cependant, plusieurs pratiques émergentes, telles que la phrase dictée du jour ou la dictée 0 faute, sont axées sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale. D'ailleurs, d'après certaines recherches, les enseignants auraient tendance à mettre l'emphase sur l'apprentissage de l'orthographe au détriment des autres composantes de la compétence à écrire, telles que celles rédactionnelles et graphomotrices (Tremblay et al, 2020; André et al, 2022). Les ateliers d'écriture, de plus en plus populaires dans les classes du Québec, s'inscrivent dans ce renouvellement pédagogique et misent sur le développement des habiletés rédactionnelles.

Que dit la communauté scientifique sur les ateliers d'écriture?

Notons d'abord qu'il est difficile, tant dans la littérature professionnelle que scientifique, de trouver une définition de ce qu'est un atelier d'écriture. En effet, tant les livres pratiques et que les articles scientifiques focalisent sur leurs bienfaits et leur mise en œuvre. Or, les mêmes caractéristiques sont utilisées pour les décrire ou les définir :

- Les séances durent de 45 à 90 minutes et sont à une fréquence de 2 à 5 fois par semaine;
- Les ateliers sont structurés autour d'une mini-leçon (durant laquelle on enseigne explicitement une stratégie d'écriture), des moments d'échange et de temps individuel d'écriture;
- Ils s'articulent autour d'une ou des productions écrites dans lesquelles l'élève expérimentera tout le processus d'écriture (planification, rédaction, révision, correction et diffusion).

(Jasmine et Weiner, 2008; Morin, 2009; Calkins et Ehrenworth, 2016; André et al, 2022, Kyser, 2022, Tremblay et al, 2023)

Les bienfaits et les conditions d'efficacité

Des auteurs ont relevé des bienfaits dans les classes du primaire francophones et anglophones qui font des ateliers d'écriture. Jasmine et Weiner ont mesuré, à travers une recherche à la fois qualitative et quantitative, une augmentation du plaisir d'écrire et une meilleure compréhension du processus d'écriture chez les élèves (2008). André et ses collaboratrices, quant à elles, ont constaté une nette amélioration des habiletés rédactionnelles des élèves 4 mois après l'implantation des ateliers dans leur classe (2022). D'ailleurs, ces chercheuses voient un rapprochement à faire entre les ateliers d'écriture et les pratiques probantes d'enseignement de l'écriture relevées par Morin dans une monographie rédigée sur le sujet. En effet, cette dernière soutient que l'enseignement explicite des stratégies en écriture, l'entraînement à l'autorégulation cognitive des stratégies rédactionnelles, un contexte pédagogique suscitant des interactions entre élèves et l'augmentation de la fréquence des activités d'écriture en classe constituent des modalités favorables à la progression de la qualité des textes produits par les élèves du primaire (2008, p.11). Calkins, l'instigatrice du modèle

d'atelier d'écriture dominant le marché actuel, et sa collaboratrice, Ehrenworth, arrivent, elles aussi, à des constats similaires. En effet, dans un article rétrospectif recensant des études des 50 dernières années, les deux auteures valident empiriquement différentes conditions essentielles au développement des habiletés rédactionnelles. Les conditions d'efficacité qu'elles énoncent sont les suivantes (2016) :

- **Réserver** du temps à l'horaire pour écrire. Les jeunes écrivains auraient besoin d'écrire souvent et beaucoup;
- **Offrir** du choix aux élèves. Les élèves ont besoin d'écrire sur des choses qu'ils connaissent et qui les intéressent. Ce choix peut aussi s'étendre sur les stratégies que les élèves appliqueront au fur et à mesure qu'ils écrivent.
- **Enseigner** aux élèves à se fixer des objectifs et à autoréguler les stratégies d'écriture à appliquer. Cela leur permettrait d'améliorer leur engagement dans la tâche ainsi que la qualité de leurs productions.
- Offrir aux élèves de la rétroaction précise, fréquente et contigu aux moments d'écriture.
- **Enseigner** de manière explicite avec des objectifs d'écriture clairs.

Ces conditions, que les ateliers d'écriture respectent en tous points, favoriseraient l'apprentissage du processus d'écriture, ou plutôt l'accélération du « développement des élèves en tant qu'écrivains » comme dirait Calkins (2016, p.7). Ainsi, les ateliers d'écriture, par leurs bienfaits et leur congruence avec les données probantes actuelles, semblent avoir leur pertinence dans les classes du primaire québécoises.

Une variété peu étudiée

La littérature scientifique et professionnelle ne rend pas compte de la variété de modèles d'ateliers d'écriture proposés par différents chercheurs. En effet, la plupart des articles portant sur le sujet réfèrent directement au modèle proposé par Lucy Calkins (Kaiser, 2013; André et al, 2022; Tremblay et al, 2023; Jasmine et Weiner, 2008) et parfois réfèrent à son modèle sans jamais la nommer (Morin, 2009; Franks, 2011; Hesel et al, 2021; Secoy et Sigler, 2022). Son modèle d'atelier d'écriture est également surreprésenté dans l'industrie des livres didactiques au Québec. Par exemple, sur le site de Chenelière Éducation, une entreprise faisant l'édition de livres scolaires et didactiques francophones, 25 des 28 livres dédiés aux ateliers d'écriture étaient écrits ou coécrits par Calkins. D'autres modèles sont toutefois mentionnés dans la littérature scientifique sans pour autant qu'on leur donne beaucoup de visibilité. Par exemple, le modèle d'atelier dirigé d'écriture de Dominique Bûcheton et de Yves Soulé est mentionné dans deux études européennes (André et al, 2022; Dumont et al., 2023). Or, ce modèle n'était utilisé que par un petit échantillon (un seul enseignant participant) et sa structure y était peu décrite. En effet, moins de 10 lignes y étaient consacrées dans les deux articles. Kyser (2022) mentionne également le modèle d'atelier d'écriture de Katie Wood Ray. Or, l'auteure ne décrit que de manière très brève le modèle de Ray puisqu'elle ne fait que s'en inspirer pour construire ses propres ateliers d'écriture multimodale en format numérique.

En somme, bien que les ateliers d'écriture rassemblent plusieurs conditions d'efficacité au développement de compétences rédactionnelles, peu d'études portent sur d'autres modèles d'ateliers d'écriture que celui de Calkins. De plus, aucune étude ne compare différents types d'ateliers.

Ainsi, quels sont les différents modèles d'ateliers d'écriture proposés par les chercheurs aux enseignants du primaire? Quelles en sont les caractéristiques? Dans quoi réside leur originalité?

Démarche de collecte, d'étude et d'analyse

Afin de répondre aux questions que je viens d'énoncer, l'étude de documents semblait s'imposer d'elle-même. Ainsi, une analyse des trois modèles d'ateliers d'écriture mentionnés dans la littérature scientifique a été menée à travers l'étude des ouvrages pratiques suivants :

· **Calkins, L. (2017). L'atelier d'écriture, fondements et pratiques — Collection Les ateliers d'écriture - 8 à 12 ans — Guide général. (adapté par Y. Nadon, A.-M. Kallemeyn et D. Bernier-Ouellette) Montréal : Chenelière Éducation.**

· **Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). L'atelier dirigé d'écriture au CP une réponse à l'hétérogénéité des élèves. Paris : Delagrave.**

· **Ray, K. W. et Cleaveland, L. B. (2004). About the authors: Writing workshops with our youngest writers. Portsmouth : Heinemann.**

J'ai collecté les documents ciblés, je les ai lus, puis j'ai compilé de l'information à partir des questions suivantes :

Ø Quelles sont les caractéristiques qui distinguent ce modèle des deux autres? Dans quoi réside son « originalité » ?

Ø Quelle est la structure des ateliers proposés?

Ø Comment les ateliers d'un même modèle sont-ils organisés?

Ø Quelles sont les interactions proposées entre l'élève et l'enseignant? Entre les élèves?

La suite de cet article présente la synthèse et l'analyse des résultats obtenus. Pour en faciliter la comparaison, les informations seront regroupées par thématique et colorées en fonction du modèle décrit.

Description des trois modèles analysés

Qui sont les auteurs de ces modèles?

Lucy Calkins dirige le Teachers College Reading and Writing Project (TCRWP), un centre de recherche et de développement de pratiques efficaces en lecture et écriture qui est affilié à l'Université Columbia à New York. Elle travaille sur les ateliers d'écriture depuis des décennies et a publié plusieurs dizaines de manuels théoriques et pratiques sur les ateliers d'écriture et de lecture.

Dominique Bucheton est une ancienne institutrice française et une professeure honoraire en sciences du langage et de l'éducation à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier (IUFM). Elle a publié plusieurs ouvrages et a mené de nombreuses recherches, notamment sur les gestes professionnels et la formation des nouveaux enseignants.

Yves Soulé a été maître de conférences puis professeur de lettres à l'IUFM de Montpellier. Il y fait également partie de l'équipe de recherche du Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation.

Katie Wood Ray est une professeure honoraire de la Western Carolina University et une chercheuse en

didactique de l'écriture. Elle donne de la formation aux enseignants et fait des démonstrations en ce qui a trait à l'enseignement de l'écriture au primaire. Ray est également auteur ou coauteur de cinq livres sur les ateliers d'écriture et le soutien aux élèves en écriture.

Quelles sont les caractéristiques qui distinguent ce modèle des deux autres? Dans quoi réside son « originalité » ?

Le modèle d'ateliers d'écriture proposé par Calkins se démarque par son exhaustivité et ses modules détaillés et prêts à l'emploi. En effet, sa collection, composée d'une vingtaine de livres pratiques, remplit une double fonction : celle de « soutenir le programme d'études et [de] favoriser le perfectionnement professionnel » (Calkins, 2017, p.4).

Pour mieux répondre aux besoins des enseignants, Calkins offre des modules séparés par âge et par genre littéraire dans lesquels elle propose explicitement une programmation d'ateliers à dispenser. Dans ses guides pratiques est décrit, de manière explicite, la manière avec laquelle chaque séance pourrait être enseignée, ce qui inclut même les « scripts » des mini-leçons, des entretiens individuels, des enseignements en sous-groupe et des retours en collectif. Les enseignants faisant l'achat de ses livres ont également accès à du matériel reproductible qui pourra être utilisé durant les ateliers : outils d'évaluation, listes de vérification destinées aux élèves, canevas, tableaux d'ancrage, exemples de textes d'élèves et exemples de textes d'enseignants à travailler avec les élèves sont disponibles en version électronique.

Bref, le modèle encadrant, clair et accessible de Calkins a de quoi attirer les enseignants qui souhaitent expérimenter pour la première fois les ateliers d'écriture ou s'arrimer dans leurs pratiques avec les autres cycles d'enseignement de leur école.

Le modèle d'atelier dirigé de Bucheton et Soulé se démarque par l'utilisation de la négociation et du travail en petits groupes hétérogènes. En effet, contrairement aux deux autres modèles, l'enseignant ne travaille pas avec l'ensemble de la classe dans une même séance. La classe est séparée en sous-groupe (habituellement 4) et l'enseignant reçoit, à une table, une équipe à la fois. Le reste de la classe s'occupe alors de manière autonome. Les équipes sont hétérogènes et composées de 4 à 5 élèves. Les élèves y sont alors beaucoup de place pour s'exprimer, échanger et négocier le texte et la graphie des mots.

Il est à noter aussi que le modèle de Bucheton et Soulé se destine à un jeune public de CP, soit l'équivalent de la 1^{re} année dans le système scolaire québécois. Son modèle est donc adapté à de jeunes élèves (durée plus courte, emphase mise sur l'apprentissage de l'écriture de mots, textes courts, etc.).

Le modèle de Ray se démarque par l'utilisation d'une démarche d'investigation et de l'omniprésence d'œuvres publiées à titre d'objets d'analyse ou de texte modèle. En effet, dans ce modèle, la littérature jeunesse est utilisée à différentes fins dans les mini-leçons. Ces textes peuvent évidemment servir pour diverses démonstrations, mais le modèle de Ray encourage plutôt l'exploitation de ces livres à travers un d'exercice d'enquête. Les élèves peuvent notamment étudier un livre en collectif et partager leurs constats et leur analyse sur un aspect donné. Les élèves pourraient aussi travailler en dyade ou en petits groupes sur différents livres à partir d'une question donnée. Les élèves s'inspirent donc des stratégies d'écriture, des techniques d'auteurs, des conventions et des questions étudiées dans la leçon du jour pour bonifier leurs textes à la manière d'un auteur.

Quelle est la structure des ateliers proposés?

Un tableau présentant les différentes structures d'ateliers se trouve à la dernière page de cet article.

Comment les ateliers d'un même modèle sont-ils organisés?

Calkins offre une grande collection de modules séparés par âge et par genre travaillé (informatif, narratif, argumentatif, poétique, etc.). Chaque module, également appelé « unit of study », regroupe une vingtaine d'ateliers différents organisés sous la forme d'une programmation. Calkins recommande de réaliser tous les ateliers d'un module sur 4 à 6 semaines.

La progression y est spiralaire : on réemprunte à plusieurs reprises le processus d'écriture (planification, rédaction, révision, correction et diffusion) pour travailler, à chaque fois, à l'atteinte de nouveaux objectifs. Ces objectifs, qui s'ajoutent au fur et à mesure, viennent alors agrémenter le tableau d'ancrage de la classe.

Durant un même module, les élèves produisent plusieurs textes, sélectionnent ceux qu'ils veulent améliorer et présenter aux autres lors des célébrations. C'est l'enseignant qui décide du type de textes qui sera produit (ex. poésie).

Le modèle de Bucheton et Soulé a une structure plus ouverte. En effet, « face aux difficultés propres à la conduite d'un atelier, [ces auteurs revendiquent] la liberté pédagogique et didactique d'un dispositif qui offre à l'enseignant un espace et un temps pour voir les élèves écrire et mieux comprendre comment il peut les aider. » (2009, p.24). Ainsi, ils optent pour une organisation beaucoup plus souple, voire organique des ateliers. Ces derniers n'ont pas nécessairement de liens entre eux, et sont montés en fonction des idées apportées par les élèves. Ça doit « « sortir d'eux » (2009, p.64).

Le type de textes produits dépend aussi des idées et des nécessités qui émanent du groupe d'élèves. Par exemple, dans le cadre d'un projet art, les élèves pourraient avoir besoin de matières recyclables et pourraient notamment écrire aux parents afin que ceux-ci leur donnent les pots, les bouteilles et les boîtes dont ils auront besoin.

Le modèle de Ray se trouve à mi-chemin entre les deux autres modèles. Aucune programmation spécifique n'est offerte, mais l'auteure fait tout de même certaines recommandations quant à la façon qu'un enseignant pourrait planifier les ateliers. Elles proposent, tous comme Calkins, de les organiser par unit of study. Or, Ray entrevoit ces unités d'étude un peu différemment. Pour elle, elles constituent simplement « une longue série de leçons [...] se déroulant sur une période de jours et de semaines, toutes les leçons étant axées sur un sujet important qui intéresse les auteurs » (2009, p.105). Elles regroupent d'ailleurs deux grandes catégories de sujets d'intérêts pour les élèves, soient les sujets liés au processus d'écriture (ex. révision du texte, la rétroaction entre pairs, comment les auteurs publient leurs textes, etc.) et ceux liés au produit final (ex. s'assurer de la cohésion entre les images et le texte). Certains sujets se situent au chevauchement des deux catégories : l'étude d'un genre littéraire ou textuel en fait partie.

Il est prévu que les élèves produisent des livres à travers les ateliers. Ces livres seront transcrits à l'ordinateur, imprimés et ajoutés, si l'élève le désire, à la bibliothèque de la classe.

Quelles sont les interactions proposées entre l'élève et l'enseignant? Entre les élèves?

Le modèle de Calkins reprend le modèle de l'enseignement explicite. Il y a donc d'abord peu d'interactions entre les élèves et l'enseignant : ce dernier énonce sa leçon et en fait la démonstration devant le groupe. Il y a alors peu ou pas d'échanges. Or, par la suite, les élèves sont invités à faire de la pratique guidée avec son partenaire d'écriture en « tandem ». Il est à noter que les élèves ne coécrivent pas une histoire : ils travailleront sur l'un des textes modèles donnés par l'enseignant, verbaliseront une démarche qu'ils comptent emprunter ou donneront de la rétroaction à leur pair attiré. Ils peuvent également demander l'aide de leur partenaire lors de la période d'écriture. Or, c'est également lors de la période de pratique autonome qu'il y aura le plus d'interactions avec l'enseignant. En effet, ce dernier profite de ce moment pour faire des entrevues individuelles avec des élèves et faire de l'enseignement par sous-groupe de besoins.

Il semble y avoir davantage d'interactions entre les élèves et l'enseignant avec le modèle de Bucheton et Soulé. En effet, le fait que les élèves doivent négocier ensemble la tâche d'écriture, sa fonction, son destinataire, mais également son contenu, les amènent à discuter entre eux, à argumenter et à justifier leur position. Même lors de la période d'écriture, les élèves d'une même équipe peuvent s'entraider, même s'ils auront tendance davantage à solliciter l'aide de l'enseignant face à un obstacle. D'ailleurs, ces auteurs précisent quelles sont les différentes postures utilisées par l'enseignant. Ces postures influenceront inévitablement les interactions qu'il aura avec les participants. Lors de la première et de la 2e phase, il agit surtout à titre de médiateur et de modérateur. Lors de période d'écriture, l'enseignant adoptera une posture d'accompagnement afin d'étayer les apprentissages des élèves en individuel. Finalement, lors de la correction, il institutionnalisera les savoirs en revenant sur les erreurs des élèves et en leur fournissant éclaircissements et rétroactions.

Finalement, il semble y avoir plusieurs interactions sociales aussi dans le modèle de Ray, bien que cela ne soit pas grandement explicité dans son ouvrage. On peut supposer que, lors de l'analyse de textes publiés, les élèves interagissent en dyade ou en petits groupes, puis en collectif. Tout comme avec le modèle de Calkins, l'enseignant soutiendra les élèves dans leurs apprentissages en menant des rencontres individuelles ou par sous-groupes de besoin lors de la période d'écriture. Il institutionnalisera aussi les savoirs lors du temps de partage à la fin de l'atelier. Les élèves auront également la possibilité d'interagir entre eux à l'aide de « peer conferencing ». Il n'y a pas, à proprement dit, de moments prévus à l'horaire pour ces échanges entre pairs : les demandes de peerconferencing doivent être initiés par les élèves et leur permettre de répondre à l'un de leurs besoins ou à l'une de leurs préoccupations.

Conclusion

Les trois modèles relevés dans la littérature scientifique, soit les ateliers d'écriture de Calkins(2017), de Bucheton et Soulé (2009) ainsi que de Ray (2004), semblent démontrer qu'il existe une variété d'ateliers d'écriture répondant aux conditions d'efficacité observées dans les recherches récentes sur l'enseignement de l'écriture (Morin, 2009; Calkins et Ehrenworth 2016). J'espère que cet article aura su rendre

compte des spécificités de chacun de ces modèles et vous aura donné envie d'expérimenter au moins l'un d'entre eux dans votre classe. Il est à noter que ces modèles gagneraient à être davantage connus par les enseignants, mais aussi à être davantage étudiés par les chercheurs. Il serait notamment intéressant de documenter les ateliers d'écriture numériques, bien qu'un modèle n'ait pas encore émergé de ce type de pratiques.

Références

- André, M., Schillings, P., Dumont, A., Libion M., et Pénilion, É. (2022). Introduire l'enseignement explicite dans sa pratique : comment quatre enseignants s'approprient-elles un dispositif d'atelier d'écriture structuré ? *MEUS Journal*, 1(1), 6-29. <https://doi.org/10.31662/meus.v1i1.14136372>

- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? Paris : Éditions Hatier. <https://www.numeroquepremier.com/accès-libre/valuy/calconten/hbooks/9782461094955>

- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). L'atelier dirigé d'écriture au CP une réponse à l'hétérogénéité des élèves. Paris : Delagrave.

- Calkins, L. et Ehrenworth, M. (2016). Growing Extraordinary Writers : Leadership Decisions to Raise the Level of Writing Across a School and a District. *The Reading Teacher*, Vol. 70(1), 7-19. <https://doi.org/10.1002/rt.1458>

- Calkins, L. (2017). L'atelier d'écriture, fondements et pratiques — Collection Les ateliers d'écriture — 8 à 12 ans — Guide général. (adapté par Y. Nadon, A.-M. Kallemeijn et D. Bernier-Ouellette) Montréal : Chenelière Éducation.

- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher C. et Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans S.-G. Chartrand (dir.), Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe (p. 123 à 145). ERN Éducation : Montréal

- Chabanon, L. et Pastor, J.-M. (2019). L'évolution des performances en calcul des élèves de CM2 à trente ans d'intervalle (1987-2017) (note d'information 1908). Ministère de l'Éducation nationale. <https://archives-statistiques.depp.education.gouv.fr/Default.aspx?view=rc-44945>

- Franks, S. (2021). Growing strong writers. *English in Texas*, 51(2), 25-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1345018.pdf>

- Hiesel, L., Kelly, K. et Wong, K. (2021). Responsive Teaching in the Writer's. *The Reading Teacher*, 75(4), 582-593. <https://doi.org/10.1002/rt.2074>

- Kaiser, E. (2013). Contextualized Support for Urban Teachers Implementing Writer's Workshop. *Journal of Literacy Education*, 4(3), 213-224. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1046739.pdf>

- Kyser, C. (2022). The designing workshop : a pedagogy of multiliteracies in a third grade classroom. *Texas Journal of Literacy Education*, 9(2), 30-57. <https://tjlejournal.com/index.php/TJLE/article/view/109/37>

- Jasmine, J. et Weiner, W. (2007). The Effects of Writing Workshop on Abilities of First Grade Students to Become Confident and Independent Writers. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 131-139. <https://doi.org/10.1002/ee.4.2007.136.3>

- Morin, M.-F. (2009). Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant de l'Université de Sherbrooke.

- Nadeau, J. (2023). Roberge «passe à l'offensive» pour le français. *Le Devoir*. <https://www.leteveur.com/qualite/roberge/27551704ub-4c-5fma-un-qualite-d-ecriture-remerciement-sur-la-ligne-franais>

- Ray, K. W. et Cleveland, L. B. (2004). About the authors: Writing workshops with our youngest writers. Portsmouth : Heinemann.

- Rocher, T. (2008). Lire, écrire et compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 en France (note d'information 13.35). Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://archives-statistiques.depp.education.gouv.fr/Default.aspx?view=rc-3346>

- Seelye M. et Sidler W. H. (2019). Discovering digital differentiation: a teacher reimagines writing workshop in the digital age. *Voices from the Middle*, 26(4), 21-27.

- Tremblay, O., Turgeon, E. & Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 1-101. <https://doi.org/10.1572/rhe.v4i2.988>

La structure des trois modèles d'atelier étudiés

Modèle de Calkins (2017)	Modèle de Bucheton et Soulé (2009)	Modèle de Ray (2004)
Durée : 60 minutes	Durée : 20 à 35 minutes	Durée : 60 à 75 minutes
Fréquence : 3 à 4 ateliers par semaine	Fréquence : 1 à 2 ateliers par semaine	Fréquence : tous les jours d'école
Structure en 3 phases : 1- Mini-leçon (10 à 15 min) Les élèves s'assoient au coin rassemblement avec leur partenaire d'écriture. L'enseignant met en contexte les élèves, puis nomme clairement le point d'enseignement (l'objectif) de la leçon de la journée. Sous la forme d'une démonstration, l'enseignant montre comment il s'y prend pour atteindre l'objectif visé et explicite sa pensée. Après l'enseignement explicite, l'enseignant met les élèves en action. Les élèves travaillent quelques minutes alors sur le texte de la démonstration, sur un texte modèle, sur leur propre texte ou sur celui de leur partenaire. S'en suit alors un résumé de la mini-leçon afin de guider les élèves dans leur processus d'écriture.	Structure en cinq phases : 1- Négociation du texte (5 min) Le groupe de 4 ou 5 élèves et l'enseignant discute du texte à écrire et aborde l'objet, la tâche, ses modalités et ses finalités. L'enseignant réactive les connaissances des élèves et les amène à verbaliser le sens de la situation d'écriture. « L'invention est ouverte, les élèves proposent des idées, certains élèves interviennent souvent, d'autres pas. » (2009, p.64)	Structure en 3 phases : 1- Mini-leçon (15 minutes) Les élèves se regroupent au coin rassemblement. L'enseignant utilise « des textes publiés par des auteurs pour montrer aux élèves les possibilités lors des mini-leçons. [...] Quoi qu'il en soit, nous regardons ces écrits avec une question à l'esprit : que puis-je apprendre ça de manière à le réinvestir dans mon écriture ? » (traduction libre, 2004, p.88)
2 - Période d'écriture (40 min) C'est le moment où les élèves écrivent. Ils mobilisent la stratégie du jour dans la planification, la rédaction, la révision ou la correction de leur texte. Durant cette période, l'enseignant peut travailler avec des sous-groupes de besoin et faire des entretiens individuels pour « soutenir les élèves, les encadrer et encourager leur développement comme auteur en employant les stratégies jugées les plus efficaces pour chacun » (2-17, p.46). Cette période d'écriture est également entrecoupée par une autre mini-leçon, appelée « enseignement de mi-atelier », qui ne dure que 2 à 3 minutes.	2- Les trois premiers mots (15 min) C'est le passage à l'écriture. L'enseignant distribue le matériel et rappelle les consignes. Les élèves discutent alors de la manière d'écrire les mots à partir des sons qu'ils entendent et des graphèmes avec lesquelles ont peu les écrire. « L'écriture du premier mot prend très souvent un long moment d'interactions très intenses. » (2009, p.49)	2- Période d'écriture (35 à 50 min) C'est le moment où les élèves écrivent en individuel. Ils choisissent une place dans la classe et se mettent à la tâche. Pendant qu'ils écrivent, l'enseignant peut travailler avec des sous-groupes de besoin et faire des entretiens individuels afin de mieux répondre à leurs besoins spécifiques.
3- Mise en commun (5 min) Les élèves font un retour sur la période. Cela peut prendre la forme de partage ou de rétroactions entre partenaires d'écriture. Cela peut aussi consister en une présentation du travail d'un élève que la classe pourra utiliser comme modèle.	3- Relance textuelle (1 min) : Certains élèves, pris dans des enjeux d'encodage, peuvent avoir perdu de vue le but de l'activité d'écriture ainsi que son destinataire. Il s'agit d'un rappel, et, au besoin, d'une renégociation de la tâche.	3- Temps de partage (10 min) Lors de ce moment de partage, l'enseignant peut revenir sur des notions abordées lors de la leçon du jour. Il peut aussi présenter des textes d'élèves des choses intéressantes et spécifiques que les élèves ont essayées dans leur écriture. Les élèves peuvent aussi partager leurs productions à la classe.
	4- Période d'écriture (10 min) Alors que les élèves écrivent la ou les phrases qui ont été convenues, l'enseignant propose son soutien de manière individualisée. Elle « répond aux sollicitations » et rappelle aussi les stratégies à leur disposition au besoin (étirer les mots, chercher des yeux, puiser dans sa mémoire, demander l'aide d'un ami, etc.). (p.50)	
	5- Correction et explications (5 min) C'est l'institutionnalisation des savoirs par la relecture et l'autocorrection. L'enseignant corrige le texte de chacun devant toute l'équipe. Il réécrit les mots mal orthographiés et explique des règles. « Son rôle dans cette phase est aussi, et peut-être surtout, de souligner les réussites, de montrer que la tâche est à leur portée [...]. Il faut surtout rassurer, leur « donner confiance ». (2009, p.51)	

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE POUR DÉVELOPPER LES QUESTIONS DE RÉACTION ET D'APPRÉCIATION EN LECTURE

ESTELLE LABBÉ



Introduction

Le développement de la lecture est une compétence importante à l'école primaire. La lecture est à la base de la réussite de plusieurs autres matières scolaires comme la compréhension des problèmes mathématiques, la lecture de textes historiques, etc. De même, certaines études prouvent qu'un élève qui a de la difficulté en lecture est plus à risque de décrochage scolaire qu'un élève qui ne présente pas de difficultés en lecture (Giasson, 2011). Ainsi, dès le préscolaire, les élèves sont mis en contact avec différentes œuvres littéraires et sont amenés à développer leur habileté à comprendre ces œuvres. Toutefois, l'évaluation de la lecture va plus loin que la compréhension d'un texte à partir du 2^e cycle. Effectivement, dans le cadre d'une évaluation en lecture, les élèves doivent répondre à des questions couvrant différentes dimensions de la lecture, soit la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation (Demers et Valiquette, 2016). Ces deux dernières dimensions représentent un défi pour plusieurs élèves puisqu'il s'agit de réponses personnelles devant être justifiées à l'aide de leurs expériences, de leurs connaissances et des différentes informations du texte (Giasson, 2011).

Dans ma classe de stage 4, en 3^e année, la majorité des élèves n'avaient pas le réflexe de justifier leur réaction ou leur appréciation d'un texte. Ces derniers produisaient des réponses très peu développées. De ce fait, ils étaient souvent

pénalisés dans les questions d'appréciation et de réaction lors des évaluations de lecture. Ayant déjà lu des recherches sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture, j'ai décidé d'expérimenter l'enseignement explicite d'une stratégie pour les aider à réagir et à apprécier un texte.

Comment l'enseignement explicite d'une stratégie peut-il favoriser le développement d'habiletés, chez les élèves, pour répondre à des questions d'appréciation et de réaction en lecture?

J'ai choisi d'enseigner explicitement la méthode ORÉO à travers un réseau littéraire d'albums jeunesse. La méthode représente une marche à suivre afin de s'assurer que tous les éléments essentiels à une réponse de réaction et d'appréciation sont présents. Lorsqu'un élève répond, il doit nommer son Opinion, dire ses Raisons, nommer les Exemples et rappeler son Opinion. Cette méthode s'adapte pour répondre à deux dimensions visées.

Les 4 dimensions de la lecture

Avant d'enseigner une stratégie pour réagir et pour apprécier, il faut bien comprendre la distinction entre les quatre dimensions de la lecture qui correspondent aux quatre critères d'évaluation des compétences Lire des textes variés et Apprécier des œuvres littéraires (MELS, 2011)

La première dimension est comprendre. Cette dimension consiste à associer les éléments explicites et implicites d'une œuvre afin de créer du sens autour de ce qui est lu. Un élève qui comprend est un élève qui peut dresser une représentation logique des éléments essentiels d'un texte (Giasson, 2011). Les questions de compréhension peuvent se diviser en deux catégories distinctes, soit l'identification d'informations explicites et l'identification d'informations implicites (Demers et Valiquette, 2016). D'une part, les éléments explicites sont des informations écrites textuellement dans le texte. Lorsque l'élève répond à une question d'identification d'informations explicites, il fait du repérage dans le texte. D'autre part, les informations implicites doivent être déduites à l'aide d'informations contenues dans le texte lu. L'élève doit inférer des informations à partir de ce qu'il comprend. Certaines questions d'inférences relèvent de la compréhension, tandis que d'autres relèvent de la deuxième dimension de la lecture, l'interprétation (Demers et Valiquette, 2016).

Interpréter une œuvre littéraire consiste à lui donner des sens nouveaux en se basant sur ses éléments explicites. Les interprétations peuvent être multiples, mais elles doivent toutes être plausibles selon les informations contenues dans le texte. Toutes justifications doivent être justifiées par des éléments de l'œuvre analysée. Il s'agit d'une forme d'inférence plus libre que les inférences de la dimension comprendre (Demers et Valiquette, 2016).

La troisième dimension, réagir, consiste à faire part d'une réaction personnelle en lien avec les différents éléments d'une œuvre littéraire. Lorsqu'il réagit, l'élève se met à la place des personnages, il exprime les émotions qu'il a ressenties lors de la lecture des différents passages et surtout, il fait des liens avec son propre vécu (Giasson, 2011). Réagir à un texte littéraire est une expérience subjective provoquée par la lecture. L'élève doit prendre position sur sa réaction, la justifier à l'aide d'éléments de la question et du texte puis conclure en effectuant un retour sur sa réaction (Demers et Valiquette, 2016).

Enfin, la quatrième dimension de lecture est **l'appréciation**. Cette dernière dimension est plus difficile pour plusieurs élèves puisqu'elle englobe toutes les dimensions. Donner son opinion sur une œuvre découle de sa compréhension, de son interprétation et des réactions vécues lors de la lecture (Turgeons, 2006). Un élève qui n'a pas compris l'histoire, qui ne s'est pas questionné ou qui n'a eu aucune réaction ne peut pas apprécier adéquatement un texte littéraire, il n'a pas les outils pour le faire. De plus, afin d'offrir une appréciation complète d'un livre, il faut la justifier. Les élèves doivent développer un répertoire de critère pour juger une œuvre littéraire, autrement l'élève ne pourra pas expliquer son opinion (Turgeons, 2006). Ses critères d'appréciation, aussi vastes qu'ils soient, sont divisés en deux grandes catégories : les critères d'ordre littéraire (personnage, intrigue, style de l'auteur, type de livre, etc.) ou les critères personnels (Turgeons, 2006). Afin de répondre à des questions d'appréciation, les élèves doivent utiliser une méthode similaire à celle des questions de réaction soit prendre position, la justifier à l'aide des critères d'appréciation et du texte puis conclure en effectuant un retour sur son appréciation (Demers et Valiquette, 2016).

Ces quatre dimensions sont toutes liées d'une certaine manière. Pour réagir, un élève doit avoir compris et/ou interpréter le texte puisque la réaction se fait en lien avec différents éléments du texte. Afin d'apprécier, l'élève doit se distancer du texte pour en analyser sa structure. Il doit avoir une représentation exacte des différents éléments de l'histoire pour le faire (Demers et Valiquette, 2016). De ce fait, il faut comprendre que réagir et apprécier sont deux dimensions difficiles puisqu'elles sont dépendantes de la compréhension et de l'interprétation du texte.

L'enseignement explicite

Afin d'enseigner une stratégie pour répondre à deux dimensions de lecture, soit la réaction et l'appréciation, j'ai exploité l'enseignement explicite. Cette approche pédagogique a gagné en popularité dans le milieu des sciences de l'éducation dans les dernières années. Toutefois, ce concept est né dans les années 1970. Il est issu d'observations effectuées auprès des enseignants les plus efficaces d'un point de vue pédagogique. Les chercheurs ont pu relever une séquence d'enseignement similaire chez tous les sujets observés. De cette séquence est né l'enseignement explicite (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021). À travers les années, plusieurs versions de cette approche se sont développées, mais une ligne directrice les unit toutes, celle de dire aux élèves l'objectif, de montrer aux élèves une ou des stratégies pour réussir l'objectif et de guider les élèves dans l'utilisation de la stratégie. Cette pratique pédagogique se divise en trois grandes étapes : la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007).

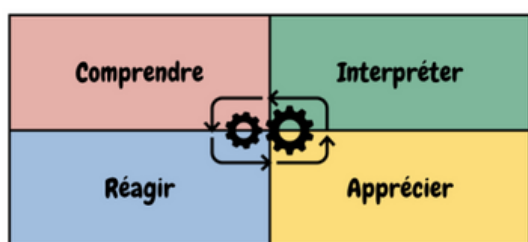


Figure 1 : Les quatre dimensions de la lecture

Étapes de l'enseignement explicite	
Mise en situation	-Présentation de l'objectif de la séquence d'enseignement -Rappel des connaissances préalables
Expérience d'apprentissage	-Modelage -Pratique guidée -Pratique autonome
Objectivation	-Retour sur les connaissances acquises -Réinvestissement

Figure 2 : Les étapes de l'enseignement explicite

La mise en situation est l'étape la plus courte. Elle consiste à présenter l'objectif de la séquence d'apprentissage aux élèves. Lors de cette présentation, l'enseignant expose aux élèves les contenus à l'étude, les résultats souhaités concrètement et il effectue un retour sur les connaissances antérieures nécessaires à l'atteinte de l'objectif (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007). De cette manière, l'enseignant est certain que tous les élèves comprennent bien l'objectif et ont tout pour l'atteindre.

Concrètement, dans le cadre de mon projet, j'ai présenté aux élèves l'objectif qui était d'utiliser la méthode ORÉO afin de composer des réponses de réaction et des réponses d'appréciation élaborées. J'ai effectué un retour sur les connaissances des élèves en les questionnant sur ce qu'était une question de réaction et une question d'appréciation. Nous avons fait la distinction entre les deux dimensions de la lecture. C'est également à cette étape que nous avons fait un retour sur les différents critères d'appréciation d'une œuvre littéraire. Enfin, je leur ai également présenté les différentes étapes du projet.

La deuxième étape de l'enseignement explicite est l'étape centrale de cette approche pédagogique, il s'agit de l'**expérience d'apprentissage**. Cette étape se sépare en trois stratégies différentes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. D'abord, l'enseignant doit faire un verbatim de sa pensée, il modélise la stratégie aux élèves. Il explicite toutes les étapes (liens, questions, stratégies, etc.) qu'il réalise dans sa tête pour mettre en place la notion enseignée (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007). En plus de présenter explicitement ces processus mentaux, lors du modelage l'enseignant doit présenter plusieurs exemples, de même que plusieurs contre-exemples. Ces exemples positifs et négatifs servent de base aux élèves pour les prochaines étapes.

L'étape du modelage fut un gros morceau de mon projet. J'ai vulgarisé la méthode ORÉO aux élèves à l'aide de différents exemples à l'aide de courts-métrages. À chaque situation, je verbalisais toutes les étapes, les stratégies et les liens que je faisais afin de répondre aux questions. Nous avons également regardé en groupe plusieurs exemples et contre-exemples. Nous avons également modifié les contre-exemples afin qu'ils correspondent aux attentes d'une réponse ORÉO.

As-tu apprécié ce livre? Justifie ta réponse à l'aide d'éléments du texte.	
Exemple de réponses ORÉO	Exemples de réponses qui ne sont pas ORÉO
-Oui, j'aime ce livre parce qu'il était triste. Par exemple, le moment où Ming était sur l'iceberg qui fondait était triste. Donc, j'ai aimé ce livre car j'aime uniquement les livres tristes.	-Oui, j'ai aimé ce livre parce que je l'ai trouvé drôle. -Non, je n'ai pas aimé ce livre parce que je préfère les romans. J'aime mieux lire des romans.
Comment aurais-tu réagi à la place de Ming lorsque l'iceberg a commencé à fondre?	
Exemple de réponses ORÉO	Exemples de réponses qui ne sont pas ORÉO
-J'aurais été indifférent parce que je sais bien nager. J'ai déjà nagé dans l'océan à plusieurs reprises. Donc, je n'aurais pas peur et je serai indifférent.	-J'aurais eu peur. -J'aurais fait comme Ming.

Figure 3 : Exemples et contre-exemples présentés aux élèves

Après le modelage, l'élève doit mettre en pratique ce qu'il vient d'apprendre (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007). C'est le moment de la pratique guidée. L'enseignant place les élèves en action dans des situations similaires à celles réalisées lors du modelage. Il accompagne les élèves en les questionnant très souvent et en offrant plusieurs rétroactions tout au long de cette pratique. C'est à ce moment que l'enseignant valide la compréhension des élèves et qu'il ajuste les compréhensions erronées au besoin (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007).

Dans le cadre de mon projet, la pratique guidée s'est déroulée en deux parties. D'abord, les élèves, en équipe de deux, ont dû réagir et apprécier deux courts-métrages. Je circulais et offrais des rétroactions à toutes les équipes. Les élèves pouvaient également s'entraider. À quelques reprises, j'ai dû reprendre des concepts avec des équipes. Par la suite, nous avons continué la pratique guidée de manière individuelle dans un cahier, mais toujours accompagnée de questionnements de l'enseignante et de rétroactions verbales et écrites. Les élèves devaient répondre à deux questions, une de réaction et une d'appréciation, après chaque album lu.

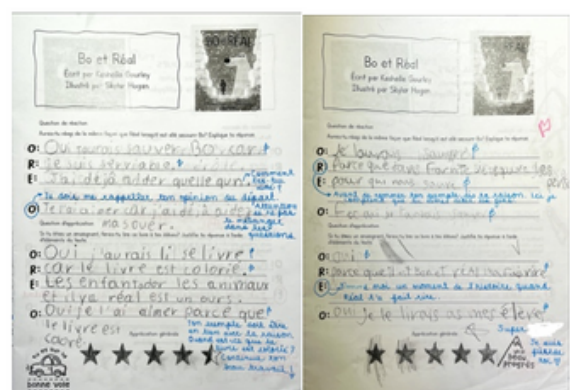


Figure 4 : Exemples de productions d'élève avec rétroactions

La dernière étape de l'expérience d'apprentissage est la pratique autonome. Celle-ci représente la suite logique de la pratique guidée. Il s'agit de pratiquer davantage la même notion, mais de manière plus autonome. Placée directement après la pratique guidée, cette étape permet le surapprentissage, et donc, maximise le développement d'habiletés. Les différentes activités proposées doivent s'inscrire dans un continuum du plus simple au plus difficile. Ainsi, le degré de complexité devrait augmenter à cette étape (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007).

En classe, mes élèves ont continué leur pratique autonome dans leur cahier. Certains élèves avaient besoin davantage de soutien, d'autres étaient complètement autonomes. Le cahier était conçu pour que le niveau de difficulté des questions et des albums lus augmente à chaque fois. Ainsi, les dernières questions représentaient un plus gros défi que les premières questions en pratique autonome. Je ne donnais plus de rétroaction aussi fréquemment lors des moments de travail, mais je commentais encore les réalisations des élèves.

La dernière étape pour compléter l'enseignement explicite d'une notion est l'objectivation. Cette étape consiste à effectuer un retour sur les différentes connaissances, les différentes stratégies et les différents concepts qui ont été abordés lors de cette séquence d'enseignement. Ce retour permet aux élèves d'intégrer les apprentissages et de les retenir (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007). Plusieurs auteurs incluent également un réinvestissement de ces notions dans une situation nouvelle lors de l'objectivation (Bissonnette, Falardeau et Richard, 2021).

Ainsi, à la fin du projet, nous avons fait un retour sur les différentes notions vues et habiletés développées dans une causerie. Les élèves devaient également faire une appréciation du projet, ils devaient utiliser la méthode ORÉO, donc réinvestir leur apprentissage dans un nouveau contexte. Enfin, la semaine suivante, les élèves ont réinvesti leurs nouvelles habiletés afin de répondre aux questions de réaction et d'appréciation dans une évaluation de lecture plus formelle.

L'impact de l'enseignement explicite sur les réponses des élèves

Lorsque nous comparons les productions des élèves avant l'enseignement explicite avec celles effectuées à la fin du projet, on peut observer une grande évolution chez les élèves. En effet, au départ, les élèves avaient de grandes difficultés à justifier leur réaction ou leur appréciation. Cela en résultait des réponses courtes et peu détaillées. Les élèves répondaient aux questions avec une petite phrase, ce qui n'était pas suffisant lors des évaluations.

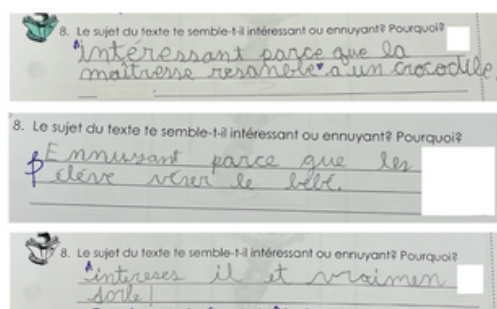


Figure 5 : Réponses d'élèves avant la séquence d'enseignement explicite

Après le projet, les élèves produisaient des réponses beaucoup plus riches et détaillées. Effectivement, une réponse était souvent composée de 3 à 4 phrases expliquant leur réaction ou leur appréciation du texte. Tous les élèves ont augmenté la longueur de leurs réponses d'au minimum deux phrases. De même, plusieurs élèves s'appuyaient sur un critère d'appréciation littéraire pour expliquer leur appréciation de l'œuvre. La qualité des réponses s'est grandement améliorée, et ce chez l'ensemble des élèves.

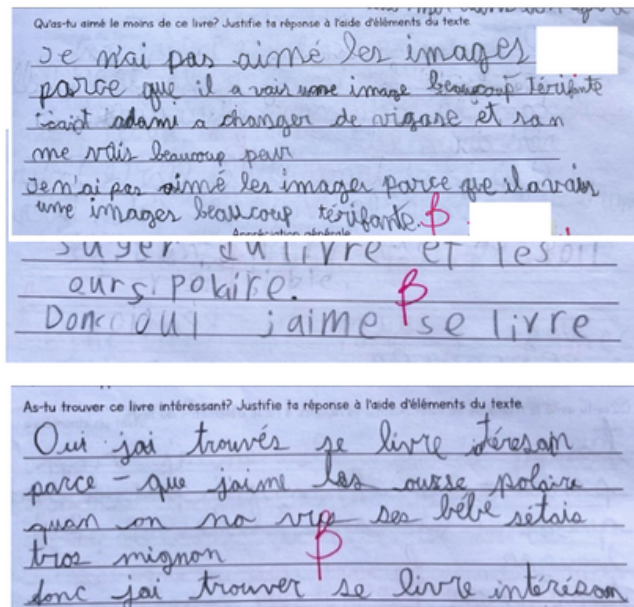


Figure 6 : Réponses des mêmes élèves après la séquence d'enseignement explicite

L'analyse des réponses des élèves nous permet d'affirmer que l'enseignement explicite d'une stratégie afin de répondre à des questions de réaction et d'appréciation est efficace. En effet, les élèves de ma classe de stage ont amélioré la qualité de leurs réponses. Ces derniers produisent des réponses plus complètes et plus pertinentes. Ils sont en mesure de justifier leur position, ce qu'ils avaient beaucoup de difficulté à faire avant qu'on leur enseigne explicitement.

Références

- Bissonnette, S., Falardeau, É. et Richard, M. (2021). L'enseignement explicite dans la francophonie: fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes. Presses de l'université du Québec. <https://www-jstor-org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/j.ctv224v143>
- Demers, L. et Valiquette M-C. (2016) Référentiel les quatre dimensions de la lecture. <https://16.ticfga.ca/files/2018/05/Les-4-dimensions-de-la-lecture-V2.pdf>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), Enseigner. PUF (coll. Apprendre). <https://r-libre.telug.ca/1598/7/gauthier2007c.pdf>
- Giasson, J. (2011). La lecture : apprentissage et difficultés. Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'éducation, du loisir et des sports (MELS). (2011). Cadre d'évaluation des apprentissages : Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire : 1er, 2e et 3e cyle. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/educati on/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement- primaire_2011.pdf
- Turgeon, É. (2006). Apprécier des oeuvres littéraires : mission possible! Québec français, (143), 57-59. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n143-qf1179170/49493ac/>

INTERAGIR POUR MIEUX APPRÉCIER DES TEXTES DANS LES CLASSES DE TROISIÈME CYCLE

FLAVIE BOULANGER-GOSSELIN



Introduction

Lorsqu'on demande à un élève d'apprécier un texte et de répondre à une question de jugement critique par écrit, on lui demande d'effectuer un processus assez complexe. L'élève doit démontrer une compréhension du texte qu'il a lu et il doit transposer cette compréhension à l'écrit tout en élaborant sa pensée. Plusieurs auront tendance à se rendre à l'essentiel et écrire de courtes réponses sans vraiment développer leurs idées (Ayotte et East, 2012). Ceci étant dit, répondre à des questions de jugement critique par écrit est une tâche ardue, mais c'est une tâche à laquelle les élèves du troisième cycle doivent se familiariser (Lépine, 2017). Ce que je recherche à savoir dans le cadre de cet article, c'est comment soutenir les élèves du troisième cycle dans la formulation de réponses complètes et réfléchies à des questions de jugement critique en lecture. Lors de mon stage au troisième cycle, j'ai constaté cette problématique chez les élèves. J'ai voulu trouver un moyen d'intervenir auprès de tous les élèves afin de les aider à formuler des réponses correspondantes aux attentes du troisième cycle. J'ai donc expérimenté le cercle de lecture et les rétroactions entre pairs. Dans cet article, je vais me baser sur cette expérimentation afin d'analyser l'effet des interactions entre pairs sur la formation de réponses plus complètes aux questions de jugement critique.

Apprécier un texte : comment?

En contexte scolaire, l'appréciation peut se définir comme la justification, écrite ou verbale, d'un jugement porté sur une œuvre en se basant sur des critères de goût ou de valeur. Ce jugement peut porter sur la forme de l'œuvre, le contenu de l'œuvre et/ou les effets psychoaffectifs que l'œuvre provoque chez le lecteur (Lépine, 2017). Pour vérifier la compétence à apprécier un texte chez un élève, on peut, entre autres, lui poser des questions de jugement critique. Pour y répondre, l'élève doit prendre position par rapport à la question posée, évaluer la qualité, l'intérêt et la pertinence du texte à partir de critères d'appréciation, puis étayer sa réponse en se fondant sur des extraits pertinents du texte reformulés dans ses mots. Les critères d'appréciation peuvent relever du genre littéraire, des personnages, du temps, des lieux, des thèmes, de la langue et de la présentation visuelle, par exemple (Gélinas et al., 2011).

Figure 1

Analyse de réponses écrites d'élèves d'une classe de sixième année à une question de jugement critique (suite à un cercle de lecture) à partir des éléments constitutifs d'une réponse écrite complète pour apprécier un texte (Gélinas et al., 2011)

	L'élève prend position par rapport à la question.	L'élève évalue la qualité, l'intérêt, la pertinence du texte à partir de critères d'appréciation.	L'élève étaye sa réponse en se fondant sur des extraits pertinents du texte reformulés dans ses mots.
Élève 1	✓	✓	✓
Élève 2	✓	✓	✓
Élève 3	✓	✓	✓
Élève 4	✓	✓	✓
Élève 5	✓	✓	✓
Élève 6	✓	✓	✓

En me questionnant sur la capacité de mes élèves de stage à répondre à des questions de jugement critique, j'ai constaté que leurs réponses ne correspondaient pas avec cette définition d'une réponse complète que fait Gélinas et ses collaborateurs (2011). Au début de mon projet d'intervention en contexte, j'ai sondé les élèves sur leur conception d'une réponse complète en jugement critique. J'ai rapidement saisi un flou dans la perception des élèves. Nous avons discuté de ce qu'est l'appréciation d'un texte, des questions qu'on peut poser pour vérifier l'appréciation d'un texte, de comment y répondre et nous nous sommes pratiqués à apprécier des œuvres sélectionnées par les élèves.

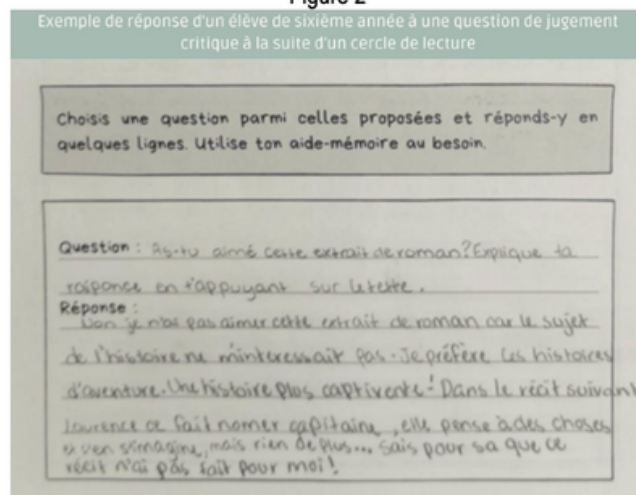
Le cercle de lecture

L'élément central de mon projet d'intervention en contexte était vraiment le cercle de lecture. Après avoir introduit les bases de l'appréciation et la procédure pour répondre à une question de jugement critique, j'ai voulu créer un contexte significatif pour les élèves afin qu'ils se pratiquent à apprécier une œuvre en formulant des réponses complètes. Nous avons fait la lecture d'un extrait de roman, puis nous avons fait un cercle de lecture.

Concrètement, un cercle de lecture se définit comme « un dispositif didactique structuré permettant aux élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes de discuter d'un chapitre, d'un article ou d'un texte choisi par l'enseignant ou un élève » (Burdet et Guillemain, 2013, p.5). Le cercle de lecture permet à l'élève de développer, dans un esprit de collectivité, sa capacité à se construire des opinions réfléchis, à coopérer avec les autres, à s'engager dans le processus de lecture, à mettre en mots ses idées, etc. (Gouvernement du Québec et Ministère de l'éducation, 2006). Avec mon projet, j'ai voulu miser sur les interactions entre les élèves et j'ai voulu voir la classe comme une communauté de lecteurs qui discutent sur leur appréciation d'un texte et qui s'entraident pour développer leurs idées (Vanhulle, 1999).

Une communauté de lecteurs qui discutent sur leur appréciation d'un texte et qui s'entraident pour développer leurs idées.

Figure 2



Lors du cercle de lecture, les élèves devaient discuter de leur impression générale du texte, poser des questions, répondre à des questions de jugement critique, échanger sur leurs réponses et se donner des rétroactions. Tout au long du processus, ils pouvaient prendre des notes dans leur carnet de lecture. À la fin du cercle de lecture, j'ai demandé aux élèves de répondre à une question de jugement critique à l'écrit dans leur carnet. L'objectif était de voir si les élèves allaient démontrer dans leur réponse écrite un transfert des apprentissages faits en échangeant avec leurs pairs. Lorsqu'on observe la figure 1, on peut constater que la majorité des élèves suivent les étapes pour répondre à la question, mais que certains vont parfois se rendre à l'essentiel et prendre position sans faire appel à des critères d'appréciation ou sans s'appuyer sur le texte, ce qui représentait le défi de départ. La figure 2 représente un bel exemple de réponse complète. C'est la réponse d'une élève qui démontrait des lacunes dans son dernier examen de lecture pour les questions de jugement critique. Cette élève a participé activement au cercle de lecture et s'est engagée dans le processus. Dans sa réponse, elle prend position par rapport à la question, elle évalue l'intérêt de l'histoire à partir du type de récit (critère) et elle se réfère à un extrait du texte (Gélinas et al., 2011).

Les rétroactions entre pairs

Lors d'un cercle de lecture, les élèves se partagent leurs idées, ils s'écoutent et ils échangent ensemble. Un élève peut, par exemple, porter attention au point de vue d'un autre élève sur un aspect du texte et renchérir sur la réponse de son collègue en ajoutant certaines nuances. Ces échanges entre les élèves peuvent se montrer très riches au niveau des apprentissages. McCallum (2017) parle d'une « communauté d'apprentissage » pour démontrer ce phénomène. Les élèves sont sensibles aux commentaires et aux réponses que leurs pairs leur donnent. Dans une communauté d'apprentissage, on crée un climat propice aux échanges entre les élèves, où les élèves peuvent se donner des rétroactions axées sur les apprentissages entre eux. Autrement dit, les rétroactions entre pairs permettent aux élèves d'apprendre en interagissant entre eux (McCallum, 2017). J'ai voulu, avec mon projet, expérimenter ce processus dans le cadre d'un cercle de lecture et en observer les effets sur les apprentissages des élèves.

Figure 3

Verbatim échange entre des élèves sur une question d'appréciation	
Question : As-tu aimé cet extrait de roman? Explique ta réponse en t'appuyant sur le texte.	
Élève 1 :	Non, parce que j'aime plus les romans d'aventure. Celui-ci parlait plus d'une journée normale dans une école normale.
Enseignante :	Ok. Est-ce qu'il y en a qui aurait des commentaires à donner à élève 1? Qu'est-ce qu'on pourrait dire à élève 1 en question d'appréciation?
Élève 2 :	Je sais pas, mais je crois euh... Je sais pas si elle avait repris le texte.
Enseignante :	Ok. Donc, tu dis que tu ne sais pas si sa réponse est bien appuyée sur le texte, c'est ça?
Élève 2 :	Oui! En rapport avec le texte.
Élève 3 :	Moi, je trouve que dans sa réponse, il y a beaucoup de répétition avec le mot normal. Elle l'a répété deux fois, donc moi, j'essaierais de changer le vocabulaire dans sa phrase.
Enseignante :	Ok. C'est un conseil que tu lui donnerais dans sa réponse de varier le vocabulaire?
Élève 3 :	Oui.
Élève 4 :	Bin c'est l'affaire qu'elle disait deux fois normal, bin c'est comme voulu qu'elle le répète.
Enseignante :	C'était peut-être plus un conseil personnelle qu'elle donnait, comme moi, personnellement j'aurais fait ça.
Élève 3 :	Oui, comme de trouver un synonyme.
Élève 5 :	Moi ce que j'aurais dit, c'est de plus faire, comme élève 2 a dit, faire plus de lien avec le texte, exemple dire, moi je n'ai pas aimé ça, parce qu'il y a pas beaucoup d'aventure, c'est juste quelqu'un, dans le texte, ils disent que c'est juste quelqu'un qui est capitaine et il y a rien d'autre. Tu sais, appuyer sur le texte.

Avant de faire le cercle de lecture, j'ai expliqué aux élèves qu'ils allaient devoir se donner des rétroactions entre eux. Je leur ai démontré ce qui était attendu d'eux. Par exemple : un élève répond à une question, je lui réplique en mentionnant ce qui est bien selon moi dans sa réponse et je reformule sa réponse en ajoutant des informations pertinentes et en expliquant pourquoi j'ai ajouté ces éléments de réponse. La figure 3 démontre un exemple d'échange entre des élèves de ma classe lors du cercle de lecture. On peut y observer des échanges intéressants. On voit que certains élèves peuvent apporter des rétroactions moins axées sur les objectifs d'apprentissage (ex. : élève 3) et que d'autres ont des difficultés à formuler leur commentaire (ex. : élève 2), ce qui peut représenter un enjeu auquel l'enseignant doit penser lorsqu'il expérimente les activités de rétroactions entre pairs (McCallum, 2017). L'analyse de la figure 3 permet également de constater l'apport bénéfique des échanges entre pairs. Effectivement, l'élève 5 apporte un commentaire intéressant dans l'échange. Elle fait un lien avec le commentaire de l'élève 3, elle se réfère à la réponse de l'élève 1 et elle se réfère aux critères pour répondre à une question de jugement critique (Gélinas et al., 2011). La rétroaction qu'elle donne à l'élève 1 a engendré une réflexion chez cette élève qui a reformulé sa réponse pour faire un lien plus clair avec le texte.

Constats et conclusion

Cet article tente de démontrer l'apport des échanges entre pairs sur la formulation de réponses complètes aux questions de jugement critique chez les élèves du troisième cycle. Je crois que le cercle de lecture et les rétroactions entre pairs représentent des stratégies très pertinentes au troisième cycle pour faire échanger les élèves et leur permettre de réfléchir à leur propre appréciation d'un texte. Les figures 1 et 2 démontrent que la majorité des élèves de ma classe, suite à un cercle de lecture, ont été en mesure d'appliquer ce qu'ils ont retenu des échanges avec leur pair pour répondre à des questions de jugement critique de manière élaborée. Turgeon (2006) explique que l'enseignant a un rôle important dans le développement de la compétence à apprécier un texte littéraire chez les élèves. Il doit mettre en place des stratégies pour accompagner l'élève dans ce processus complexe. L'une des stratégies énumérées par Turgeon est de favoriser les échanges entre pairs.

Avec mon projet d'intervention en contexte, j'ai voulu, justement, permettre aux élèves d'échanger entre eux sur la lecture d'un texte, d'écouter le point de vue des autres, de porter attention à la manière de formuler les réponses et de se donner des rétroactions axées sur les apprentissages. L'échange présenté dans la figure 3 démontre l'apport pertinent d'une rétroaction donnée par un élève, mais il rappelle également le rôle clé de l'enseignant dans un contexte où l'interaction entre les élèves est mise de l'avant. Pour que ce type de contexte représente une expérience d'apprentissage significative pour les élèves, l'enseignant doit s'assurer de modéliser ses attentes et de créer un climat propice à une « communauté d'apprentissage » (McCallum, 2017).

Références

- Ayotte, J. & East, G. (2012). Questions sous la loupe. Québec français, (164), 69-70. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2012-n164-qf07/65899ac.pdf>
- Burdet, C. et Guillemin, S. (2013). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. Repéré à https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/3642/2013_1_Les%20cercles%20de%20lecture_Burdet-Guillemin.pdf?sequence=1
- Gélinas, M., Gosselin, J., Guertin, S., Lapierre, P., Marleau, C., Nadeau, F. et Vincent, J. (2011). Référentiel Les quatre dimensions de la lecture. Repéré à http://pedagogie.cssh.gc.ca/wp-content/uploads/2013/01/Referentiel_-_Les_quatre_dimensions_de_la_lecture.pdf
- Gouvernement du Québec et ministère de l'éducation, 2006. Complément au programme de formation de l'école québécoise : Le cercle de lecture. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/jeunes/pfeg/Cercledelecture.pdf
- Lépine, M. (2017). L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20052/Lepine_Martin_2017_these.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- McCallum, D. (2017). Rétroaction au cœur de la classe : Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Chenelière Éducation.
- Turgeon, É. (2006). Apprécier des œuvres littéraires : mission possible! Québec français, (143), 57-59. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n-143-qf1179170/49493ac/>
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1999-v25-n3-rse1835/032017ar.pdf>

LES STATIONS AU SERVICE DE LA ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT

ALIXIA PLANTE ET CORALY THIBAUT



Introduction

À tous les niveaux scolaires, le phénomène des classes hétérogènes est observable. Cette hétérogénéité peut s'observer par l'écart entre les capacités intellectuelles et le potentiel développemental de chaque élève. En effet, l'enseignant doit jongler entre des élèves très autonomes et des élèves ayant besoin davantage de soutien pour progresser. Lors de notre stage final au 1er cycle, nous avons constaté que les élèves qui terminaient souvent en premier les tâches demandées se retrouvaient à faire des activités de type occupationnelles. Ces élèves avaient peu de choix quant à ce qu'ils pouvaient faire en attendant que les autres terminent leur travail. Ils choisissaient donc des activités peu stimulantes comme du coloriage ou de la lecture. À long terme, cela devenait rapidement redondant et peu enrichissant pour eux. Nous avons donc été amenés à mettre en place des stations d'apprentissage. Ce projet nous a permis de répondre à la question suivante: Comment les stations d'apprentissage favorisent-elles la zone proximale de développement des élèves?

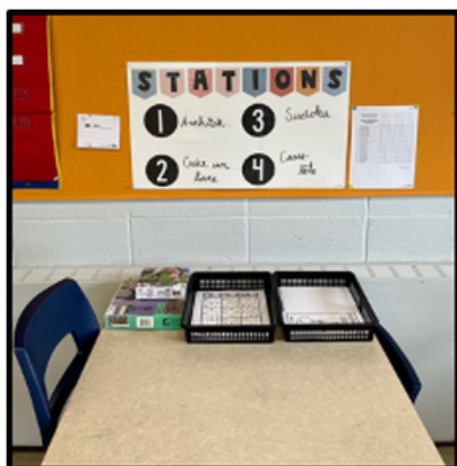
Les stations, c'est quoi ?

Les stations d'apprentissage proposent aux élèves des activités d'enrichissement variées et stimulantes. Celles-ci permettent de remplacer les tâches occupationnelles par des travaux de consolidation faits de manière autonome ou demandant du soutien de l'enseignant. Que ce soit lorsqu'il termine une tâche ou lorsqu'il complète son plan de travail, l'élève se rend aux stations et prend connaissance des activités qui lui sont proposées. Les différentes activités choisies par l'enseignant ou par les élèves sont indiquées sur un tableau d'affichage. Ces activités correspondent aux intérêts et aux besoins des apprenants. Lorsque l'élève termine une activité, il doit en choisir une deuxième. La durée des stations d'apprentissage est variable.

Mais comment les mettre en place?

Pour mettre en place des stations d'apprentissage dans la classe, le matériel offert doit être à la disposition des élèves en tout temps et être bien identifié, tel que montré sur la photo ci-dessous. De cette façon, l'élève pourra facilement choisir l'activité qui correspond à ses besoins et rapidement se mettre en action. Les activités choisies doivent être faciles à comprendre et adaptées aux capacités de l'élève. Elles peuvent aussi leur proposer un petit défi.

Si l'élève a des questions, il demande d'abord à un élève aux stations et ensuite à l'enseignant. Dans les stations, il est préférable de sélectionner des activités qui se réalisent seules ou bien en petites équipes. Cela permet aux élèves de chuchoter ou de rester silencieux afin de ne pas déranger les autres élèves qui n'ont pas terminé leur travail. De plus, avant toute chose, l'enseignant doit modéliser le fonctionnement de ce coin et au fil de l'année, l'élève devient de plus en plus autonome, ce qui permet d'éviter la désorganisation du groupe.



L'autonomie

La mise en place des stations permet à l'élève de développer son autonomie. Le fait de devenir autonome en classe contribue au bien-être et à l'engagement de l'élève au sein du milieu scolaire (Archambault et Chouinard, 2016, p.186). Les stations doivent aussi permettre à l'enseignant d'offrir plus de soutien aux élèves qui en ont besoin et ainsi, permettre aux élèves plus rapides de se remettre au travail par eux-mêmes. D'abord, pour que l'enfant puisse développer son autonomie en classe, l'enseignant doit lui donner une certaine liberté sur ses décisions et sur son environnement. Donc, lorsqu'il termine son travail, il se rend aux stations d'apprentissage ou plusieurs choix lui sont offerts. De plus, il a le pouvoir de choisir la manière dont il peut le faire. Par exemple, l'élève peut choisir de faire un casse-tête de manière individuelle, ou bien, choisir un jeu logique à faire en équipe de deux. Ensuite, pour se sentir autonome, l'élève doit avoir un certain contrôle sur l'organisation de son temps (Archambault et Chouinard, 2016, p.185). S'il veut accéder aux stations, l'élève sait qu'il doit d'abord terminer la tâche principale un peu plus rapidement mais tout en s'assurant que le travail est bien fait et bien compris. L'enseignant peut aussi juger si le travail est bien fait. Favoriser l'autonomie chez les élèves correspond aussi à respecter le rythme d'apprentissage de chacun. Il est important que la majorité des élèves aient le temps de compléter la tâche donnée et que les élèves qui terminent plus tôt aient accès à des activités stimulantes (Archambault et Olivier, 2017, paragr. 17).

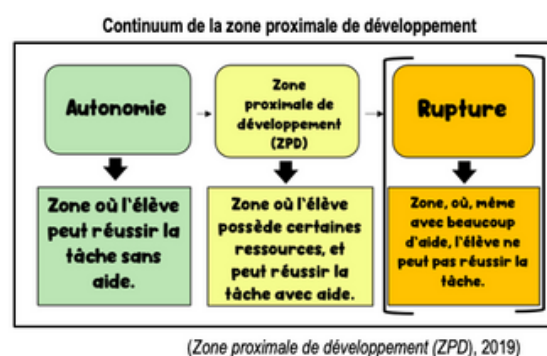
En étant confronté à des situations à son niveau et en étant en mesure de résoudre des problèmes par lui-même, l'élève fait preuve d'autonomie. En effet, certaines stations choisies sont simples et axées sur des notions que l'élève connaît déjà. Elles peuvent consolider leur apprentissage. En revanche, une fois que l'élève est autonome dans la tâche, il

est possible de lui proposer des activités qui font progresser sa zone proximale de développement. Certaines activités proposées demandent donc à l'élève une plus grande réflexion cognitive.

La zone proximale de développement de l'élève

Pour réaliser des activités se trouvant dans sa zone proximale de développement, l'élève doit idéalement faire preuve d'autonomie. Nous avons constaté qu'un élève davantage autonome sera capable de s'investir dans des activités avec un niveau de difficulté plus élevé.

La zone proximale de développement, communément appelée ZPD, est la zone optimale d'apprentissage. Celle-ci est différente pour chaque élève. Elle correspond au niveau de développement possible de chacun (Venet et al., 2016, p.90). Pour viser un développement de la ZPD, l'enseignant doit cibler des tâches qui toucheront leur niveau de compétence actuel et potentiel ainsi que la façon dont il pourra accompagner l'élève dans sa démarche d'apprentissage (Venet et al., 2016, p.91). La mise en place des stations permet donc de répondre à un besoin d'apprentissage. Lorsque l'activité proposée se situe dans sa zone proximale de développement, l'élève gagne en autonomie et il est mesure de construire de nouvelles compétences (La zone proximale de développement, s.d.). Cela permet d'éviter le risque de désintérêt, qui peut être observé si la tâche à effectuer est trop facile (La zone proximale de développement, s.d.). Comme certaines activités engendrent un défi pour l'apprenant, l'enseignant doit parfois intervenir dans le processus d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant doit proposer des activités qui correspondent à un défi accessible, qui ne soit ni trop facile, ni trop difficile (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020, p.9). Par conséquent, l'enseignant agit comme facilitateur dans l'atteinte de l'objectif personnel de chacun. Il peut poser des questions subjectives à l'enfant, commencer à résoudre le problème avec lui ou l'aider à trouver des méthodes de résolution (Venet et al., 2016, p.93)



Analyse des stations

Pour répondre à la question: Comment les stations d'apprentissage favorisent-elles la zone proximale de développement des élèves?, nous avons analysé certaines activités qui ont été proposées dans les stations dans le cadre de notre stage.

D'abord, nous avons pu observer que certaines activités se font de façon complètement autonome (tableau 1). En effet, lors de la réalisation de ces activités, les élèves n'ont aucune question, ils sont concentrés, motivés et fiers de la finalité de leur activité.

Par exemple, l'élève peut choisir un jeu logique comme le Château logique ou le Rush Hour, qu'il choisit de faire de façon individuelle ou en équipe. Comme il est capable de le faire par lui-même, de mener à terme la tâche et d'obtenir un résultat concret, on peut dire qu'il développe son sentiment d'autonomie. Ce type de jeu permet à l'élève de choisir le niveau de difficulté. C'est aussi le cas pour une activité comme le casse-tête. L'apprenant pourra obtenir un résultat par lui-même. En effet, il peut choisir une activité qu'il pourra faire sur plusieurs périodes ou bien une activité de plus courte durée comme le jeu logique où il obtiendra un résultat plus rapidement. Ces activités correspondent au spectre de développement de l'élève mais ne le feront pas nécessairement progresser. Donc, il n'y aura pas de désintérêt de la part de l'élève (La zone proximale de développement, s.d.).

Tableau 1 : Activités pour développer l'autonomie de l'élève

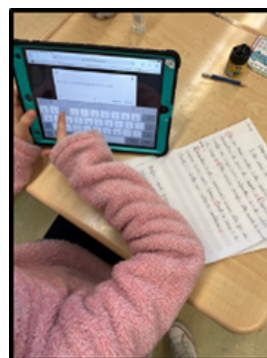
Activités proposées	Composantes de l'autonomie développées
Jeux logiques	L'élève : - est capable de faire l'activité par lui-même - obtient un résultat concret de la tâche - choisit la manière d'effectuer la tâche - choisit une activité de courte ou de longue durée
Casse-tête	
Mots cachés	
Écriture libre	

Ensuite, nous avons aussi pu observer que d'autres activités proposées dans les stations permettent de pousser les apprentissages des élèves rapides plus loin (tableau 2). Ces apprentissages se trouvent dans la zone proximale de développement de l'élève. Si l'élève veut se mettre au défi, il peut choisir des activités comme le Sudoku. Nous avons observé que l'élève est confronté à un niveau de difficulté supérieur. À ce niveau, l'élève doit savoir qu'il est normal de demander de l'aide de l'enseignant pour atteindre son but. Effectivement, la tâche est plus difficile cognitivement et sort l'élève de sa zone de confort. Une activité comme un projet de recherche sur la tablette ou un projet d'écriture d'un petit livre pourrait aussi le mener à une telle situation. Ces activités sont intéressantes au niveau développemental, car grâce à ses connaissances antérieures, l'élève acquiert de nouvelles compétences. Ainsi, en proposant des activités de ce type, l'élève progressera et ressentira un sentiment d'efficacité personnelle plus fort.

Enfin, tel que présenté dans le continuum ci-dessus, il ne faut pas nécessairement guider l'élève vers la zone de rupture pour éviter le découragement et son désintérêt. C'est pourquoi l'enseignant doit trouver le juste milieu dans les activités proposées. Toutefois, le fait d'arriver à la zone de rupture peut confronter l'élève et lui permettre de se questionner pour créer un nouvel apprentissage tout comme lorsqu'il se situe dans sa ZPD.

Tableau 2 : Activités se situant dans la ZPD de l'élève

Activités proposées	Lien avec la ZPD
Sudoku	- Niveau de difficulté cognitif plus élevé
Projet de recherche avec les tablettes	- Permet de nouveaux apprentissages - Stimule et motive l'élève
Projet d'écriture (ex: écrire un livre)	- Aide de l'enseignant pour atteindre l'objectif - Sentiment d'efficacité et fierté personnelle
Jeu d'échecs	



Conclusion

En conclusion, l'enseignant doit choisir des stations pertinentes qui pourront pallier l'écart de progression entre les élèves. Les stations permettent à l'élève plus rapide de développer son autonomie dans des activités engageantes et stimulantes en plus de lui offrir des défis adaptés. Nous avons observé qu'après quelques semaines seulement, les élèves avaient bien compris l'objectif de ce projet. Toutefois, nous avons constaté que ce sont toujours les mêmes élèves qui ont le temps d'aller aux stations. Il serait donc intéressant de proposer d'autres moments où tout le monde pourrait y aller afin que tous aient la chance d'essayer les activités proposées.

Par ailleurs, nous avons pu observer que les stations favorisent la gestion de classe. En effet, en plus d'être bénéfiques pour les élèves, elles le sont aussi pour l'enseignant. Les activités choisies nécessitent aucune ou très peu de correction de la part de l'enseignant, ce qui lui évite un surplus de travail. De plus, pendant que les élèves plus rapides s'investissent dans les stations, l'enseignant peut davantage soutenir les élèves qui ont besoin d'aide pour compléter un travail. Enfin, le fait d'offrir aux élèves différentes options intéressantes lorsqu'ils terminent une tâche permet d'éviter une désorganisation des élèves et de conserver un climat de classe agréable et propice à l'apprentissage.

Références

- Archambault, I. et Olivier E. (2017). 3 astuces pour aider les élèves à s'engager à l'école. Les Éditions Passe-Temps. <https://passetemps.com/blogue/3-astuces-pour-aider-les-%C3%A9l%C3%A8ves-%C3%A0-sengager-%C3%A0-%C3%A9cole-p3946>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe (4e éd.). Chenelière Éducation.
- La zone proximale de développement. (s.d.). HEC Montréal. https://ernest.hec.ca/video/DAlP/pdf/Zone_Proximale_de_Developpement_PDF
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués. http://www.education.gouv.gc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf
- Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P., et Roberge, M. (2016). La zone proximale de développement : une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19(1), 88-110. <https://doi.org/10.7202/1040664ar>
- Zone proximale de développement (ZPD). (2019). Petits écoliers. <https://petitsecollers.fr/2019/04/zone-proximale-de-developpement-zpd/>

PRIMAIRE



**SOUTENIR LE
PLAISIR
D'APPRENDRE**



LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION : UNE PRATIQUE GAGNANTE POUR ENGAGER LES ÉLÈVES EN ÉCRITURE

MARIE-PIER BOUTIN ET CAMILLE LAROCHELLE-CARRIER



Introduction

L'écriture est une tâche qui s'avère ardue pour la plupart des élèves au primaire. Bon nombre d'entre eux redoutent les périodes d'écriture, principalement, les sujets imposés. De plus, il semble que la motivation à écrire chez les élèves du primaire, qui joue un rôle clé dans leur réussite, diminue graduellement au fil des années, et ce, particulièrement chez les garçons » (Guay, 2014, S.P). Notre sujet s'attarde donc aux pratiques pédagogiques qui permettront aux élèves de développer leur motivation et leur engagement en écriture. Plus précisément, notre questionnement est :

Comment faire pour motiver et engager les élèves du 2e cycle en écriture?

Lors de notre stage 4, nous avons mis en place deux projets qui visaient à favoriser leur engagement et leur motivation envers cette tâche (voir le tableau 1 pour la description de ces projets).

Tableau 1

<i>Premier projet d'écriture</i>	<i>Deuxième projet d'écriture</i>
Cahier d'écriture libre remis aux élèves avant de débiter les projets	Cahier d'expressions figées remis aux élèves au début du projet.
Recherche sur un animal de leur choix (intérêt pour les sciences)	Présentation d'une expression figée chaque semaine.
Écriture d'un court texte avec les informations trouvées et insertion de rimes	Travaux d'équipe pour émettre des hypothèses sur la signification de l'expression.
Rétroactions des pairs et de l'enseignant avant la réécriture	Utilisation de l'expression figée au courant de la semaine (à l'écrit ou à l'oral).
Produit final : calligramme	Produit final : Carnet d'expressions figées comme outil lors de leurs écrits.

Dans le cadre de cet article, nous analyserons ces projets à la lumière de la théorie de l'autodétermination. Puis, nous présenterons l'utilisation d'un cahier d'écriture libre en classe comme une pratique gagnante pour soutenir simultanément les trois besoins fondamentaux liés à la théorie de l'autodétermination.

La théorie de l'autodétermination

D'abord, nous croyons qu'il est primordial d'expliquer ce qu'est la théorie de l'autodétermination (TAD). Un enfant qui agit de façon autodéterminée va accomplir une tâche parce qu'elle lui procure du plaisir, parce qu'il est motivé intrinsèquement (Archambault et Chouinard, 2016, p.176). Ainsi, pour développer l'engagement et la motivation chez nos élèves, il est important de répondre aux trois besoins fondamentaux soit l'autonomie, la compétence et le sentiment d'appartenance sociale (Lessard et al., 2014, S.P.). En répondant à ces besoins, la motivation intrinsèque est favorisée. D'ailleurs, « la motivation pousse la personne à s'engager dans des comportements et des cognitions délibérés. En ce sens, elle détermine la direction et l'intensité de l'engagement » (Archambault et Chouinard, 2016, p.159). La pratique de soutien à l'autodétermination chez ses élèves est une façon efficace de résoudre cette problématique. « Les recherches menées au cours des dernières années ont montré que plus les élèves sont autodéterminés et plus ils se rapprochent de la motivation intrinsèque, plus grand, profond et durable devient leur engagement » (Archambault et Chouinard, 2016, p. 174). Nous avons donc mis en place des pratiques qui soutiennent les trois besoins fondamentaux des élèves afin qu'ils soient motivés et engagés en écriture.

Le besoin d'appartenance

« Le besoin d'affiliation explique pourquoi le soutien des agents d'éducation et le contexte d'apprentissage déterminent partiellement l'engagement scolaire des élèves » (Archambault et Chouinard, 2006, p.184). Ainsi, au cours des différentes étapes des projets, les élèves ont pu coopérer avec leurs pairs, mais surtout offrir et recevoir des rétroactions de leur part. En effet, « la rétroaction peut servir à créer une communauté d'apprentissage » (Mc Callum, 2016, p. 9). Par exemple, le projet d'écriture 1 consistait à créer un calligramme sur un animal. Avant la réécriture, ils ont pu recevoir des rétroactions de leurs pairs. Les enfants ont pu modifier leurs textes, corriger leurs fautes ou l'enrichir. Les élèves prenaient cette étape très au sérieux puisque le projet serait présenté à la direction de l'école ainsi qu'à leurs parents. Ils s'impliquaient et souhaitaient toujours améliorer la qualité de leurs textes ou le produit final. Un autre exemple est l'une des étapes du projet d'écriture 2. Celle-ci consistait à partager des hypothèses sur la signification d'expression figée en équipe. Les élèves semblaient éprouver du plaisir à collaborer et à s'entraider pour trouver la définition. En effet, ils avaient hâte au moment où ils allaient travailler en équipe. Comme le démontre l'image suivante, à chacune des étapes des projets, on pouvait ressentir leur motivation par leur concentration, les paroles échangées avec les autres, l'engagement rapide, les idées proposées, les rétroactions offertes, etc. Nous pouvions entendre « une mouche voler » par moment tellement l'engagement était palpable seulement en les observant.

Les échanges ont donc permis aux enfants de combler leur besoin d'appartenance en créant une communauté d'écrivains engagés.



Image 1 : Élèves en action

Le besoin d'autonomie

Il était important pour nous que les élèves puissent faire des choix. D'ailleurs, « le besoin d'autonomie explique pourquoi les pratiques pédagogiques des enseignants et les perceptions de domination déterminent en partie l'engagement scolaire des élèves » (Archambault et Chouinard, 2006, p. 185). C'est pourquoi dans le projet d'écriture 1, les élèves ont pu choisir leur animal pour créer le calligramme. Dans le projet d'écriture 2, ils ont pu choisir des expressions figées qu'ils souhaitaient pour écrire leurs textes. Leur carnet d'expressions figées était à leur disposition tout au long du processus d'écriture. Puisqu'ils pouvaient choisir selon leurs intérêts, les élèves se sentaient davantage compétents, car ils se sentaient capables de réaliser un projet qu'il leur tenait à cœur.

Le besoin de compétence

Selon Harter 2015, le sentiment de compétence est « un jugement qu'une personne porte sur elle-même par rapport à divers domaines d'activité » (Archambault et Chouinard, 2006, p. 168). Il est donc important d'y accorder une haute importance. L'élève doit sentir qu'il a les habiletés nécessaires pour réussir la tâche. Ceci « détermine en grande partie son engagement comportemental et cognitif dans l'apprentissage » (Fredricks et autres, 2004; You et autres, 2011 dans Archambault et Chouinard, 2006, p.169). Ainsi, lors de nos projets d'écriture, les enfants ont pu développer leur sentiment de compétence en ayant des rétroactions positives des élèves et de notre part. En effet, nous avons utilisé la stratégie de rétroaction suivante durant tout le processus : un pour briller, un pour évoluer. « Dans le cadre de cette stratégie, les élèves donnent un commentaire positif (pour briller), puis des idées ou des suggestions d'amélioration (pour évoluer), et l'accent est mis sur le fait que tous peuvent évoluer en considérant les idées des autres » (McCallum, 2018, p.45). Par ailleurs, suite au projet d'écriture 1, les élèves ont demandé à refaire un projet semblable, mais avec un thème de Noël. Ils avaient déjà commencé à en discuter entre eux avant même que ce dernier soit terminé. Comme on peut le voir dans le texte d'élève de troisième année aux termes du projet (voir l'image 2), l'élève a amélioré son texte par les rétroactions reçues, fait un code de correction adéquat (soulignement des groupes du nom pour les accords) et développé ses idées. Par exemple, dans la phrase : « Il attrape beaucoup de poissons et parfois des oisillons. », l'élève a pensé à accorder au pluriel le nom commun « poisson » en utilisant ses stratégies.

Un autre exemple d'amélioration est la phrase : « Le crocodile est magnifique quand il se pratique à danser au cirque. ». L'élève a ajouté « quand il se pratique à danser au cirque » pour améliorer son texte et faire une phrase complexe à la suite d'une rétroaction faite par l'enseignante. De plus, le choix du sujet a été fait en fonction de ses intérêts, ce qui a grandement favorisé son engagement et sa motivation en plus de favoriser un sentiment de compétence envers la tâche. En fait, le résultat final est témoin de l'effort et de la motivation de l'élève pour en faire un résultat exceptionnel dont il était très fier et qui est au-delà des attentes pour un élève de troisième année à ce moment de l'année.

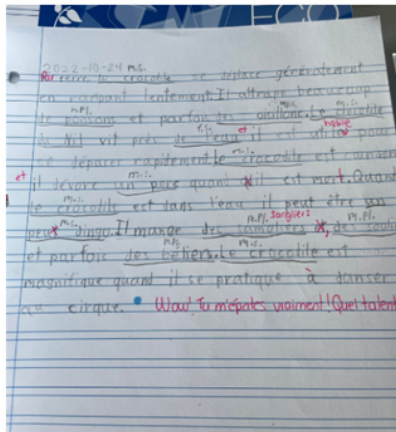


Image 2 : Texte d'élève

Le cahier d'écriture libre, un levier pour soutenir simultanément les trois besoins fondamentaux

Dans chacune de nos classes, nous avons fourni un cahier d'écriture libre aux enfants dès le mois de septembre. Ce dernier permet de répondre aux trois besoins fondamentaux des élèves comme vous pourrez le constater dans les phrases suivantes. Lorsqu'ils avaient terminé un travail ou lors d'un retour de récréation par exemple, ils pouvaient l'utiliser. Les consignes avaient été données au départ, soient :

- Le cahier est pour écrire et non dessiner
- Le bon usage de ce dernier sera vérifié à certains moments
- Ce qu'il contient n'est pas évalué

Dès la première journée, des élèves l'utilisaient pour prendre des notes, écrire des histoires, faire des nuages de mots ou même comme journal dialogué. La mise en place de ce cahier d'écriture libre a été en amorce à notre projet. Il a certainement permis aux élèves d'écrire pour le plaisir et d'améliorer leur rapport à l'écrit. Nous avons remarqué que l'engouement envers l'écriture s'est développé au fil des semaines. Aussitôt une tâche terminée, la grande majorité des élèves sortaient leur cahier d'écriture. Parfois, ils souhaitaient partager aux autres leurs histoires.

Le cahier d'écriture libre a permis de répondre au besoin d'autonomie des élèves en leur laissant la liberté d'écrire selon leurs intérêts ou leurs désirs. Leur cahier a renforcé par le fait même leur sentiment d'appartenance à la classe. Ils parlaient de leurs écrits, lisaient des extraits aux autres, etc. De plus, la mise en place d'une telle pratique en classe favorise le besoin de compétence des enfants. Nous avons pu fournir des rétroactions aux élèves sur leurs écrits. Ces rétroactions n'étaient pas nécessairement en lien avec l'orthographe, mais liées à leurs idées. La mise en place d'un cahier d'écriture libre a sans aucun doute servi d'assise à la mise en place de nos projets d'écriture, en plus de soutenir les trois besoins fondamentaux.

Constats et conclusion

Nous avons remarqué que le soutien des trois besoins fondamentaux dans nos projets permettait aux élèves de réellement s'engager et d'être motivés dans une tâche d'écriture. Alors que la plupart des élèves en début de stage avaient une certaine aversion pour l'écriture, ils ont maintenant majoritairement développé un réel intérêt pour cette dernière. Des comportements tels que la mise au travail rapide, la coopération, les discussions et les échanges qui ont eu lieu démontrent l'impact positif de telles pratiques en classe.

Ainsi, nous croyons fortement que l'intégration de la théorie de l'autodétermination et le cahier d'écriture libre sont des approches pédagogiques gagnantes pour favoriser la motivation et l'engagement des élèves en écriture. De plus, nous concluons que « la motivation envers les apprentissages scolaires est aussi grandement influencée par les pratiques éducatives des parents et des enseignants et par le soutien reçu [...] » (Archambault et Chouinard, 2016, p. 180). Donc, voici les pratiques éducatives que vous pourriez mettre en place en classe pour favoriser la motivation et l'engagement en écriture pour les élèves du 2e cycle.

Répondre au besoin d'autonomie	Répondre au besoin de compétence	Répondre au besoin d'appartenance sociale
Laisser les élèves écrire lorsqu'ils le désirent.	Rétroactions par l'enseignante.	Rétroaction par les pairs.
Laisser les élèves écrire sur le sujet de leur choix.	Davantage de commentaires sur le contenu et moins sur la forme.	Auditoire réel.
Fournir un cahier d'écriture libre aux élèves.	Encourager et féliciter les élèves sur leurs écrits.	Mettre en place des moments d'échanges entre élèves.

Il est important de continuer à les encourager et à développer notre rapport à l'écrit pour mieux les accompagner tout au long de l'année scolaire. Certains ont besoin de plus de temps pour développer un rapport à l'écrit positif. C'est en mettant en place des pratiques qui soutiendront le besoin d'autonomie, d'appartenance et de compétence que nous arriverons à créer des écrivains engagés qui défieront les statistiques d'aujourd'hui quant à la motivation des élèves en écriture.

Références

- Archambault, J. & Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe 4e éd. Montréal : Chenelière Éducation
- Guay, F. (2014). Augmenter la motivation des élèves envers l'écriture. Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/impacts/augmenter-la-motivation-deleves-envers-lecriture/>
- Lessard et al. (2014). Cinq pratiques pour favoriser la motivation (PDF). Repéré à <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03508/202109/site129013/modules885572/module1117541/page3027343/bloccontenu2967330/5%20pratiques.pdf?identifiant=02fb595e7547bd41443f131d82fa1ed2fc30c777>
- McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Montréal: Chenelière Éducation.

L'ENGAGEMENT ET L'ATTENTION FONT LA PAIRE !

ÉMILIE BÉDARD ET LAURIE BOURGOIN



Introduction

L'enseignement et l'éducation évoluent d'année en année en fonction des besoins des enfants. Plusieurs élèves ont besoin d'être actifs, stimulés et engagés dans leurs apprentissages. Pour ce faire, les élèves et l'enseignant doivent collaborer afin de répondre à ces différents besoins. En effet, nous avons pu observer ces besoins dans différentes classes. De ce fait, notre article répondra à la question suivante : Comment aider les élèves du primaire à maximiser leur capacité d'attention et leur engagement en classe en outillant les élèves et les enseignants ? Pour répondre à notre question, nous analyserons deux projets différents réalisés dans des classes du 1er cycle ayant, tous deux, pour but d'améliorer cette capacité d'attention et cet engagement représentant le centre de notre problématique.

L'attention et l'engagement

Deux concepts nous semblent essentiels pour permettre aux élèves de maximiser leur capacité d'attention : soit l'attention et l'engagement.

D'abord, l'attention se définit, selon Le Larousse, par la « capacité de concentrer volontairement son esprit sur un objet déterminé » (Larousse, 2023). On peut en comprendre que l'attention est un acte qui ne se fait pas nécessairement facilement : un effort doit être fait. Réussir à être attentif sur une longue période peut représenter un énorme défi : cette action consomme de l'énergie (Ponce et Alcorta, 2011). De plus, il a été démontré que l'attention diffère selon le moment de la journée (Ponce et Alcorta, 2011). Ainsi, à l'école, les élèves ne peuvent être constamment attentifs. L'enseignant doit alors s'assurer de garder ses élèves engagés tout au long de la journée.

Ensuite, l'engagement, dans le milieu scolaire, peut s'observer par un élève qui effectuera son rôle sans souci. Cela se traduira par la manifestation de son implication, tant comportementale qu'académique, dans les tâches présentées par l'enseignante. D'ailleurs, « les élèves engagés choisissent des tâches en lien avec leurs compétences, initient des actions lorsqu'on leur en offre la possibilité et déploient les efforts et la concentration nécessaires lors des activités d'apprentissage » (Doré-Côté, 2007, p.15-16). Ils vivent également des émotions positives face à leurs apprentissages telles que de la curiosité, de l'enthousiasme, de l'intérêt et de l'optimisme (Doré-Côté, 2007, p.16).

L'engagement dans le milieu scolaire est un aspect important dans le cheminement de nos élèves. En effet, il existe une grande corrélation entre la réussite scolaire et l'engagement des élèves. Plus un élève est engagé à l'école, mieux il réussit et, inversement (Doré-Côté, 2007, p.xi). De plus, leur engagement témoigne d'une motivation importante de leur part envers leur cheminement (Doré-Côté, 2007, p.15).

Ainsi, nous croyons qu'il y a une forte relation entre l'attention et l'engagement. Souvent, nous pouvons constater que nos élèves sont peu engagés lors de différentes activités en classe. Les enseignants le critiquent, mais il est probable que sur le plan attentionnel, les élèves soient simplement dépassés sur leur capacité à être attentif. Il devient donc nécessaire d'intervenir sur leur engagement pour favoriser leur attention. Il est aussi important d'intervenir à l'inverse : offrir aux élèves des stratégies et des connaissances leur permettant d'avoir une meilleure compréhension et une emprise sur leur attention pour créer un levier sur leur engagement. Nous croyons que ces deux concepts sont interreliés : il n'y a pas d'engagement s'il n'y a pas d'attention et il n'y a pas d'attention s'il n'y a pas d'engagement.

Enseigner l'attention

Il est souvent exigé auprès des élèves par leurs enseignants d'être attentifs. On leur dit « Concentre-toi ! » ou « Tu n'es pas attentif ! », mais savent-ils ce qu'est l'attention? Ont-ils les outils pour être en mesure de se réguler et contrôler leur attention? Sans ces outils et les connaissances sur l'attention, il est difficile pour nos élèves de répondre à nos attentes. La majorité de ces derniers est tentée de croire que l'attention se résume seulement à être silencieux et à ne pas déranger. Au contraire, nous pouvons constater que plusieurs élèves silencieux sont dans la lune ! Pour aider à contrer ce problème, il est possible d'enseigner l'attention. Comme le mentionne Lachaux dans l'ouvrage *L'attention, ça s'apprend !*, l'attention serait un concept important à prendre en considération dans les apprentissages : selon le psychologue Williams James, « l'éducation de l'attention serait l'éducation par excellence » (Lachaux, J-P, p.11, 2020).

Pour contrer ce problème, l'attention peut être enseignée. Pour ce faire, nous avons expérimenté un programme sur l'enseignement de l'attention[1]. De cette manière, les élèves allaient pouvoir prendre conscience qu'ils peuvent avoir une emprise sur leur concentration. À l'aide d'un programme sur l'enseignement de l'attention, les élèves ont pu découvrir comment fonctionne le corps pour recevoir de l'information, comment il la traite et comment on peut avoir le contrôle sur notre environnement afin de maximiser notre concentration. Par ce programme, nous souhaitons observer chez les élèves une prise de conscience des éléments perturbateurs, une compréhension de leur attention ainsi qu'une diminution des comportements d'inattention. De plus, nous souhaitons que l'amélioration de leur attention soit un levier à leur engagement. Puisque les élèves ont de la difficulté à être attentifs, il était important de mettre en place des moyens pour susciter leur engagement afin qu'ils soient attentifs lors de l'enseignement de l'attention. Ces moyens sont l'intérêt des élèves et le travail d'équipe.

[1] ATOLE : L'attention ça s'apprend !
<https://project.crnl.fr/atole/>

Le programme, étant de grande envergure, n'a pu être complété. Il n'a donc pas été possible d'observer une évolution par rapport à l'attention des élèves. Toutefois, il a été observé qu'il y avait une évolution de leur compréhension de l'attention. À la suite des différentes activités réalisées, par exemple lors d'écoute de capsules expliquant le fonctionnement de notre cerveau, les élèves ont pu apprendre beaucoup de vocabulaire et enrichir leurs connaissances à ce sujet. En effet, avant chaque activité du programme ATOLE, les élèves étaient en mesure de faire de bons rappels de connaissance. Par exemple, certains élèves ont pu expliquer dans leurs mots ce qu'est un neurone, comment les informations sont transmises dans notre cerveau, pourquoi la méditation est bonne pour le cerveau, etc. De plus, lors d'autres activités en classe pendant lesquelles certains élèves ne semblaient pas attentifs, il était possible de faire des liens avec nos apprentissages de l'attention et d'observer une meilleure réceptivité de leur part. À cet effet, lorsqu'il était nommé à un élève que de jouer avec tel objet dérangeait ses camarades qui étaient proches, l'élève cessait le comportement. Avant l'enseignement de l'attention, les élèves étaient moins coopératifs à cause d'un manque de sensibilisation.

Les stratégies d'enseignement

Pour continuer, que pouvons-nous changer par rapport à notre rôle d'enseignant ?

D'abord, dans ses écrits, Gaudreau mentionne que de varier ses stratégies d'enseignement dans une même leçon, c'est-à-dire de séquencer l'enseignement, permet de maximiser l'engagement des élèves et de favoriser une meilleure rétention des notions (Gaudreau, 2017, p.105), ce qui répond à notre problématique principale. De plus, elle mentionne que « l'exploitation de plusieurs modalités d'enseignement-apprentissage se révèle un excellent moyen contribuant à maintenir le rythme et à éviter les « temps morts » en classe » (Gaudreau, 2017, p.105). En outre, elle témoigne que « la sollicitation active des élèves en classe s'avère essentielle pour maximiser le temps d'apprentissage » (Gaudreau, 2017, p.105).

Par ces stratégies d'enseignement, il est important de ne pas oublier de répondre à leurs besoins psychologiques fondamentaux, c'est-à-dire leurs besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance. De ce fait, il est impératif de planifier des stratégies qui permettront de répondre à ces trois besoins tels que le travail d'équipe, la discussion, les ateliers permettant le libre choix, les projets, etc. En planifiant des situations d'enseignement-apprentissage et des stratégies qui répondent à ces besoins fondamentaux, les élèves sont naturellement plus engagés, attentifs et stimulés par la tâche (Doré-Côté, 2007, p.15).

Pour ce faire, plusieurs modalités ont été exploitées en classe. Certaines d'entre elles étant plus efficaces que d'autres. Afin d'engager les élèves, les séances d'enseignement ont été séquencées en diverses stratégies. Par exemple, lors de la mise en place d'un projet d'écriture, certaines notions de français devaient être enseignées aux élèves. Pour ce faire, en l'espace-temps d'une seule période de 60 minutes, les élèves ont pu vivre une lecture de lettre, une discussion, un travail d'équipe et un enseignement magistral.

La grande variété de stratégies et la réalisation d'un projet de correspondance ont permis d'engager des élèves ayant tendance à se désengager plus facilement. Étant placés dans cette situation (celle d'écrire à des copains d'une autre école), quatre élèves éprouvant de grandes difficultés en écriture et refusant généralement d'écrire lorsqu'ils n'ont pas la présence constante de leur enseignant se sont mis au travail rapidement et se sont engagés complètement à la tâche. De plus, la réponse à leurs besoins fondamentaux et leurs besoins spécifiques (bouger, parler), qui ont été pris en considération dans le choix des stratégies d'enseignement, a apporté des bénéfices particuliers tels que de la persévérance lors des difficultés et de la motivation. En contrepartie, nous pouvons dire que certains étaient trop motivés puisqu'ils tendaient vers l'excitation.

L'intérêt des élèves

En lien avec le dernier aspect, afin d'engager les élèves, Tomlinson et McTighe nous rappellent que lorsque nous [les enseignants] utilisons une variété de stratégies, les tâches deviennent plus intéressantes pour les élèves par la variété, la nouveauté et la surprise que cela apporte. Dans le même ordre d'idées, certaines stratégies sont plus efficaces auprès des élèves que d'autres, ce pour quoi il est important de tenir compte des intérêts de ces derniers (Tomlinson & McTighe, 2010, p.48). Le fait de permettre aux élèves de travailler selon leur mode d'apprentissage préféré leur donne l'impression d'être les maîtres de leur propre processus d'apprentissage, ce qui fait un lien avec le besoin psychologique fondamental de l'autonomie. De plus, l'intérêt stimule la motivation à apprendre et ainsi, l'engagement et l'investissement (Tomlinson et McTighe, 2010, p.17).

En premier lieu, à l'aide d'un jeu de mémoire sur le genre des noms, l'apport du jeu et de la discussion combla grandement les intérêts des élèves. Ces stratégies d'enseignement rejoignaient leur mode d'apprentissage favori, ce qui a permis d'engager ces derniers et de les tenir en haleine tout au long de la période malgré le moment de la journée où l'activité a été réalisée, soit la dernière période. En effet, à cette période de la journée, les élèves démontrent peu d'engagements et semblent inattentifs. Cependant, à l'aide de la stratégie choisie, ceux-ci levaient la main et souhaitaient venir à l'avant pour interagir avec l'activité présentée, ce qui démontrait leur engagement et leur attention constante durant la période.

En deuxième lieu, une situation d'enseignement-apprentissage (jeu-questionnaire, vidéo et lecture) sur le système solaire, répondant à la curiosité et aux questionnements des élèves, a permis de leur faire vivre des émotions positives face à leur apprentissage. Des réactions d'intérêts, de curiosité et de plaisir sont ressorties de cette activité. D'ailleurs, quelques élèves ont mentionné vouloir continuer la période. De plus, ils ont adopté un bel esprit d'équipe et s'encourageaient constamment lors du jeu-questionnaire. Ainsi, en partant de sujets intéressants pour les élèves ou en favorisant des stratégies d'enseignement qui les amusent, nous favorisons leur engagement et leur attention tout au long de la situation d'enseignement-apprentissage et nous développons leur persévérance.

Conclusion

En conclusion, notre problématique concernait l'engagement et l'attention des élèves d'âge primaire. De ce fait, nous nous sommes posé la question suivante : Comment aider les élèves du primaire à maximiser leur capacité d'attention et leur engagement en classe en outillant les élèves et les enseignants ? Au terme de cet article, nous vous proposons d'outiller les élèves à être plus attentifs. Pour ce faire, vous pouvez leur enseigner l'attention à l'aide du programme ATOLE et à l'aide de ressources complémentaires (capsules vidéo informatives, lecture d'albums jeunesse, etc.). Ensuite, ce que nous vous proposons pour vous outiller dans votre enseignement est d'utiliser et de varier différentes stratégies d'enseignement répondant aux besoins des élèves, ainsi que de prendre en considération leurs intérêts. Toutefois, nous croyons qu'il est possible de susciter l'engagement et la capacité d'attention des élèves à l'aide d'autres moyens complémentaires. Par exemple, vous pourriez miser sur la création d'un lien positif avec vos élèves et sur la présentation des objectifs d'apprentissage avant chaque activité.

Références

- Attention. (2023). Le Larousse. Repéré à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/attention/6247>
- Lachaux, J-P, Terrier, B, Recollon-Mingat, M et al. (s.d.) ATOLE : L'attention, ça s'apprend ! Consulté le 20 mars. Repéré à : <https://project.crnl.fr/atole/>
- Doré-Côté, A. (2007). Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire. Repéré à https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QM_UQ/TC-QMUQ-1245.pdf
- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.
- Lachaux, J-P. (2020). L'attention, ça s'apprend !. Éditions MDI.
- Ponce, C. et Alcorta, M. (2011). De l'école maternelle à l'école primaire : fluctuations journalières de l'attention. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-enfance-2011-4-page-445.htm>
- Tomlinson, C. et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Montréal, Canada : Chenelière Éducation

LES PROJETS DE RECHERCHE TRANSDISCIPLINAIRE : UN OUTIL POUR ACCROÎTRE LA MOTIVATION SCOLAIRE?

MÉGANE HIVON



Introduction

La motivation scolaire est un facteur essentiel de l'apprentissage et de la réussite scolaire (Archambault et Chouinard, 2016). Par ailleurs, plusieurs recherches démontrent que plus les élèves avancent dans leur parcours scolaire, moins ils apprécient l'école (ministère de l'Éducation, 2007). À la lumière de ces deux constats, nous pouvons affirmer qu'il est impératif pour les enseignants de trouver des moyens de favoriser la motivation scolaire des élèves. Généralement, la motivation scolaire est définie comme étant « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, p.7, 1997).

Dans cette perspective, j'ai choisi de porter mon attention sur les apports que peuvent avoir un projet de recherche transdisciplinaire sur la motivation scolaire. Un projet de recherche transdisciplinaire peut être défini comme une recherche s'échelonnant sur plusieurs semaines, au cours desquelles les élèves découvrent et s'approprient un sujet, ses concepts et les problématiques qui y sont liées. Ces projets sont dits transdisciplinaires parce qu'ils « permettent une intégration et une mise en rapport efficaces et continues des connaissances et des expériences préalables et nouvelles, afin d'accroître la compréhension que les élèves ont du monde autour d'eux.

Elles concernent toutes les disciplines, les relient et vont au-delà de ces dernières, et mettent l'accent sur l'apprentissage intégré. » (Baccalauréat International, paragr. 3, 2020).

Ainsi, dans cet article, nous tenterons de répondre à la question suivante : Comment un projet de recherche transdisciplinaire peut accroître la motivation scolaire des élèves?



Aperçu du projet

Dans un premier temps, voici un bref aperçu du projet qui a été mené sur une période d'environ un mois auprès d'une classe de 6e année en concentration musique. Avant de débiter le projet de recherche, il était important pour moi de laisser les élèves choisir le sujet sur lequel ils souhaitaient approfondir leurs connaissances. Ainsi, nous avons pris une période pour explorer les divers thèmes de nous pourrions exploiter (le système de justice, la démocratie, l'astronomie, le milieu médical, l'environnement, etc.) et nous les avons soumis à un vote. À l'unanimité, la classe a opté pour la réalisation d'un projet de recherche sur les droits de la personne. Au cours des semaines suivantes, les élèves ont découvert divers enjeux contemporains et passés liés au respect des droits de l'homme à travers le monde, ils ont débattu de questions éthiques sur le sujet, ils ont produit une recherche collaborative sur différents défenseurs des droits humains qu'ils trouvaient inspirants et ont présenté le fruit de leur travail à leurs pairs. Afin de déterminer l'impact que ce projet aurait sur la motivation scolaire des élèves, j'ai administré un questionnaire inspiré de L'Échelle Multidimensionnelle de Motivation pour les Apprentissages Scolaires (Monnard, Ntamakiliro & Gurtner, 1999) au début et à la fin du projet. Les élèves devaient donc répondre aux questions suivantes selon cette échelle: Pas du tout, un peu, moyennement, beaucoup et absolument.

- 1 - Je trouve que je suis bon(ne) en français.
- 2 - J'ai des difficultés en français.
- 3 - Je suis prêt(e) à travailler dur en français.
- 4 - J'aime faire du français.
- 5 - Est-ce que c'est utile d'être bon en français?
- 6 - Je trouve que je suis bon(ne) en univers social.
- 7 - J'ai des difficultés en univers social.
- 8 - Je suis prêt(e) à travailler dur en univers social.
- 9 - J'aime faire du univers social.
- 10 - Est-ce que c'est utile d'être bon en univers social?
- 11 - Je trouve que je suis bon(ne) en éthique et culture religieuse.
- 12 - J'ai des difficultés en éthique et culture religieuse.
- 13 - Je suis prêt(e) à travailler dur en éthique et culture religieuse.
- 14 - J'aime faire de l'éthique et culture religieuse.
- 15 - Est-ce que c'est utile d'être bon en éthique et culture religieuse?

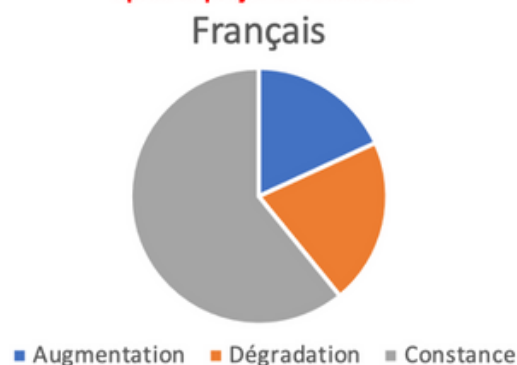
Résultats des questionnaires

Afin de mettre en évidence les résultats du questionnaire administré aux élèves, nous avons choisi deux critères pour classer les 15 questions. La première classe concerne la motivation scolaire des élèves avant et après le projet, en fonction des matières scolaires concernées : le français (1 à 5), l'univers social (6 à 10) et l'éthique et culture religieuse (11 à 15). La seconde catégorie relève plutôt des sous-catégories de questions identifiées par Monnard, Ntamakiliro & Gurtner (1999), soit le sentiment de compétence (1-2-6-7-12-13), la volonté d'apprendre (3-8-13), l'utilité perçue de l'apprentissage (5-10-15) ainsi que l'attrait général de la matière (4-9-14).

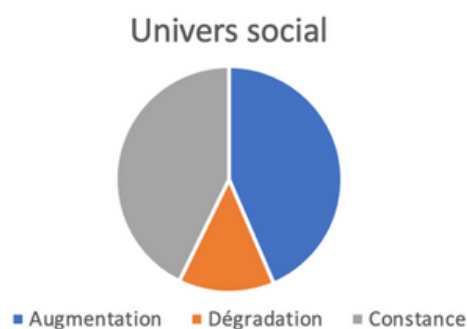
Dans un premier temps, nous avons relevé une dégradation du rapport au français de 18,2%, contre 21% des élèves qui estimaient avoir un meilleur rapport à cette matière.

Ce faisant 61% des élèves avaient une opinion inchangée. Ensuite, pour l'univers social, 43,8% du groupe ont noté une amélioration des divers indicateurs, contre seulement 13,8% qui ont rapporté une dégradation. Ainsi, l'opinion de 43% de la classe est restée neutre entre le début et la fin du projet. Finalement, les élèves ont déclaré un meilleur rapport à l'éthique et culture religieuse à 23,4% contre 26,4% qui ont éprouvé une dégradation de leur rapport. L'opinion de 50,2% du groupe est resté inchangée.

Graphique 1. Résultats de la relation des élèves au français après le projet de recherche



Graphique 2. Résultats de la relation des élèves à l'univers social après le projet de recherche



Graphique 3. Résultats de la relation des élèves à l'éthique et culture religieuse après le projet de recherche



Dans un second temps, les réponses des élèves aux deux questionnaires indiquent que[1] :

[1] Le pourcentage restant indique une constance de l'évaluation du critère chez l'élève entre le premier et le second questionnaire.

Tableau 1. Résultats des questionnaires selon les facteurs de motivation scolaire de Monnard, Ntamakiro & Gurtner (1999)

Sentiment de compétence	<ul style="list-style-type: none"> • Français : 36% des élèves se sentaient plus compétents (contre 22% qui se sentaient moins compétents) ; • Univers social : 68% des élèves se sentaient plus compétents (contre 9% qui se sentaient moins compétents) ; • Éthique et culture religieuse : 32% des élèves se sentaient plus compétents (contre 27% qui se sentaient moins compétents).
Volonté d'apprendre	<ul style="list-style-type: none"> • Français : 18% des élèves avaient une plus grande volonté d'apprendre cette matière (contre 36% qui avaient une moins grande volonté) ; • Univers social : 27% des élèves avaient une plus grande volonté d'apprendre (contre 18% qui avaient une moins grande volonté) ; • Éthique et culture religieuse : 30% des élèves avaient une plus grande volonté cette matière (contre 30% qui avaient une moins grande volonté).
Utilité perçue	<ul style="list-style-type: none"> • Français : 18% des élèves soutenaient qu'il était utile d'apprendre cette matière (contre 23% qui soutenaient que c'était inutile) ; • Univers social : 64% des élèves soutenaient qu'il était utile d'apprendre cette matière (contre 5% qui soutenaient que c'était inutile) ; • Éthique et culture religieuse : 35% des élèves soutenaient qu'il était utile d'apprendre cette matière (contre 10% qui soutenaient que c'était inutile).
Attrait général	<ul style="list-style-type: none"> • Français : 14% des élèves indiquaient davantage aimer cette matière (contre 5% qui indiquaient moins l'aimer) ; • Univers social : 5% des élèves indiquaient davantage aimer cette matière (contre 23% qui indiquaient moins l'aimer) ; • Éthique et culture religieuse : 10% des élèves indiquaient davantage aimer cette matière (contre 35% qui indiquaient moins l'aimer).

Analyse des résultats

En observant les résultats obtenus en fonction des trois matières scolaires travaillées dans le projet, il est possible de noter une légère diminution du rapport des élèves au français et à l'éthique et culture religieuse. Cependant, les données sur l'univers social indiquent une augmentation importante du rapport de la classe à cette matière (43,8%). Ainsi, il est possible de dire que ce projet a eu un impact généralement négatif sur le lien au français et à l'éthique et culture religieuse, mais qu'il a grandement accru le rapport à l'univers social. Nous pourrions formuler l'hypothèse que cette augmentation significative du lien à l'univers social se rapporte à la partie « historique » du projet dans laquelle les élèves ont été appelés à rechercher divers acteurs et événements, passés et présents, en lien avec la lutte sur les droits de la personne. De plus, il semblerait qu'en majorité, les élèves aient appréciés discuter du fruit de leur travail avec leurs pairs lors des exposés oraux.

Par la suite, j'ai catégorisé les réponses des élèves selon quatre catégories de facteurs influençant la motivation à l'apprentissage, soit le sentiment de compétence, la volonté d'apprendre, l'utilité perçue de l'apprentissage ainsi que l'attrait général de la matière.

Premièrement, il est possible de noter une augmentation du sentiment de compétence des élèves dans les trois matières scolaires, notamment pour l'univers social. En effet, il est intéressant d'observer une hausse importante du nombre d'élèves se sentant plus compétents en univers social (68%) après avoir vécu ce projet de recherche transdisciplinaire. À mon avis, cette augmentation est dû au fait qu'ils aient mené à terme une recherche et un exposé dont ils étaient fiers et qu'ils souhaitaient partager avec les autres. À la suite des exposés, les périodes de questions étaient animées et soulevaient d'autres préoccupations chez les élèves, comme : « C'est drôle de voir que votre personne [Malcom X] a fait beaucoup de bien, mais qu'il a aussi fait du mal en même temps. ».

Deuxièmement, les résultats du questionnaire laissent entendre que 36% du groupe ressentait une moins grande volonté d'apprendre le français et 27% avait une plus grande volonté d'apprendre l'univers social. Le score est le même pour ce qui a trait à l'éthique et culture religieuse (30%). Encore une fois, il semble que le projet ait eu un impact positif sur la relation des élèves à l'univers social. Cette hausse peut s'expliquer par plusieurs commentaires que j'ai recueillis auprès du groupe, tels que « Il y avait plein de trucs intéressants, mais j'aurais aimé en savoir plus sur les autres défenseurs. » ou encore « J'aurais aimé avoir une période de plus pour faire des recherches supplémentaires. ».

Troisièmement, les données indiquent qu'à la suite de la recherche, seulement 18% des élèves percevaient l'apprentissage du français comme plus utile. On constate cependant une augmentation significative du nombre d'élèves qui considère l'éthique et culture religieuse (35%) et l'univers social (64%) comme des matières utiles. À mon avis, la classe a jugé que ces deux matières étaient davantage importantes parce que plusieurs problématiques que nous avons abordées étaient ancrées dans l'actualité (les droits des femmes, la liberté d'expression, le respect des droits fondamentaux dans certains pays, etc.).

Quatrièmement, pour ce qui est de la catégorie « attrait général », 14% de la classe a indiqué aimer davantage le français, 5% appréciait davantage l'univers social et 10% l'éthique et culture religieuse. Étrangement, on note que 23% des élèves aiment moins l'univers social, même si tous les autres facteurs de motivation scolaire sont élevés pour cette matière. Je n'arrive pas à expliquer cet écart, puisque la majorité des commentaires formulés par les élèves expriment clairement un rapport favorable à l'univers social.

Limites et conclusion

Il est cependant important de soulever certaines limites en lien avec la réalisation du projet et la passation du questionnaire. En premier lieu, les résultats auraient pu varier plus significativement si davantage de temps avaient été accordé en classe pour la réalisation du projet. En second lieu, il aurait été bénéfique d'inclure les autres matières scolaires (mathématique, science) afin d'honorer l'aspect « transdisciplinaire » du projet.

En sommes les résultats semblent indiquer que la motivation scolaire chez la majorité des élèves pour les trois matières est restée constantes. Or, on note également une hausse importante des facteurs de motivation scolaire de Monnard, Ntamakiro et Gurtner (1999) en univers social. Ainsi, le projet de recherche transdisciplinaire paraît avoir eu un impact neutre ou favorable à la motivation scolaire de la classe. De plus, de nombreuses études démontrent les conséquences positives du décloisonnement des matières sur l'efficacité de l'activité scolaire et sur l'appréciation de l'école par les élèves (Boyer, 1983). Cela nous ramène à notre enjeu initial où nous avons soulevé que les élèves aiment de moins en moins l'école au fil de leur scolarité (ministère de l'Éducation, 2007). À la lumière de ces constats, j'encourage les enseignants à exploiter un projet similaire avec leur classe afin de favoriser la motivation scolaire des élèves.

Références

- Baccalauréat international. (2020). Les recherches personnelles dans le cadre du Programme primaire. Repéré à <https://ibo.org/competences/117b0d4ac9d5e4a7d6b7afaf71bd0/personal-inquiries-in-the-ppw---supporting-qp-educators-fr.pdf>
- Boyer, J.-F. (1983). Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. Revue des sciences de l'éducation, (93). <https://doi.org/10.7320/930424ar>
- Ministère de l'Éducation. (2007). Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/external/site_web/ressources/evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClefsReussiteElèves_F.pdf
- Ntamakiro, L., Monnard, I. & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires. L'orientation scolaire et professionnelle, 29(4). <https://doi.org/10.4000/osp.5788>
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Québec : Les Éditions du Nouveau Pédagogue Inc.

LES AVANTAGES D'UN PROJET AUTHENTIQUE SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE

SANDRINE GAUTHIER-BROWN ET LÉA MARGRY



Introduction et problématique

À l'aube de l'adolescence, les élèves du troisième cycle du primaire sont confrontés à plusieurs questionnements en lien avec leur identité, notamment en ce qui a trait à leurs intérêts et à leurs aspirations scolaires et professionnelles. Ces éléments sont souvent moteurs de la motivation scolaire. Ainsi, cette période de remise en question peut avoir un impact sur leur sentiment de compétence et leur intérêt envers les tâches scolaires (Tessier et Comeau, 2017, p. 25). Dans notre milieu de stage, au troisième cycle, nous avons constaté que plusieurs élèves avaient de la difficulté à s'engager dans la tâche et à y trouver un sens. En effet, il n'était pas rare que certains nous mentionnaient leur mécontentement à réaliser les activités proposées. Il était également difficile pour eux de les mener à terme selon les exigences. À la suite de ces constatations, nous nous sommes questionnées pour trouver une façon de susciter l'intérêt de tous les élèves par rapport à une tâche scolaire. Plus précisément, nous voulions montrer aux élèves qu'il était possible d'apprendre de nouvelles notions académiques tout en réalisant une activité stimulante qui donne envie d'y mettre tous les efforts nécessaires pour la mettre à terme.

Notre projet

Afin d'accroître la motivation des élèves, nous avons élaboré un projet authentique permettant à tous d'y mettre du sien et d'y trouver un certain intérêt. Le projet consistait à faire planifier aux élèves un voyage humanitaire clé en main. Plus précisément, ils devaient cibler, en équipe de deux, une cause humanitaire dans le pays de leur choix et y organiser un voyage fictif en fonction d'un budget précis.

Dans le cadre de ce projet multidisciplinaire, les élèves ont dû mener, de façon autonome, des recherches sur leur pays, réaliser un texte informatif, résoudre une situation mathématique, fabriquer un dépliant informatif à l'aide du logiciel Canva, concevoir un kiosque attrayant et présenter le produit final devant famille et amis lors d'un mini-colloque. Pour ajouter de la valeur au projet et favoriser l'engagement dans la tâche, à la fin du projet, chaque personne présente au colloque pouvait voter pour son équipe « coup de cœur » et un don était remis à la cause humanitaire de l'équipe gagnante.

En quoi consiste la motivation ?

Souvent animée par la curiosité, la motivation nous fait aller de l'avant. La motivation est le processus qui détermine l'engagement d'une personne dans une activité précise. Elle en règle le déclenchement avec l'intensité souhaitée en même temps d'assurer la mise à terme de cette activité. En d'autres mots, la motivation permet aux élèves de se mettre en action, de se bonifier et d'atteindre leurs objectifs (Organisation des Nations Unies, s.d.). On distingue deux types de motivation : extrinsèque et intrinsèque. La motivation extrinsèque amène l'élève à réaliser la tâche en vue d'une récompense externe, comme un bon résultat ou l'approbation de ses parents ou de son enseignant. Il ne s'engage donc pas dans la tâche en raison du plaisir qu'elle lui procure (CTREQ, 2019). D'un autre côté, on considère la motivation comme étant intrinsèque lorsque l'individu s'engage volontairement et spontanément dans l'activité sans aucun besoin d'être récompensé, c'est-à-dire par intérêt pour la tâche et la satisfaction personnelle qu'il y trouve (CTREQ, 2019). La motivation intrinsèque renvoie à la théorie de l'autodétermination, un concept clé dans l'élaboration de notre projet.

La théorie de l'autodétermination

L'autodétermination est un concept qui se veut centré sur la réalisation de soi. Selon cette théorie, l'humain a des besoins psychologiques fondamentaux qui, une fois comblés, favorisent son bien-être. L'atteinte de ce bien-être aurait plusieurs impacts positifs sur la personne, notamment sur sa motivation et son engagement par rapport à une tâche ou une action (TELUQ, 2021). Ces trois besoins fondamentaux sont le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance. D'abord, le besoin de compétence renvoie au sentiment de se sentir efficace et apte à relever les défis auxquels l'élève sera confronté. Ensuite, le besoin d'autonomie consiste, pour l'élève, à sentir qu'il est à l'origine de ses comportements et de ses choix et qu'il est libre de leur exécution. Pour ce qui est du besoin d'appartenance, il renvoie au besoin de l'élève de se sentir accepté et apprécié des personnes significatives qui l'entourent ainsi que d'entretenir une relation positive avec cet entourage (Falardeau, Guay, Bradet et Boulet, 2022).

Il existe un autre élément fondamental de la motivation et de l'autodétermination en contexte scolaire, soit la valeur de la tâche. Un élève attribuera de la valeur à une activité d'apprentissage ou à un projet s'il juge que celui-ci est non seulement intéressant, mais également signifiant (CTREQ, s.d.). Plus précisément, l'élève portera une attention particulière à l'activité si celle-ci est tirée d'une situation concrète qui témoigne de la réalité et de ses intérêts. Cela aura un impact direct sur l'implication de l'élève, car il constatera que ce qu'il apprend peut lui servir dans la vie courante (Viau, 1994).

Notre analyse

Selon nos observations, nous avons constaté que les élèves prenaient du plaisir à réaliser le projet. En effet, ces derniers n'avaient pas besoin d'un coup de pouce ou d'une récompense externe pour se motiver à se mettre à la tâche. Plusieurs d'entre eux nous demandaient fréquemment, par eux-mêmes, à quel moment ils pourraient continuer leur projet, ce qui témoigne d'une motivation intrinsèque. Des élèves pour lesquels la tâche pouvait paraître énorme et difficile à réaliser montraient un engagement volontaire pour terminer les différentes étapes du projet. Comme on peut l'observer dans le tableau, l'élève 1 a même demandé de rester lors de récréations pour perfectionner son travail (voir Tableau 1- arts plastiques). Aussi, à la fin de la séquence d'apprentissage, même si une seule équipe obtenait l'opportunité de faire un don à sa cause humanitaire, nous avons remarqué que chacune des équipes éprouvait une satisfaction personnelle à l'égard de leur réalisation, qu'elles aient été votées « coup de cœur » ou non.

« Madame, tous les projets étaient «full» beaux. Même si ce n'est pas notre équipe qui a gagnée, on a fait de notre mieux et on trouve que notre voyage est parfait haha » Illary, 11 ans.

Tableau 1. ATTITUDES DES ÉLÈVES AVANT ET PENDANT LE PROJET		
Élève	Avant	Après
<p>Élève 1 Élève avec de grandes difficultés d'apprentissage et <u>comportement</u> : dyslexie, dysorthographe, trouble d'opposition et d'attachement. Il est fréquent qu'il ne réalise pas les tâches demandées parce que ça ne lui tente pas</p>	<p>Mathématiques : Demande souvent à quoi ça sert. Ses démarches sont courtes et limitées, car il ne voit pas l'intérêt d'écrire ce qu'il fait dans sa tête. Arts plastiques : Se demande toujours à quoi ça sert. Affirme que les artistes sont tous des ratés. Difficulté à terminer un projet sans le déchirer.</p>	<p>Mathématiques : Il était impliqué dans son travail et il a bien participé à l'élaboration de sa démarche. Il posait des questions pertinentes. Arts plastiques : Il a réalisé un beau dépliant et a demandé à prendre plus de temps/rester pendant une récréation pour terminer. Il voulait que ça soit beau, propre et bien fait.</p>
<p>Élève 2 Élève avec un bon potentiel au niveau académique, mais il a des difficultés comportementales qui l'empêchent d'exploiter ses forces. Il possède un protocole, car il évite les tâches et s'oppose aux adultes volontairement. Il s'implique peu. Ne montre aucune émotion (type antisocial selon les professionnels). Très mauvaise relation avec l'école.</p>	<p>Mathématiques : Affirme que c'est facile et que ça ne sert à rien de s'appliquer pour faire le travail. Arts plastiques : Ne réalise jamais les tâches demandées. Le respect des consignes est très difficile. Il évite souvent les tâches ou fait complètement le contraire. Éthique : Ne participe pas aux discussions de groupe et a souvent des propos négatifs sur les autres élèves qui vivent des difficultés.</p>	<p>Mathématiques : Il a terminé rapidement la tâche et il a fait une belle démarche complète. Il a même aidé d'autres équipes à compléter leurs démarches/recherches. Arts plastiques : Il était fier de son projet. Le jour même de l'exposition, il a apporté des accessoires pour améliorer le visuel de son kiosque. Il a mentionné être content de faire ce projet d'art. Éthique : Il avait un grand intérêt pour les présentations et les causes des autres. Il a fait beaucoup de recherches sur les conditions de vie de son pays. Il a travaillé tout au long du projet en équipe sans dire de commentaires négatifs sur son ami. Il nous dit être content d'avoir pu travailler avec lui.</p>
<p>Élève 3 Élève avec un énorme potentiel. Lorsqu'il est intéressé par quelque chose, il s'y engage à 100%. Toutefois, c'est bien rare que les contenus enseignés à l'école l'intéressent. Il ne se gêne pas pour exprimer son attitude négative devant toute la classe et entraîne celle-ci dans son mouvement. Il a une tendance à bâcler la plupart de ses travaux pour passer à d'autre chose.</p>	<p>Français : Il ne prend pas le temps de se corriger. Ses textes sont souvent remplis de fautes qui auraient pu être facilement évitées. Il fait des textes courts et tente de se débarrasser de la tâche. Mathématiques : En résolution de problèmes, cet élève ne prend pas la peine de bien organiser ses traces et ainsi il se mélange souvent dans ses calculs. Il juge que c'est inutile. Arts plastiques : Bâcle souvent son travail. C'est toujours le premier à terminer son œuvre. Il n'accorde aucune importance aux arts et le dit ouvertement.</p>	<p>Français : L'élève a fait l'un des meilleurs textes de la classe. Non seulement il y avait peu de fautes d'orthographe, mais le contenu était vraiment original et intéressant. Il a pris la peine de faire un brouillon, d'appliquer le code de correction correctement et de faire un propre. Mathématiques : Comme la tâche demandée était essentielle pour connaître les prix du voyage et ainsi poursuivre le projet, l'élève était déterminé à prendre soin de bien faire chacune des étapes pour avoir les données exactes. Arts plastiques : Le fait de réaliser une création plastique numérique a semblé faire la différence. L'élève s'est montré créatif et engagé.</p>

Ce projet comportait plusieurs étapes élaborées qui s'échelonnaient sur une courte période de temps. Il s'agissait de la première fois que les élèves entamaient un projet de si grande envergure. Malgré ces défis, chaque équipe en est arrivée à un résultat étonnamment très intéressant et complet (voir les images). L'élève 2, qui avait tendance à ne pas accomplir les tâches artistiques par peur de ne pas réussir ce qui était demandé, a réalisé le dépliant en souriant et en nommant qu'il était fier de sa création (voir Tableau 1 – arts plastiques). De plus, cet élève qui prend normalement beaucoup de temps à s'impliquer et à réaliser la tâche, était dans les premiers à terminer et se portait volontaire pour aider les autres (Voir tableau – mathématiques). Cela montre qu'il se sentait compétent quant à la tâche.



Dépliant informatif de l'élève 3.

Dépliant informatif d'une autre équipe

Tout au long de la séquence d'apprentissage, les élèves étaient maîtres de leur projet. En effet, l'entièreté de leur réalisation était basée sur leurs choix ou sur leurs décisions prises selon leurs intérêts personnels. Les élèves étaient libres de choisir leur partenaire, leur pays et leur cause. Pour ce qui est du dépliant informatif et du kiosque, nous leur avons simplement fourni un canevas à titre d'exemple, ce qui leur laissait le champ libre pour exprimer leur créativité. L'autonomie que cette séquence leur procurait a permis aux élèves de s'investir pleinement, puisque leurs actions et choix étaient connectés à leurs désirs, intérêts, préférences et besoins.

« Ce qui m'a motivé le plus, c'est qu'on choisissait notre sujet et toutes nos informations. À la fin, je sentais que c'était entièrement nous qui avons créé le projet ! » Paul, 11 ans.

Comme mentionné précédemment, les élèves choisissaient leur équipe, ce qui leur permettait d'établir des relations positives et sécurisantes avec leurs pairs. En travaillant avec un partenaire ayant des intérêts et des points communs, ils ont pu développer leur appartenance sociale. Si l'on prend l'exemple de l'élève 2, un élève plutôt solitaire qui n'aime pas travailler avec les autres membres de la classe, celui-ci s'est trouvé un coéquipier avec qui il avait des affinités et il a très bien collaboré tout au long du projet (voir Tableau 1- éthique). Nous n'avons pas eu à faire d'intervention pour l'intégrer ou contrer des comportements nuisibles au bon fonctionnement. Lorsque nous l'avons interrogé après les présentations, il nous a mentionné être content d'avoir pu travailler avec un élève qui présente les mêmes défis que lui. Même si le projet accordait beaucoup de liberté, plusieurs élèves nous ont signifié qu'ils s'étaient sentis soutenus par leurs collègues ou bien par nous et que cela leur a permis de se motiver davantage.

« J'ai vraiment aimé le fait que tout le monde était positif et s'entraidait pendant le projet ! » Cécile, 10 ans.

Un autre élément ayant contribué à la motivation et à l'engagement des élèves envers la séquence d'apprentissage est son aspect authentique et signifiant. Le fait que le projet soit basé sur des causes réelles et que les élèves devaient planifier le voyage en utilisant des ressources de la vie courante pour trouver les prix du transport et de l'hébergement l'a rendu concret à leurs yeux. Nous avons anticipé que certains élèves allaient nous questionner sur le but réel du projet : c'est pourquoi nous avons choisi de verser un certain montant à la cause de l'équipe coup de cœur (ex : Unicef, Croix-Rouge, etc.). D'ailleurs, l'élève 3, qui accordait beaucoup d'importance à sa cause, s'est soigneusement appliqué durant chacune des étapes du travail, ce qui a amené son équipe à être la cause choisie pour le don (voir Tableau 1).

Ce qu'on en conclut

Tout au long du projet, nos observations nous ont menées à constater que les élèves ont eu du plaisir à apprendre et à réaliser une tâche complexe[A1]. Ainsi, l'ensemble des équipes avait une attitude positive durant l'entièreté du projet, et ce, même à la fin de celui-ci lorsque l'équipe coup de cœur a été dévoilée. À la fin de la séquence, les élèves nous ont mentionné, par eux-mêmes, que même s'ils n'avaient pas été votés « coup de cœur », tous s'étaient sentis gagnants dans ce projet. Tous étaient très fiers de leur réalisation et tous avaient eu l'impression d'avoir contribué, à leur façon, à sa réussite en raison de la multidisciplinarité du projet ainsi que de la variété des tâches proposées à chacune des étapes. Le travail d'équipe a permis de développer des relations positives et une confiance envers le projet, puisque les forces de chaque membre de l'équipe se complétaient. De plus, nous en concluons que, puisque les élèves avaient une grande liberté de choix tout au long de la séquence et un but réel qui suscitait leur intérêt, ceux-ci y ont mis tous les efforts nécessaires par désir de faire briller leur projet. Tous ces éléments ont contribué à rendre le projet plaisant et donc permettre aux élèves d'être motivés pour mener leur projet à terme. En effet, lorsque les élèves sont motivés de façon intrinsèque, ils adoptent une attitude positive envers la tâche scolaire demandée et s'y engagent de façon volontaire. Un bon exemple pour nous montrer ces résultats est la progression de nos trois élèves ciblés dans le cadre de notre analyse (voir Tableau 1). Ces élèves ayant une attitude plutôt négative quant aux tâches scolaires se sont impliqués tout au long du projet. On a pu voir une belle progression en ce qui a trait à leur motivation et leur intérêt. À la lumière de ces constats, nous nous questionnons sur la nécessité d'un changement en ce qui concerne les méthodes d'enseignement actuelles. Ne devrions-nous pas miser davantage sur des contextes d'apprentissage stimulants et centrés sur la réalité et les intérêts des élèves plutôt que de s'accrocher à un enseignement magistral ?

[A1]Établir des liens avec les concepts présentés dans votre cadre de référence/problématique.



Résultats du projet lors du mini-colloquie.

Références

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2019, 28 janvier). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. Réseau d'information pour la réussite éducative. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (s.d.). Motivation et engagement. Réseau réussite Montréal. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/>
- Falardeau, É., Guay, F., Bradet, R. & Boulet, J. (2022). La motivation scolaire d'élèves québécois du deuxième cycle du secondaire en temps de pandémie. Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 45(3), 787-834. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5219>
- Organisation des Nations Unies. (s.d.). Importance de la motivation. <https://www.unodc.org/unodc/fr/listen-first/super-skills/motivation.html>
- Tessier, C. et Comeau, L. (2017). Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2243_developpement_promotion_prevention_contexte_scolaire.pdf
- Université TELUQ. (2021). Autodétermination. Wiki-TELUQ. <https://wiki.telug.ca/wikimedia/index.php/Autodetermination>
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Éditions du renouveau pédagogique.



LE DÉVELOPPEMENT DE LA MOTIVATION DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

MATHIEU LAPOINTE ET LAURIE-ANNE G. SIMARD



Introduction

Les systèmes de récompenses font partie intégrante de la plupart des écoles primaires au Québec. Ces systèmes bien connus et inspirés par Skinner et Canter ont démontré leur efficacité (Gaudreau, 2017). Les résultats sont rapides et permettent aux enseignants de conserver un climat qui semble propice aux apprentissages. Toutefois, depuis ce temps, plusieurs autres modèles de gestion de classe ont vu le jour et remettent en question les bénéfices des systèmes dits « classiques ». Alors que ceux-ci sont incompatibles avec les valeurs fondamentales de l'éducation, plusieurs études ont prouvé que des pratiques enseignantes basées sur la motivation des élèves sont plus judicieuses (Archambault, Chouinard, 2016). En effet, la perspective de soutenir l'autodétermination des élèves offre des avancées prometteuses sur leur engagement et leur réussite scolaire (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006).

Ainsi, en sachant que les systèmes de récompense sont désuets, pourquoi autant d'enseignants persistent-ils à les utiliser ? Le manque de soutien offert peut être en cause. Dans l'article qui suit, nous tenterons de répondre à la question **Comment développer la motivation des élèves du primaire tout en soutenant leurs besoins psychologiques ?**

Nous établirons des pistes afin d'encourager les enseignants à mettre de côté les systèmes d'émulation classique, ce qui permettrait de développer une motivation davantage centrée sur la motivation intrinsèque, tout en soutenant les principes de l'autodétermination.

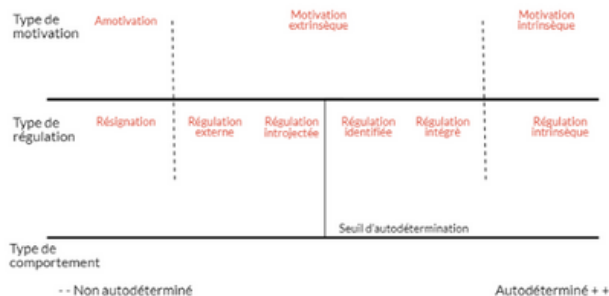
Qu'est-ce que le modèle de l'autodétermination ?

Afin de comprendre l'importance de développer la motivation des élèves tout en soutenant leurs besoins psychologiques, il faut comprendre l'ensemble des concepts liés à l'autodétermination. Il est aussi essentiel de bien cerner les systèmes instaurés dans nos écoles actuelles.

La motivation selon la théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (2002) indique que l'engagement des enfants implique impérativement la motivation (Blanchard, Pelletier, Otis, Sharp).

Les facteurs peuvent être externes ou internes et dépendent de la satisfaction de trois besoins psychologiques de base : le besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance. La forme de la motivation varie en fonction du niveau de réponse à ces besoins. Plus précisément, trois types de motivation sont en jeu : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque (Blanchard, Pelletier, Otis, Sharp).



De plus, pour chacun de ces trois types de motivation, différentes sortes de régulation sont présentes afin de réguler un comportement.

Tout d'abord, pour l'amotivation, le type de régulation est la résignation. En d'autres mots, la personne n'est pas du tout encline à faire l'action attendue.

Par la suite, pour la motivation extrinsèque, nous retrouvons quatre sortes de régulation. La régulation externe et la régulation introjectée sont reliées à un comportement réalisé en raison de motifs extérieurs. La régulation identifiée et la régulation intégrée commencent quant à eux, de manière progressive, à atteindre le niveau autodéterminé qui permettra de bientôt faire le comportement par nous-mêmes.

Finalement, pour la motivation intrinsèque, la régulation est entièrement intrinsèque, ce qui permet d'effectuer le comportement totalement parce que nous le voulons, grâce à des motifs internes.

Les systèmes d'émulation

Dans le but de maintenir la discipline, un enseignant encourage les élèves à effectuer les bons choix en fonction de règles de classe et d'attentes données préalablement, et ce, à l'aide de récompenses. Ces systèmes encouragent le maintien de la discipline et l'autorité est entièrement entre les mains de l'enseignant. En d'autres mots « ... ces systèmes contribuent à entretenir chez les élèves la perception qu'ils ont peu d'influence sur ce qui se produit en classe : c'est l'enseignant qui détient le pouvoir, qui prend les décisions (...) et qui incite les élèves à agir comme il l'a statué. » (Archambault et Chouinard, 2016 p.140-141).

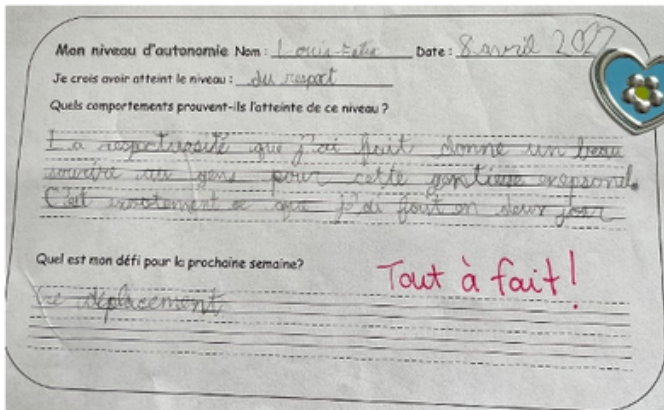
Expérimentation d'un système soutenant l'autonomie des élèves

Dans le cadre de mon stage IV, j'ai constaté un manque flagrant d'autonomie chez mes élèves de 2e année. En effet, les élèves négligeaient l'organisation de leur environnement de travail et avaient besoin de rappels continuels lors de nos transitions, de nos routines et de nos déplacements.

Ayant comme préoccupation la motivation et l'autonomie de mes élèves, j'ai créé un système un peu plus individualisé et axé sur leurs besoins. Celui-ci consistait en 6 niveaux. Ceux-ci étaient affichés au tableau et étaient suivis d'une courte description des attentes comportementales. Voici ce qui était affiché plus précisément à l'avant de la classe :

Niveaux	Descriptions	Privilèges
Niveau 1 : Le maître des routines	Le maître des routines effectue celles-ci au bon moment et selon les critères demandés par son enseignant.	Tu peux choisir la place de ton choix dans la classe pour effectuer ta routine.
Niveau 2 : Le maître des déplacements	Le maître des déplacements effectue ceux-ci calmement, en silence et sans perdre de temps !	Au son de la cloche, tu peux aller te préparer pour la récréation sans attendre les autres.
Niveau 3 : Le maître de l'effort	Le maître de l'effort a tout son matériel. Il fait le travail demandé en s'appliquant et sans déranger. Il n'a pas peur de chercher de l'aide au besoin !	Lorsque ton travail est terminé, tu peux être mini-prof.
Niveau 4 : Le maître du respect	Le maître du respect prend soin du matériel et est bienveillant avec les autres.	Tu peux te placer à la place de ton choix dans le rang.
Niveau 5 : Le maître de l'organisation	Le maître de l'organisation est maître de son temps ! Il donne ses travaux, ses feuilles et ses leçons sans rappel et au bon moment.	Lors des périodes de plan de travail, tu peux t'installer à la place de ton choix dans la classe ou dans le corridor.
Niveau 6 : le maître ultime	Le maître ultime est autonome en tout temps, et ainsi, maître ultime de sa réussite !	Niveau symbolique, l'élève obtient un badge et il a accès à l'ensemble des responsabilités

Lorsque le système a été présenté aux élèves, nous avons établi en grand groupe l'ensemble des comportements observables de chacun des niveaux. L'ensemble des privilèges ont été expliqués comme des responsabilités témoignant de l'atteinte de leur autonomie. Comme il est possible qu'un enfant soit autonome dans ses déplacements, mais que ses routines nécessitent du soutien de ses pairs ou de son enseignante, les élèves pouvaient atteindre les niveaux dans l'ordre de leur choix en fonction de leur propre niveau d'autonomie. Chaque lundi, ils avaient à identifier le niveau qu'ils désiraient atteindre durant la semaine. Puis, le vendredi, afin de conserver des traces de leur évolution, les élèves devaient identifier sur une petite fiche le niveau sur lequel ils avaient travaillé durant la semaine et inscrire quelques actions concrètes qui prouvaient l'atteinte de celui-ci.



Interprétation des résultats

Tout d'abord, lors de la présentation du système, les privilèges ont été présentés comme des responsabilités directement liées à leur autonomie. Par exemple, un élève témoignant de son autonomie lors de sa routine est donc suffisamment autonome pour s'installer à la place de son choix pour effectuer celle-ci. Dans le cas contraire, un élève ayant de la difficulté à suivre les étapes de sa routine a besoin de plus d'encadrement et doit donc travailler sur d'autres éléments avant de pouvoir s'installer à la place de son choix. Nous avons établi en grand groupe l'ensemble des comportements observables à témoigner pour l'atteinte de chaque niveau. Les élèves savaient donc quoi travailler pour développer leur autonomie.

Au départ, les élèves avaient de la difficulté à remplir leur fiche à la fin de la semaine. Plusieurs avaient besoin d'accompagnement afin de donner des exemples clairs de leur comportement. Par exemple, lors de la première semaine de l'intégration de ce système, les élèves notaient mot à mot les exemples inscrits au tableau. Toutefois, dès la troisième semaine, les élèves nommaient plus clairement leur comportement. Par exemple, un élève a inscrit « Tous les matins, je suis allé vérifier les étapes de la routine et je les ai faites ». L'élève était ainsi capable de nommer un moyen clair qui lui a permis d'être autonome dans sa routine. Bien que du soutien soit nécessaire auprès de la majorité des élèves lors de la rédaction de leur bilan, j'ai observé une nette amélioration de leur engagement. En fait, ils étaient plus conscients des actions qu'ils posaient au courant de la semaine. Ils étaient plus calmes lors de leurs transitions et avaient conscience des effets de leur comportement sur eux-mêmes et sur les autres. Finalement, la majorité des élèves ont atteint les 6 niveaux en 2 mois. Ils étaient fiers et les enjeux observés au début de mon stage s'étaient nettement améliorés. Les élèves étaient définitivement autonomes, mais un grand sentiment de compétence les habitait également lorsqu'ils pouvaient faire des choix autonomes dans leur quotidien. Étant donné que leurs privilèges persistaient dans le temps, les élèves ont conservé leurs nouvelles habitudes.

Ce que les recherches disent

Selon la théorie des besoins psychologiques (Ryan, 1995), si les trois besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence, proximité sociale) sont comblés chez une personne, cela favoriserait le bien-être et la santé mentale de celle-ci. De ce fait, en étant dans cet état, la motivation régulée de manière autodéterminée ou intégrée va ressurgir.

Ce type de comportement serait favorable à une motivation qui proviendrait d'éléments externes, donc qui serait régulée de manière introjectée (Ryan, 1995).

En milieu scolaire, ces types de régulation pourraient s'observer de plusieurs manières. Par exemple, les élèves font preuve de motivation extrinsèque par régulation externe lorsqu'ils font une tâche seulement parce que leurs parents le veulent ou qu'ils s'attendent à une récompense ensuite (CTREQ, 2019). Ces élèves passeraient à la motivation extrinsèque par régulation introjectée s'ils faisaient une tâche parce qu'ils ressentent une pression interne de culpabilité ou de honte s'ils ne la font pas (CTREQ, 2019). Puis, lorsque les élèves atteignent finalement la motivation intrinsèque par régulation intégrée, c'est parce qu'ils font la tâche puisque celle-ci répond à leurs valeurs et est cohérente avec leur concept de soi (CTREQ, 2019).

Le système analysé dans cet article est différent des systèmes habituels. En effet, contrairement aux systèmes de récompense traditionnels, les privilèges étaient des conséquences positives et logiques directement liées aux comportements des élèves. Au départ, lorsque l'ensemble des niveaux était atteint, les élèves qui parvenaient à conserver leurs bonnes habitudes avaient donc atteint un niveau de régulation intégrée. C'est pour cette raison que le système analysé répondait bien aux besoins fondamentaux des élèves. Il rejoignait la motivation intrinsèque par régulation intégrée qu'on espère atteindre afin que les élèves se retrouvent dans le meilleur état possible pour apprendre et se développer.



Références

Archambault, J. Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. Gaëtan Morin éditeur.

Blanchard, C. Pelletier, L. Otis, N. Sharp E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n1-rse962/011772ar/>

CTREQ. (2019). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. Repéré à: <https://rire.ctreq.gc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>

Gaudeau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe*. Presses de l'Université du Québec.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427. <https://zomecampus.ca/plein-potentiel-les-besoins-psychologiques-fondamentaux-et-motivation/>

Ryan R., Deci E. (Janvier 2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDJ.pdf

Sarrazin, P., Tessier D., Trouilloud D. (Décembre 2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Open Edition Journals*. <https://journals.openedition.org/rfo/463>

Images :

Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination (2019). Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). <https://rire.ctreq.gc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>

Svklimkin (2015). Pixabay <https://pixabay.com/fr/photos/enfants-fille-crayon-dessin-carnet-1093758/>

Pixabay. (2018). https://pixabay.com/fr/photos/gens-papier-adulte-main-%c3%a9ccrire-a-3305707/?ftclid=IwAR3DFsCE_8lwQ1wPgatVxeH6kCbq7_jnm_naQ2_v1Xw926z_2PHh05Jl

LA PÉDAGOGIE PAR PROJET AU SERVICE DE LA MOTIVATION!

FRANCIS JULIEN



Introduction

En tant qu'enseignants et enseignantes, nous sommes toujours à la recherche d'activités et de stratégies qui nous permettront d'accroître la motivation et l'engagement chez nos élèves. En effet, « la motivation est reconnue comme étant une composante-clé de l'apprentissage et de la réussite scolaire » (Archambault et Chouinard, 2016), [A1] alors il n'est pas surprenant de voir des enseignants qui organisent de grands projets dans l'ultime but de venir capter l'attention et la participation de leurs élèves. Cependant, il peut être demandant et même effrayant pour de nouveaux enseignants de s'investir dans une telle démarche pour la première fois. Alors quand peut-on intégrer cette pédagogie par projet dans notre classe?

Problématique

Dans le cadre de mon stage, j'ai pu travailler avec des jeunes de 5e et 6e année, issus d'un milieu multiculturel défavorisé. Ce que j'ai pu rapidement remarquer est une appréciation et un intérêt très faible pour la langue française chez la majorité des élèves de ma classe. Le français n'étant pas la langue maternelle d'environ 90% de ma classe, il n'y avait pas beaucoup d'enrichissement fait à la maison, autre que dans le cadre scolaire, ce qui signifiait que la plupart de mes élèves écoutaient la télévision, des vidéos et surtout lisaient des livres dans une autre langue que le français.

Le problème était donc de trouver un moyen de développer l'intérêt des élèves pour la langue française et par le fait même, la motivation à lire en français. C'est pourquoi je me suis engagé dans une démarche de pédagogie par projet en créant un salon du livre avec mes élèves, où ceux-ci devaient présenter un auteur et une collection de livres à différents élèves de l'école et à leurs parents. Nous pouvons ainsi nous demander : quels sont les impacts de la pédagogie par projet sur l'implication et la motivation des élèves au niveau de la langue française?

La pédagogie par projet au service de l'apprentissage.

Afin de bien comprendre les impacts que peut avoir la pédagogie par projet sur l'apprentissage et la motivation des élèves, il vaut mieux définir ce qu'elle est. La pédagogie par projet tient ses racines des travaux du philosophe américain John Dewey. En effet, Dewey reprochait à la pédagogie traditionnelle « de ne pas relier les sujets d'étude aux intérêts et activités de l'enfant » (Gauthier et Tardif, 2017, p.117).

La pédagogie par projet est donc centrée sur l'apprenant (l'élève) et non sur l'enseignant. Pour ce faire, elle prend en considération les élèves et leur environnement afin de bâtir un projet commun. Le but étant de « favoriser l'élève à se responsabiliser dans son processus d'apprentissage en passant par un certain nombre d'étapes qui le conduiront à atteindre les buts fixés. » (Bernet, 2002, p.17) L'élève doit donc être au centre de son apprentissage et également participer activement à la construction de son savoir et de ses compétences par les différentes étapes proposées par l'enseignant. L'enseignant joue donc un rôle de motivateur, d'entraîneur et d'évaluateur plutôt qu'un rôle de transmetteur de savoir. C'est donc en partant des intérêts des élèves que l'enseignant pourra mettre en place un projet complexe permettant aux élèves de s'impliquer dans le développement de leurs compétences. La pédagogie par projet est également liée à la motivation chez les élèves, car « l'apprentissage par projets vise à appliquer les habiletés acquises, à mettre l'accent sur les compétences, à susciter la motivation intrinsèque et à favoriser une meilleure gestion des apprentissages par l'élève. » (Bernet, 2002, p.18)

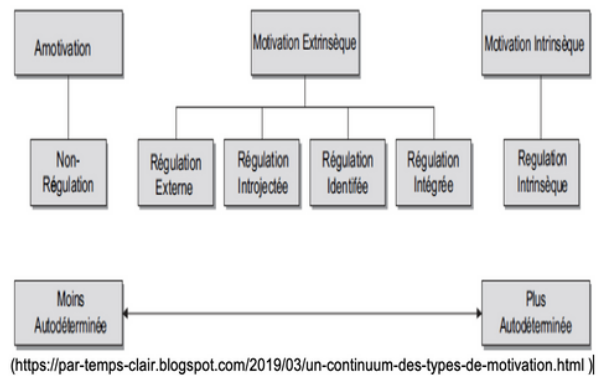


La motivation : un élément clé de l'apprentissage

Maintenant que nous avons établi et défini ce qu'est la pédagogie par projet, voyons maintenant un élément important qu'elle vient influencer : la motivation. En effet, il n'est pas peu dire que la motivation est une des composantes les plus importantes de l'apprentissage, puisqu'elle vient influencer non seulement le rendement scolaire, mais également l'engagement de l'élève dans la tâche, la perception de la tâche par l'élève et la participation de celui-ci. Nous pouvons premièrement définir ce qu'on entend par motivation. Archambault et Chouinard définissent la motivation comme étant ce qui « pousse la personne à s'engager dans des comportements et des cognitions délibérés. En ce sens, elle détermine la direction et l'intensité de l'engagement (...) ». (Archambault et Chouinard, 2016) Alors comment l'enseignant peut-il influencer la motivation et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages? Gaudreau cible trois éléments clés pour favoriser la perception et l'engagement des élèves dans la tâche : l'activité doit être intéressante, elle doit être signifiante ou utile aux yeux de l'élève et elle doit être réalisable (pas trop difficile, ni trop facile). (Gaudreau, 2017) C'est donc sur cette base théorique que s'ancre la pédagogie par projet. En créant un projet significatif à grande envergure pour les élèves, nous venons favoriser la participation active de ceux-ci dans leur apprentissage et tentons de créer un lien positif entre l'apprentissage de la langue française et l'activité.

Où situer la motivation de nos élèves?

Afin d'avoir une bonne vision de la motivation de nos élèves, il est important de comprendre les différents types de motivations. En effet, Deci et Ryan nous proposent un modèle de l'autodétermination permettant de situer les différents niveaux de motivation observable chez les élèves.



Ceux-ci avancent que les différents types de motivation chez une personne sont plus ou moins déterminés par des facteurs internes ou externes, donc d'une régulation externe ou intrinsèque. (Archambault et Chouinard, 2016) Définissons les différents types de motivation. La première est l'amotivation, qui est tout simplement une absence totale de motivation de la part de l'élève. Nous entrons ensuite dans la motivation extrinsèque, où se retrouve la régulation externe, introjectée, identifiée et intégrée. Ces types de motivations sont déterminés par des facteurs externes ou des sources extérieures à l'élève. Nous situons un élève effectuant une tâche sous la condition d'une récompense ou d'une punition au niveau de la régulation externe, tandis qu'un élève effectuant une tâche par sens du devoir dans la régulation introjectée. Nous situons un élève qui effectue une tâche dans la quête d'un but (de bonnes notes ou l'approbation) dans la régulation identifiée et un élève qui effectue une tâche car elle est importante pour lui, qu'elle lui permet de se rapprocher d'un but qu'il poursuit, se situerait dans la régulation intégrée. Finalement, lorsque nous parlons du dernier type de motivation, la motivation intrinsèque, l'élève accomplit la tâche principalement par plaisir personnel, qu'il la trouve intéressante, qu'il trouve du plaisir à son accomplissement (Archambault et Chouinard, 2016). Nous pouvons ici parler d'une régulation intrinsèque. Ces différents types de motivation sont primordiaux afin de situer les élèves avant et après un projet et afin d'identifier la portée de celui-ci et l'accomplissement du but désiré.

Le projet

Maintenant que nous avons élaboré les différents appuis théoriques utilisés dans le projet de salon du livre, voyons comment ceux-ci se sont mis concrètement en place lors de ce projet. J'ai mis sur pied ce projet car il y avait un intérêt très peu développé pour la lecture et plus particulièrement la langue française chez mes élèves de 5e et 6e année. J'ai donc réfléchi à un projet qui pourrait développer le goût de la lecture chez les élèves tout en intégrant celui-ci dans un cadre plus stimulant et parlant pour les élèves.

En effet, suite à mes observations et données récoltées à partir de différents travaux effectués au début de l'année scolaire, j'ai pu identifier que le travail d'équipe et de coopération ainsi que l'utilisation de TIC (Chromebook) étaient des facteurs importants au niveau de l'implication des élèves dans un projet de longue haleine. C'est ainsi que j'ai bâti mon projet de Salon du livre, où les élèves devaient présenter une collection de livres d'un auteur, ainsi que l'auteur lui-même, à d'autres élèves de l'école ainsi qu'à leurs parents. Ce travail comportait plusieurs étapes, dont le choix d'une collection de livre et d'un auteur, la lecture et la compréhension de l'oeuvre, une recherche approfondie sur l'auteur et sur ses oeuvres, l'élaboration du format de présentation, l'aménagement du salon du livre et finalement, l'accueil et les présentations. Cela s'est effectué dans un délai de 5 semaines.



Analyse de traces

Lors de ce projet, j'ai pu récolter plusieurs traces, surtout des traces d'observations, sur l'implication des élèves dans le projet, mais également sur le rapport à la lecture à la suite de ce projet. Pour notre analyse, nous nous concentrerons sur un élève en particulier afin d'analyser son cheminement sur le continuum de l'autodétermination et son niveau de motivation pour la langue française. Cet élève se nomme Paul (prénom fictif). Paul est un élève n'aimant pas beaucoup la lecture car lors des périodes de lecture dans les routines, celui-ci ne se prend pas de livre de lecture. Environ 4 matins sur 5, l'intervention d'un enseignant est requise afin que celui-ci sorte son livre de lecture. Il préfère écouter des vidéos en anglais, langue qui est plus accessible pour lui. Au fil du temps, j'ai pu observer que celui-ci choisissait pratiquement toujours des bandes dessinées de Garfield (donc qui comportent peu de mots et plusieurs images) et qu'il gardait longtemps la même, ce qui m'indiquait qu'il ne lisait pas beaucoup. Afin de le voir en action, celui-ci devait se faire répéter plusieurs fois de sortir son livre de lecture par l'enseignant. À l'aide de ces observations, nous pourrions situer Paul au niveau de la motivation extrinsèque, plus particulièrement au niveau de la régulation externe, car celui-ci se mettait en action seulement lorsqu'une source externe était impliquée, par peur d'être réprimandée.



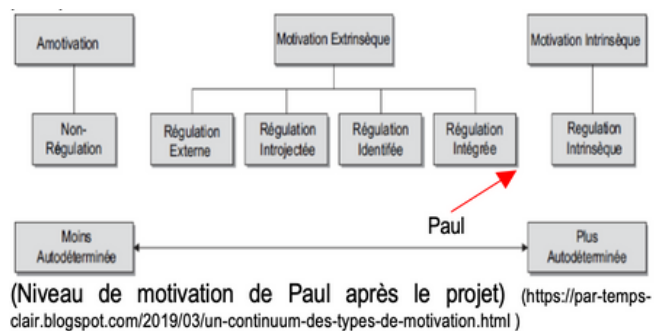
Ce type d'engagement était également présent lors des activités liées au français, où celui-ci avait de la difficulté à participer. Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que les trois facteurs clés de la motivation n'étaient pas stimulés chez Paul : l'activité de lecture n'était pas intéressante pour lui, il ne la trouvait pas utile, car il préfère lire et écouter des médias en anglais comme à la maison et elle était également difficile pour lui (C2 en français de 60%). Le profil de Paul était partagé chez plusieurs élèves de cette classe.

Au début du projet, Paul n'était pas vraiment emballé par l'idée d'un salon du livre. Cependant, le fait de pouvoir travailler en équipe avec son meilleur ami lui a permis de s'investir dans ce projet, puisqu'il cherchait activement une collection de livres à présenter avec son ami Mathieu. C'est finalement Mathieu qui a proposé à Paul une collection de livres, puisqu'il avait déjà lu le premier tome et l'avait bien aimé. L'activité devenait donc intéressante pour Paul et représentait un défi réalisable. Paul a donc dû lire ce premier tome afin de pouvoir participer à l'élaboration du projet. Durant les semaines qui suivirent, Paul a pu apprendre à connaître un peu mieux l'auteur de son livre par diverses recherches. Lors de la présentation du projet, les deux garçons étaient très fiers de présenter le fruit de leur labeur à leurs parents. Je pouvais ainsi observer un rapport plus positif entre Paul et la lecture, car celui-ci n'avait plus besoin d'autant d'intervention le matin afin de sortir son livre de lecture. J'ai ainsi pu remarquer que celui-ci avait pris l'initiative de continuer le deuxième tome de la collection qu'il avait choisie. J'ai pu également observer une participation plus active lors d'activités de lecture, car celui-ci levait la main pour répondre aux questions, chose qu'il ne faisait jamais auparavant. Finalement, deux mois plus tard, j'ai pu retourner dans cette classe lors d'un remplacement. Lors de la routine de lecture, j'ai pu voir Paul sortir son livre de lecture sans intervention de ma part. Il a décidé de continuer la collection de livres qu'il a présentée et était maintenant au tome 7. J'ai pu observer ce phénomène chez quelques élèves également dans la classe, puisque j'avais beaucoup moins d'interventions à faire auprès des élèves lors de la période de lecture et la plupart d'entre eux ont continué de lire des livres dans le même style littéraire que le livre qu'ils avaient présenté.

Constats

Nous pouvons ainsi tenter de situer Paul sur le continuum de l'autodétermination quelques mois après la mise en place de ce projet à l'aide des observations que j'ai pu faire.

Ma présence dans la classe n'étant plus constante, celui-ci n'avait pas à continuer cette série. Il aurait pu revenir aux Garfield et faire semblant de lire en classe. Il a choisi cependant de lire ces différents tomes par lui-même, sans mon intervention ni celle de son enseignante. Nous pouvons ainsi situer Paul au niveau de la motivation régulation intégrée et presque au niveau de la motivation intrinsèque. Nous ne pouvons affirmer avec conviction qu'il se situe au niveau de la motivation intrinsèque, car mes observations se limitent au niveau de la période de lecture et je n'ai pas de données pour sa lecture à la maison. Nous pouvons tout de même émettre l'hypothèse que celui-ci lit ces livres par plaisir personnel et que cela est conforme à ses valeurs personnelles. Son enseignante m'a également fait part d'une légère augmentation de ses notes au niveau de la C2 (Lire des textes variés) en français. Nous pouvons ainsi voir une amélioration au niveau de l'engagement et de la motivation chez cet élève à la suite du projet, mais également au niveau de son rendement académique. Pour ce qui est des autres élèves de la classe, j'ai également pu observer une amélioration au niveau de la participation lors des périodes de lecture, puisque la plupart d'entre eux lisait de manière autonome sans avoir besoin d'intervention de ma part à la suite de ce projet. Les résultats sont beaucoup plus éloquentes chez Paul cependant, il est donc difficile de généraliser l'impact que cette pratique a eu sur les autres élèves de la classe.



Conclusion

Nous pouvons maintenant avancer une réponse à notre question initiale qui était : quels sont les impacts de la pédagogie par projet sur l'implication et la motivation des élèves au niveau de la langue française? Nous pouvons effectivement observer un lien significatif et positif entre la participation de Paul à ce projet et son emplacement sur le continuum de l'autodétermination. En effet, nous pouvons observer une augmentation marquée au niveau de sa motivation à la suite de ce projet et une légère augmentation au niveau de son rendement académique. Ce n'est cependant qu'un échantillonnage à basse échelle évidemment, mais il est tout de même possible de remarquer un impact positif de la pédagogie par projet sur cet élève. La pédagogie par projet est-elle donc la clé pour développer l'implication des élèves et leur motivation en français? Par ces principes pédagogiques et les différents appuis théoriques démontrant ses mérites, il serait faux d'affirmer le contraire.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. Gaëtan Morin Éditeur.
- Bernet, E. (2002). Effets comparés d'une approche pédagogique du projet sur la valeur accordée à l'apprentissage et sur le rendement auprès des élèves de la fin du primaire [Mémoire, Université de Montréal]. Papyrus. <https://www.researchgate.net/publication/325059802>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York, Plenum Press.
- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2017). La pédagogie : Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Gaëtan Morin Éditeur.
- Guay, F., & Roy, A. (2012). Une perspective organismique et dialectique de la motivation des adolescents. Dans G. M. Tarabulsky, -M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon, & C. Dufresne (Éds), Développement social et affectif chez l'enfant II: Sujets spéciaux (pp. 293-319). Presses de l'Université du Québec.
- Roberts, G. & Walker, B. (2001). La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques. Dans : François Cury éd., Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches (pp. 97-120). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.sarr.2001.01.009>





ÉCRIRE DANS LE PLAISIR, C'EST POSSIBLE?

AMÉLIE SERVANT ET ANABELLE GIROUX-CARBONNEAU



Introduction

Au terme de la fin de nos études en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, nous avons pu monter des situations d'enseignement-apprentissage, développer nos techniques de gestion de classe (et plus encore!), mais surtout évoluer en tant qu'individu et en tant qu'enseignante.

Au terme de nos études, nous réalisons que la clé de l'apprentissage est (entre autres) de créer des activités signifiantes, intéressantes et adaptées pour nos élèves. C'est ce que nous avons voulu travailler avec nos deux projets d'intervention en contexte. Comment développer la motivation intrinsèque chez les élèves du primaire en écriture ? C'est ce à quoi cet article professionnel tentera de répondre.

Les types de motivation

La motivation à apprendre, en éducation, est en lien étroit avec l'engagement, les apprentissages et les rendements scolaires des élèves (Archambault & Chouinard, 2016). Afin d'intéresser les élèves à la tâche d'écriture, notamment, nous devons d'abord les motiver, mais comment faire? Nous aborderons trois types de motivation dans cet article.

La motivation extrinsèque

Intéressons-nous, en premier lieu, à la motivation extrinsèque. La motivation extrinsèque est une forme de motivation provenant, non de l'élève, mais de son environnement extérieur. Cela veut dire que l'élève réalise la tâche parce que l'adulte lui offre une régulation externe, par exemple, une récompense ou une punition (Déci & Ryan, 2012). Un autre de ces exemples pourrait être si l'enfant réalise une tâche pour faire plaisir à ses parents. Ce type de motivation peut provoquer des « retombées scolaires négatives pour l'élève, pouvant aller jusqu'à l'abandon des études (Vallerand, 2012) ». Elle est donc à éviter.

La théorie de l'autodétermination & la motivation intrinsèque

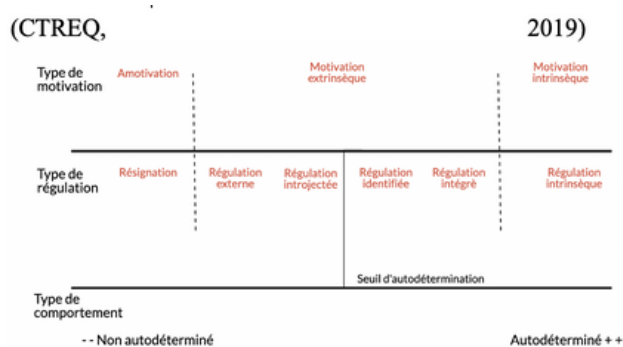
Intéressons-nous ensuite à la théorie de l'autodétermination. Les auteurs de cette théorie soutiennent que « lorsque les personnes déterminent elles-mêmes leur comportement, elles tendent à être intrinsèquement motivées. (Deci & Ryan, 2012).

»

»Le continuum de l'autodétermination présente une progression entre l'amotivation et la motivation intrinsèque, autrement dit, les comportements autodétermination. Un élève autodéterminé s'engage dans la tâche puisqu'il s'y plaît, puisqu'il la trouve utile et/ou intéressante. Selon Déci et Ryan, le comportement autodéterminé présente quatre caractéristiques essentielles, dont deux que nous allons utiliser ici : «la personne agit de manière autonome et elle agit de manière autoréglée (elle contrôle ses actions, elle les choisit, les planifie, les met en place [...]). » Afin de soutenir les comportements autodéterminés des élèves, les enseignants doivent soutenir l'élève dans son développement, donner des rétroactions positives quand l'élève prend des initiatives ou accomplit des tâches de façon plus autonome (Déci & Ryan, 2012). En d'autres termes, l'enseignant joue un rôle d'accompagnateur, de guide et de ressource externe sans mettre de pression, en lui proposant des choix et en laissant beaucoup de liberté à l'élève quant à la forme de réalisation de sa tâche. C'est le type de motivation que l'on veut développer en éducation, car «[elle] influence directement la qualité des apprentissages, parce qu'elle favorise des processus cognitifs comme l'intensité de l'attention, la capacité de concentration, l'efficacité de la mémoire et le courage de s'aventurer dans l'inconnu et de prendre des risques (Guillemette, 2004).»

L'amotivation

L'amotivation est, en termes plus simples, l'absence de motivation de l'individu. Elle se repère notamment quand, par exemple, l'élève ne voit pas pourquoi il doit travailler, lorsqu'il refuse de faire la tâche, lorsqu'il est découragé et ne voit aucun intérêt à la réalisation de l'exercice, lorsqu'il ne fournit pas d'efforts. Bien que ces comportements peuvent démontrer d'autres difficultés, ils peuvent aussi montrer le manque de motivation de l'enfant. Selon Déci & Ryan, l'amotivation constitue la plus faible forme d'autodétermination.



L'importance de la perception des élèves à l'égard de la tâche

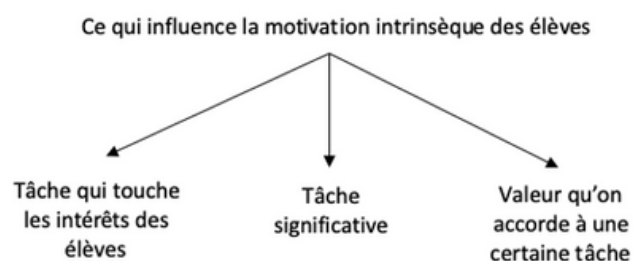
Dans toutes matières, pour qu'un élève soit motivé et intéressé envers sa tâche, celle-ci doit être, entre autres, significative pour lui et doit toucher ses intérêts (Gaudreau, 2017).

En effet, la motivation des élèves « est susceptible d'être influencée par différents facteurs comme la nature des tâches ou les intérêts personnels » (Potvin et Lacroix, 2022). L'écriture, n'étant pas la matière la plus prisée de tous les élèves, peut causer un déclin de la motivation chez certains jeunes. Tout en leur expliquant la valeur de l'écriture, en se servant de contextes significatifs pour eux et en y intégrant certains de leurs intérêts, les situations d'écriture peuvent devenir plus intéressantes pour les élèves.

La valeur qu'un enseignant offre à la tâche peut influencer l'engagement et éventuellement la motivation intrinsèque de l'élève envers son travail (Gaudreau, 2017). Par exemple, un élève qui considère que l'écriture est importante puisqu'elle est indispensable pour réussir à l'école, mais aussi puisqu'elle lui sera utile toute sa vie sera plus engagé dans sa production. (Deneault et Lavoie, 2020) En donnant une valeur importante aux situations d'écritures, l'enseignante permet aux élèves de voir une perception différente de l'écriture, de lui trouver une utilité, ce qui peut jouer sur leur motivation intrinsèque (Archambault et Chouinard, 2016). Connaissant l'importance de l'écriture, l'élève voudra mettre des efforts dans son travail et sera plus enclin à être engagé dans celui-ci. (Deneault et Lavoie, 2020)

Certes, la valeur qu'on accorde à l'écriture peut venir toucher la motivation de certains élèves, mais ce n'est pas l'entièreté des élèves qui se sentiront concernés. C'est pourquoi rendre les situations d'écriture authentiques pour les élèves est important pour développer le plaisir et la motivation d'écrire. Les situations d'écriture devraient avoir une visée précise, un but précis à atteindre. Par exemple, écrire à un auditoire précis, tout comme à d'autres élèves de son âge, serait beaucoup plus motivant et attrayant pour le jeune que d'écrire à son enseignante (Gaudreau, 2017). Aussi, écrire sur un sujet qu'il connaît, ou bien écrire pour le plaisir, sur ce que l'élève désire, peut être plus stimulant que d'écrire sur un sujet défini non signifiant pour l'élève. Un élève stimulé par une activité d'apprentissage voudra approfondir le sujet pour son propre plaisir, ce qui touche sa motivation intrinsèque (Archambault et Chouinard, 2016).

Enfin, pour favoriser un meilleur engagement des élèves, prendre le temps de connaître ses élèves afin de leur proposer des situations d'enseignement apprentissage qui tiennent compte de leurs champs d'intérêt est un bon moyen (Gaudreau, 2017). Par exemple, les élèves seront beaucoup plus engagés dans une situation d'écriture sur la description d'un animal si ceux-ci ont un gros intérêt envers les animaux que s'ils doivent écrire sur un sujet qui ne les intéresse pas du tout. Les situations d'écriture sont faciles à adapter, toute écriture peut être évaluée (Gaudreau, 2017). Donc, pourquoi ne pas se tourner vers ce qui intéresse ses élèves pour leur créer des tâches stimulantes qui les motiveraient à écrire ? Cela rendrait l'écriture beaucoup plus amusante pour les élèves et pourrait même changer leur perception de l'écriture.



Présentation des projets

Pour nos projets d'intégration en contexte, nous avons utilisé les méthodes proposées ci-dessus afin de motiver nos élèves lors des périodes d'écriture.

Les périodes d'écriture n'étaient pas les périodes les plus appréciées chez nos élèves. Ceux-ci ne démontraient aucune motivation à écrire et n'éprouvaient pas de plaisir lors de ces moments. C'est pourquoi nous avons décidé de créer des situations d'écriture significatives et intéressantes pour les élèves afin de leur permettre de découvrir ou de redécouvrir le plaisir d'écrire.

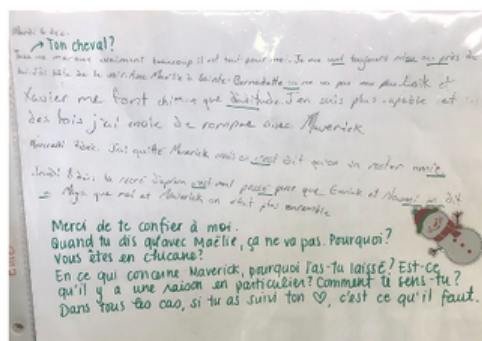
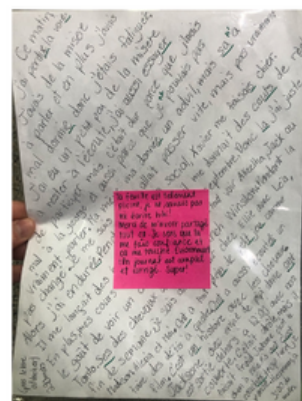
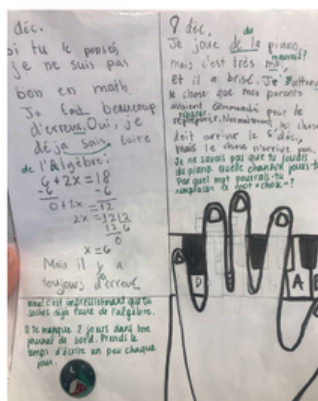
L'un des projets en contexte était celui d'un journal de bord. Les élèves avaient à écrire dans un journal ce qu'ils désiraient et le remettre à la fin de la semaine. Ce qui était stimulant pour eux, c'est qu'ils pouvaient aborder les sujets qui étaient dignes d'intérêt pour eux : leur fin de semaine, les chicanes vécues entre amis, leurs émotions, leurs questionnements, etc. De plus, ils avaient la possibilité d'écrire quand ils en avaient envie durant la semaine. Ce projet a pour but de les sensibiliser au plaisir d'écrire tout en leur permettant une certaine liberté. Ce journal permettait aux élèves de concevoir l'écriture comme un médium vaste permettant d'extérioriser, de se confier et de communiquer.

L'autre projet consistait à communiquer, par le biais de lettres, avec un groupe d'une classe d'élèves de 2e année du même âge située en France. Ils écrivaient donc dans le but d'avoir un retour d'autres élèves, c'était beaucoup plus excitant et significatif pour eux. Ils avaient un but précis. Ces élèves, étant très curieux de nature, adoraient en apprendre plus sur la culture française et étaient très heureux de faire part de leur culture à leurs copains français. Le projet, s'étalant sur 6 semaines, permettait aux élèves de voir l'une des valeurs de l'écriture: elle permet la communication et l'échange d'informations à travers le monde.

Analyse des traces

Bien que les deux projets d'intervention en contexte ont été pilotés avec deux groupes d'âge très distants, l'un de sept à huit ans et l'autre de onze à douze ans, ils étaient unis par un même but : celui de motiver les élèves à écrire, leur faire voir les vastes possibilités de l'écriture tout en leur proposant d'écrire sur ce qu'eux, les stimulait.

Dans le projet du journal de bord, la liberté des élèves quant aux moments d'écriture permettait aussi aux élèves d'écrire au moment où ils se sentaient plus disposés, intéressés et inspirés. Les traces en témoignent d'ailleurs. La liberté de forme plaisaient beaucoup aux élèves. Il y a d'ailleurs plusieurs élèves qui étaient plutôt introvertis, avec lesquels nous échangeons moins, qui nous ont confié plusieurs éléments de leur vie personnelle par le biais de leur journal. Plusieurs élèves avaient hâte de lire notre réponse dans leur journal et c'était une façon plus personnelle de communiquer. Dès que les élèves avaient un moment, ils s'installaient pour écrire dans leur journal. Certains le faisaient un peu chaque jour, d'autres en écrivaient plus lors du retour de la fin de semaine, etc. Le projet s'est terminé lors de la fin



du stage et, comme mentionné dans certains de leurs écrits, certains étaient déçus que ça se termine. On peut donc dire qu'une certaine motivation, un plaisir d'écrire, de partager et de communiquer est né de cette activité.

Intérêt de l'écriture

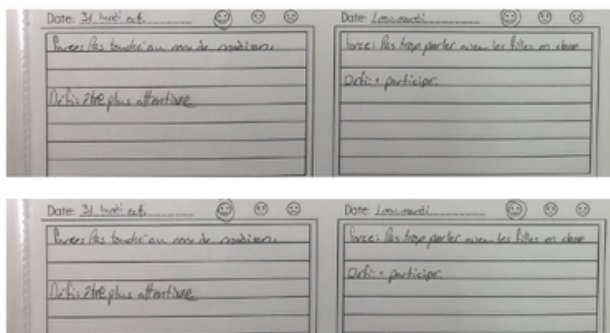
Sur une échelle de 1 à 5, à quel point aimes-tu écrire? (* Basé sur les réponses des élèves)

	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6
Marie	3	3	3	3	4	4
Aurélié	1	2	3	4	4	4
Jasmine	2	3	4	5	5	5
Jason	2	3	3	4	4	4
Marc	1	2	2	2	2	3
Alex	1	1	1	1	2	3
Nicolas	3	3	3	4	4	4
Simon	3	3	3	3	3	4
Alyson	1	2	2	2	2	3
Benöt	0	1	1	1	3	3
Léandre	3	4	4	5	5	5
Alicia	1	2	2	3	4	5
Logan	4	5	5	5	5	5
Noah	4	4	4	4	4	5
Julie	1	2	2	3	4	4
Maxime	1	2	2	3	3	3
Océane	0	1	2	2	3	3

*Les noms des élèves ont été changés pour conserver la confidentialité

En ce qui a trait au projet de lettres, comme nous pouvons l'apercevoir dans cette grille, à travers les semaines, il y a eu une évolution du point de vue de l'appréciation des jeunes vis-à-vis l'écriture. Certains élèves disaient même que ce n'était pas une tâche pour eux, ils aimaient écrire sur ce qui leur arrivait au quotidien pour que les autres en soient informés et en connaissent plus sur eux.

Avant la mise en place de nos projets, nous avons analysé des traces de précédentes situations d'écriture. Les élèves ne mettaient que le moindre effort dans leur tâche. Ils écrivaient peu de phrases et cela leur prenait beaucoup de temps. Ils redoutaient les productions écrites, les dictées et tous autres projets d'écriture. Beaucoup se dépêchaient à finir leur écriture, ne prenaient pas nécessairement le temps de bien se corriger et écrivaient le moins de mots possible.



Les traces amassées après nos PIC nous ont permis d'émettre le même constat: les élèves semblaient beaucoup plus motivés à écrire. Certains écrivaient lors de moments libres, soit sous forme de journal intime ou bien sous forme de lettres qu'ils donnaient à des membres de leur famille. Cet aspect nous permet donc d'affirmer que de créer des situations d'écriture significatives en se servant des intérêts de nos élèves et en explicitant la valeur de l'écriture dans notre société permet de toucher la motivation intrinsèque des élèves.

Conclusion

Si les élèves n'apprécient pas les périodes d'écriture, il y a des façons de rendre les situations d'écriture beaucoup plus stimulantes pour eux. En effet, tout en jouant un rôle d'accompagnateur pour l'enfant, en préparant des projets significatifs et qui tiennent compte des intérêts de ses élèves, vous rendrez les tâches d'écriture beaucoup moins structurées et plus accrochantes pour les jeunes. Démontrer aux élèves que l'écriture peut être amusante et utile leur permet d'attribuer une valeur positive à l'écriture. Créer ce type de tâche d'écriture touchera la motivation intrinsèque des élèves. Ils seront plus enclins à être engagés et à mettre des efforts dans leur processus d'écriture, ce qui augmentera leurs résultats scolaires et qui changera possiblement leur vision de l'écriture.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe (4e édition). Chenelière Éducation. 334 pages.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2019). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. Repéré sur <https://rire.ctreg.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/> (Page consultée le 31 mars 2023)
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43. (Page consultée le 14 avril 2023)
- Deneault, J. et Lavoie, N. (2020). Motivation et compétence à écrire au primaire : comparaison entre le clavier et le crayon. dans *Érudit*. <https://id.erudit.org/iderudit/1070727ar> (Page consultée le 29 mars 2023)
- Massé, Desbiens & Lanaris. (2020). Les troubles du comportement à l'école (3e édition). Chenelière Éducation. 425 pages.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. Repéré dans *Érudit*. <https://doi.org/10.7202/1069767ar> (Page consultée le 20 avril 2023)
- Gaudreau, N. (2017) *Gérer efficacement sa classe; les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec. 205 pages.
- Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. Dans A. Presseau (Dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (pp. 141-162). Montréal : La Chenelière.)
- Potvin, P. et Lacroix, M-E. (2022) La motivation scolaire. dans *RIRE*. <https://rire.ctreg.qc.ca/la-motivation-scolaire/> (Page consultée le 28 mars 2023)



L'ÉCRITURE À PARTIR DE L'INTÉRÊT DES ÉLÈVES ; UN BON MOYEN POUR FAVORISER LA MOTIVATION !

AUDREY BOLDUC ET KELLY-ANN VOCELLE



Introduction

L'écriture a un rôle primordial dans la vie de chaque apprenant. Bien que cette compétence soit enseignée dès le début du parcours scolaire des élèves, son développement et ses apprentissages sont constants et se poursuivent même dans l'entrée dans une carrière professionnelle. Apprendre à écrire permet aux élèves d'extérioriser leurs idées, leurs émotions et leurs expériences personnelles. Bien que cela semble être une tâche banale et automatique au quotidien, l'apprentissage de l'écriture est une tâche complexe pour de nombreux apprenants. Dans le cadre du dernier stage de notre formation universitaire, nous avons remarqué divers comportements auprès des élèves de nos classes respectives. Plusieurs élèves étaient peu motivés par la situation d'écriture proposée et leurs idées étaient sous-développées et peu cohérentes entre elles. En prenant conscience de la difficulté rencontrée par plusieurs élèves de nos classes, nous avons été amenés à nous poser la question suivante : Comment favoriser la motivation des élèves lors des périodes consacrées à l'écriture ?

Dans l'intention de développer le plaisir d'écrire de nos élèves, nous avons mis en œuvre un projet d'écriture dans nos classes respectives. Concrètement, les élèves devaient réaliser un récit portant sur des personnages et des événements de leur choix. Les élèves ont suivi plusieurs étapes distinctes qui ont été entrecoupées par diverses stratégies d'enseignement telles

que la modélisation et la rétroaction positive. C'est notamment par la pratique fréquente lors des ateliers d'écriture et par le modelage de chacune des étapes qu'ils ont assimilé les six traits associés à l'écriture, soit les idées, la structure, le choix des mots, la fluidité, la voix et les conventions linguistiques (Chénard-Guay, 2011). Les élèves ont d'abord observé des albums jeunesse afin de nommer leurs composantes. Ils ont ensuite établi un plan de leur récit selon les divers temps en écriture, soit la situation initiale, l'élément déclencheur, les tentatives d'actions, les tentatives de solution, le dénouement ainsi que la situation finale.

L'impact de la motivation sur les apprentissages

Pour l'apprenant, il est primordial de développer un désir d'apprendre afin d'acquérir de nouvelles connaissances, et ce, dans des contextes variés. Pour de nombreux chercheurs dans le domaine de l'éducation, la motivation est considérée comme étant « une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions » (Deci & Ryan, 2000).



En dépit de cette verbalisation, la définition peut nous paraître encore trop large pour être étudiée et analysée en regard aux comportements adoptés par les élèves lors des ateliers dédiés à l'écriture. Ainsi, pour être en mesure de définir ce vaste terme, il est nécessaire de se référer à l'échelle des principaux constituants de la motivation, soient la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque réfère à l'engagement volontaire de l'apprenant dans une activité qui lui procure du plaisir et dont il porte un intérêt. La motivation extrinsèque réfère à l'engagement de l'apprenant dans une activité pour des raisons qui lui sont externes, par exemple pour se voir féliciter par son enseignant. L'amotivation, quant à elle, est un terme utilisé pour définir l'absence complète de motivation à réaliser une tâche quelconque (CTREQ, 2019).

Afin d'amener les élèves à éprouver un plaisir à réaliser la tâche pédagogique proposée, nous avons mis en place un projet d'écriture dans lequel les élèves devaient rédiger un récit à partir de leur intérêt personnel. Bien que certains élèves se montraient plus discrets quant à leur désir d'entrer dans une démarche d'écriture, nous avons tout de même été en mesure de recueillir quelques traces dans nos classes respectives autant de manière verbale que par l'utilisation des grilles d'observation. Ces premières traces laissent paraître des paroles d'élèves dont nous avons été témoins lors de la première et lors de la deuxième étape du parcours scolaire en cours.

Tableau 1. Changements comportementaux lors d'ateliers d'écriture à l'étape 1 et à l'étape 2

Élèves observés	Types de changement	Étape 1	Étape 2
Élève 1	Changement majeur	Je n'aime pas écrire parce que c'est trop difficile et que je n'ai jamais d'idée.	J'aimerais avoir plus de temps pour continuer mon histoire.
Élève 2		Je ne veux pas écrire, je ne suis pas bon.	J'ai écrit une histoire à la maison et j'aimerais pouvoir la lire en classe.
Élève 3	Changement mineur	Je n'ai jamais d'idées sur quoi écrire.	J'ai trop d'idées, je ne sais plus quoi prendre.
Élève 4		Je n'aime pas écrire parce que je n'aime pas le sujet.	J'aime beaucoup mieux écrire quand je choisis mes propres aventures.
Élève 5	Aucun changement	Je ne veux pas écrire. J'aimerais faire autre chose dans la période.	
Élève 6		J'aime beaucoup les périodes d'écriture. Aujourd'hui, je vais écrire sur _____. J'ai plein d'idées.	

Comme il est possible de le remarquer dans le tableau 1, les élèves n'ont pas eu les mêmes changements dans leur comportement à l'égard de la tâche pédagogique entre la première et la deuxième étape du parcours scolaire. Alors que certains élèves ont conservé leur manque d'intérêt à entrer et à s'engager dans le projet, autant lors de la première que lors de la deuxième étape, d'autres ont complètement changé leur manière de réaliser la tâche. Quelques-uns sont passés du refus de s'engager dans la tâche en raison de la complexité occasionnée par les composantes de l'écrit (syntaxe, orthographe, grammaire, ponctuation, etc.) au développement d'un grand intérêt à réaliser la tâche. Bien que ce ne soit pas tous les élèves qui ont adopté un changement comportemental important, nous avons tout de même été en mesure de remarquer quelques changements chez la plupart des élèves, autant minimes que cela pouvait paraître chez certains. Dans le tableau suivant, on peut distinguer l'évolution du comportement de l'élève 1 à l'écrit autant par le nom.

Tableau 2. Changements majeurs de l'élève 1.

Avant - Histoire courte, idées confuses

Début

Milieu

Après - Histoire longue, plusieurs idées

Début

Milieu

Fin

Fin

L'analyse des comportements des élèves, par l'entremise de leur catégorisation, nous permet donc d'établir certaines corrélations entre les comportements des élèves et les composantes de la théorie de l'autodétermination.

Cette théorie explique notamment plusieurs aspects qui peuvent être observés pour faire l'analyse de la motivation des élèves en classe. Cette grille a d'ailleurs été utilisée en classe pour tenir compte de tous les aspects lors de nos observations.

Tableau 3. Théorie de l'autodétermination

Pratiques satisfaisant peu/pas les BPF	Continuum							Pratiques soutenant les BPF
Attention - Attention partagée	1	2	3	4	5	6	7	Attention - Concentration sur la tâche - Concentration
Participation - Participation passive - Peu d'effort - Peu de discussion ou de question	1	2	3	4	5	6	7	Participation - Participation active - Effort intensif - Discussion et questions (énonciation et réponses)
Persévérance - Abandon rapide - Effort décroît au fil du temps	1	2	3	4	5	6	7	Persévérance - Effort augmente au fil du temps
Émotion - Lassitude - Déplaisir	1	2	3	4	5	6	7	Émotion - Intérêt - Démonstration d'attitude positive - Plaisir

Source : Ryan & Deci. (2017). La théorie de l'autodétermination.

L'importance des rétroactions sur la motivation

La rétroaction par les pairs, quant à elle, permet de procurer aux élèves un sentiment d'appartenance ainsi qu'un sentiment de reconnaissance (Ryan & Deci, 2017). Les élèves peuvent être plus empathiques envers leurs pairs puisqu'ils se trouvent dans la même situation. Cela peut aussi avoir l'effet contraire, soit qu'un élève se moque d'un autre ou se trouve meilleur. Il faut conserver un encadrement constant même lorsque les élèves sont avec leurs pairs.



Permettre aux élèves de coopérer lors des ateliers d'écriture leur offre la possibilité de développer l'un des besoins fondamentaux, soit le besoin d'appartenance sociale, qui favorise l'apparition de la motivation autodéterminée (Vallerand, 2022). Une bonne coopération permet aux élèves de se sentir acceptés par leurs camarades. Ainsi, les élèves seraient davantage motivés à réaliser une tâche pédagogique proposée lorsqu'ils savent que les autres éprouvent un plaisir à réaliser cette même tâche. Leurs pairs peuvent les aider et leur apporter du soutien lorsqu'ils ont des questionnements ou lorsqu'ils traversent des moments d'incertitude.

En offrant des rétroactions variées, autant à l'écrit qu'à l'oral, nous offrons aux élèves une motivation supplémentaire en plus de leur démontrer notre intérêt pour leurs écrits et pour leur imagination. Les rétroactions fournies par l'enseignant peuvent également avoir des impacts positifs sur la motivation des élèves.

La motivation des élèves peut se développer par l'entremise des rétroactions visant à assurer leur développement personnel. Concrètement, « il faut cultiver chez les élèves des habiletés qui leur permettent d'être en mesure de vérifier eux-mêmes leur propre apprentissage » (McCallum, 2018, p.89). En d'autres termes, les rétroactions permettent aux élèves de devenir autonomes dans leurs apprentissages parce qu'ils peuvent prendre conscience de ce qu'ils font de bien pour les reproduire dans le futur, même sans le soutien de l'enseignant.

D'un côté, une corrélation peut être effectuée avec le principe de l'autorégulation pouvant être engendré par les rétroactions fournies par les enseignants. Concrètement, les élèves se sentent davantage motivés par la tâche pédagogique proposée « lorsqu'ils ont l'occasion de faire preuve d'autonomie et d'éprouver un sentiment de compétence » (McCallum, 2018, p.95). Ainsi, les rétroactions fournies par l'enseignant permettent aux « élèves [d'apprendre] à gérer leur attention et à la diriger vers les connaissances et les habiletés à acquérir » (McCallum, 2018, p.91).

D'un autre côté, une corrélation peut être effectuée avec la zone proximale de développement propre à chaque élève s'appuyant sur leur sentiment d'auto-efficacité. Selon Bandura, un psychologue et professeur émérite de psychologie à l'université Stanford, les élèves ne seraient pas motivés à réaliser une tâche pédagogique donnée s'ils ne sont pas certains d'être aptes à obtenir les résultats souhaités. Autrement dit, les élèves rencontreraient des difficultés à s'engager dans une tâche s'ils possèdent peu de raisons d'agir ou peu de raison de persévérer en regard aux possibles difficultés pouvant être rencontrées (COLLECTIF, 2004). Concrètement, la rétroaction ne doit pas uniquement être considérée comme un soutien offert par l'enseignant, mais également comme un outil personnel pouvant servir à l'élève tout au long de sa vie, selon ses besoins, dans toutes les sphères de cette dernière. Ainsi, pour favoriser leur motivation, il s'avère fondamental qu'ils soient en mesure de « reconnaître le fait que le savoir et l'expérience de chacun constituent une part essentielle du processus d'apprentissage » (McCallum, 2018, p.12). Les rétroactions offertes par l'enseignant permettent donc de soutenir l'apprentissage des élèves en plus de favoriser leur autonomie permettant ainsi aux apprenants d'améliorer leur performance scolaire par la prise en compte de leur auto-efficacité.

Prise en compte de l'intérêt de l'élève



En tant qu'enseignantes, lorsque nous créons une situation d'enseignement-apprentissage, nous prenons en compte l'intérêt des élèves afin qu'ils se sentent concernés par la tâche qu'on leur demande de réaliser. Selon Rolland Viau, il s'agit même d'une condition à respecter pour susciter la motivation des élèves. Selon lui, une activité devient signifiante quand « elle correspond aux champs d'intérêt de l'élève, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations » (Viau, 2000). Dans ce projet, les élèves qui se préoccupent de leur français et de leur incapacité d'écrire n'avaient plus de limites qui les obligent à rester dans un seul et même sujet. Ils écrivent selon leurs intérêts, c'est donc la liberté d'expression qui les motive. Il s'agit d'un texte libre puisqu'ils n'ont ni le moment, ni le lieu, ni le contenu sur lequel ils doivent écrire (Bishop, 2006). Tout provient d'eux et de leur imagination, ce qui peut parfois se transformer en un second problème. Comme l'élève 3 du tableau 1, il ne savait jamais sur quoi écrire. Sa motivation était faible puisqu'il n'avait pas d'idées. Désormais, ayant la liberté d'écrire sur ce qu'il souhaite, il a trop d'idées et ne sait pas comment les réduire. Dans les deux cas, l'élève a un manque de motivation, mais pas nécessairement d'intérêt pour l'écriture seulement pour le sujet qu'il doit trouver. De nombreux élèves ont été en mesure de centrer leur attention plus longtemps que ce qu'ils étaient précédemment en mesure de faire, soit lors de la première étape du parcours scolaire en cours.

L'élève n'a pas seulement besoin d'avoir un intérêt pour ce qu'il écrit, il doit aussi aimer l'écriture elle-même. On ne peut pas forcer un élève à aimer écrire, mais en lui donnant des contextes variés et en lui enseignant le plaisir d'écrire, il se peut qu'il finisse par aimer ces moments. On décrit la force d'investissement par « l'intérêt affectif pour l'écriture et la quantité d'énergie » consacrée à la tâche. Par exemple, un élève qui se juge incompetent aura un désintérêt global pour l'écriture (Barré-de-Miniac, 2002). Certains élèves sont stigmatisés ou prisés par les enseignants selon leur attitude face à l'écriture (Reuter & Delcambre, 2002). Aucun enseignant n'aime entendre « oh non, pas de l'écriture » ou « c'est plate ». Pourtant, même si les élèves ne le mentionnent pas toujours, certains n'aiment tout simplement pas le fait d'écrire. D'autres élèves adorent écrire et veulent toujours qu'on les rassure sur leur processus d'écriture. Comme mentionné plus haut, la rétroaction est le principal facteur de réussite pour promouvoir le plaisir de l'écriture et d'assurer d'avoir une relation de confiance avec l'élève (Tremblay, 2022).

Plusieurs étapes de l'écriture aident les élèves à s'investir davantage. Par exemple, la création des personnages, les lieux ou l'univers dans lequel se déroule l'histoire. Chaque choix les rapproche de leurs idéaux en matière d'histoire. Qu'ils préfèrent les dragons et les princesses ou encore les animaux qui parlent, chaque enfant y trouve son compte puisque c'est lui l'auteur. De plus, les élèves ont consulté des ouvrages et de la littérature de jeunesse afin de trouver des exemples d'histoires. En observant et en analysant les différents styles d'écriture et l'infinité de sujets possibles, les élèves se sont mis à la place des personnages, puis de l'auteur (Morin & Montésinos-Gelet, 2007). Qui est un auteur ? Que fait un auteur ? Comment en devenir un ? Ce sont toutes des questions posées aux élèves qui, au fil des périodes, les ont guidés. De plus, à travers cette exploration de livres, ils ont obtenu un nouveau champ d'intérêt pour la lecture et ont pu affiner leurs choix d'écriture.

Constats et conclusion

Pour conclure cet article, nous devons répondre à notre problématique de départ : Comment favoriser la motivation des élèves lors des périodes consacrées à l'écriture ? Il faut tout d'abord parler de l'impact de la motivation sur les apprentissages, sans cette analyse, nous ne saurions pas ce qui motive ou non l'élève dans son apprentissage de l'écriture. Nous avons découvert que plusieurs élèves ont eu des changements majeurs lors de la réalisation du projet, et ce, à cause de trois raisons. La première étant les rétroactions constantes de l'enseignant et de ses pairs. La seconde présentait l'intérêt des élèves pour la tâche provenant de ses choix personnels et non d'un sujet imposé, ce qui est également une grande source de motivation. La troisième implique brièvement la posture d'auteur qui encourage l'enfant à s'investir dans ses apprentissages et dans le processus d'écriture.

Ce projet nous a énormément appris sur la conception des élèves et sur leurs apprentissages. Comment la motivation les guide dans la réalisation d'une tâche aussi complexe qu'elle soit. Pour continuer d'observer la progression des élèves dans leur apprentissage de l'écriture, on peut se demander : Qu'est-ce que la différenciation pédagogique apporte à la zone proximale de développement de l'enfant lors d'une écriture libre ?

Références

- Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40.
- Bishop, M. F. (2006). Les écritures de soi à l'école primaire: bref historique d'un genre scolaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 34(1), 21-40.
- Chénard-Guay, C. (2011). Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire: pratiques et impacts. <https://doi.org/10.7202/1044467ar>
- COLLECTIF, 2004, De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA, L'HARMATTAN, 175.
- CTREQ. (2019). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. Repéré à <https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>
- McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe ; pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Montréal : Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F., & Montésinos-Gelet, I. (2007). Approcher l'écrit à pas de loup. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et à écrire au préscolaire et au primaire. Montréal : Chenelière Education.
- Reuter, Y., & Delcambre, I. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113(1), 7-28.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SD_T.pdf
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY : Guilford Press.
- Tremblay, I. (2022). La rétroaction : facteur de motivation et d'apprentissage chez les scripteurs débutants, 27-40.
- Vallerand, V (2022). ENP-2007. Le climat motivationnel et les théories de l'autodétermination et des buts d'accomplissement.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.



L'IMPLICATION DES ÉLÈVES DANS LE CHOIX D'UN LIVRE

MARIANNE LACHANCE ET MARGUERITE MINGELBIER



Problématique de départ

Dans le cadre du dernier stage du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, nous avons à réaliser un projet en lien avec un besoin des élèves de notre classe. Pour les élèves de 4^e année de la classe de Marianne, elle a remarqué qu'ils avaient très peu d'intérêt en lecture. Lorsqu'il était temps de choisir un livre, les élèves y allaient le plus souvent de façon aléatoire, mais parfois selon les auteurs qu'ils connaissaient. Il n'y avait donc pas beaucoup d'essais pour les élèves, qui ne recherchaient pas à découvrir de nouveaux genres littéraires, de nouveaux auteurs ou de nouveaux sujets. De ce problème, il a été nécessaire pour Marianne de réfléchir à des moyens permettant de favoriser les découvertes littéraires et d'aider ses élèves à choisir un livre. Son projet consistait donc en l'analyse en équipe d'un livre afin de réaliser des affiches qui viendraient mettre de l'avant les caractéristiques de l'ouvrage pour les autres élèves de la classe, qui pourraient être guidés dans leurs choix grâce aux recommandations de leurs pairs. À partir du projet réalisé en classe et des traces recueillies, nous sommes venues à nous demander comment impliquer des élèves de 4^e année dans le choix des livres et susciter leur intérêt en lecture? Cet article se veut donc être une réflexion sur le sujet afin de réinvestir les apprentissages en contexte de classe.

Grande est la part d'avenir qui repose sur les rayons d'une bibliothèque.

- Graham Greene

Cadre de référence

Intérêt et engagement en lecture

La lecture est une part considérable de l'apprentissage à l'école, car l'engagement en lecture est directement lié à la réussite (Guthrie, 2004 dans Boucher et Turcotte, 2014, p.36[A1]). Il est donc important de se demander comment favoriser l'engagement des élèves afin de les amener à réaliser des apprentissages. Concrètement, pour parler d'engagement, il est nécessaire de voir une prise de décision et un passage à l'action de la part des élèves (Boucher et Turcotte, 2014, p.37). Guthrie et Wigfield (2000 dans Boucher et Turcotte, 2014, p.37) décrivent trois grands aspects qui viennent influencer l'engagement en lecture, soit l'affectif, le cognitif et le social. Ces aspects sont en interaction, dans le sens où, « afin de répondre à ses buts, désirs et intentions (motivation), le lecteur engagé coordonne et partage ses stratégies et connaissances (cognition) avec une communauté de lecteurs (social) » (Boucher et Turcotte, 2014, p.37). Un enseignant doit donc prendre en compte tous ces éléments s'il veut avoir une classe de lecteurs engagés.

Un autre aspect à considérer afin de favoriser l'engagement consiste à voir chaque élève comme une personne unique qui a des intérêts et des besoins particuliers qui demandent de mettre en place une variété de situations de lecture [A1] (Boucher et Turcotte, 2014, p.42). En effet, il a été démontré que lorsque les élèves lisent du matériel qui les intéresse, ils ont tendance à lire davantage et plus souvent (Sanacore et Palumbo, 2009, p.68). En lisant plus souvent, ils sont en mesure de développer différentes compétences essentielles comme la fluidité, la compréhension du texte, l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire (Sanacore et Palumbo, 2009, p.68). Il est donc particulièrement important d'offrir des œuvres qui intéressent les élèves afin de favoriser leur engagement. Cependant, il n'est pas rare que les élèves ne trouvent pas les ouvrages qui les intéressent en classe (Ivey et Broaddus, 2001, p. 365), voire dans la bibliothèque de l'école (Sanacore et Palumbo, 2009, p.69), ce qui peut poser un problème pour l'engagement de plusieurs groupes : les garçons, les élèves avec une attitude négative en regard à la lecture et les élèves avec des difficultés en lecture, qui sont particulièrement touchés par le manque d'accès aux livres (Sanacore et Palumbo, 2001, p.69).

Un élément particulièrement important de l'engagement en lecture est celui de faire des choix (Boucher et Turcotte, 2014, p.42). Si les enseignants imposent des livres et des travaux sur ces livres en contexte de classe, la lecture est associée par les élèves à une activité étant forcée, voire désagréable (Sanacore et Palumbo, 2009, p.69), limitant ainsi l'engagement. Le temps de lecture est également beaucoup plus long lorsque les élèves lisent un ouvrage obligatoire qui les « ennuie » comparé à lorsqu'ils lisent sur un sujet qu'ils ont choisi et qui les passionne (Boucher et Turcotte, 2014, p.42).

Pour éprouver du plaisir, il faut pouvoir lire longuement, sans contrainte de règles, de « mises en situation », d'évaluations.

- Lebrun, 1993, p.113

Plaisir de lire

Le plaisir de lire est intrinsèquement lié à l'intérêt et à l'engagement en lecture.

Deux activités appréciées des élèves sont ressorties d'une étude de Sanacore et Palumbo (2009, p.71), soit la lecture à voix haute faite par l'enseignant, et la lecture personnelle et libre : « Les enfants ont davantage tendance à lire pour le plaisir lorsqu'ils écoutent des livres lus à voix haute et lorsqu'ils ont accès à des livres qu'ils peuvent lire librement » [Traduction libre]. Le rôle de l'enseignant est donc de promouvoir la lecture en étant un modèle de lecteur. Une action autre que la lecture à voix haute que l'enseignant peut faire et qui permet de montrer le plaisir de lire est celle de prendre un livre lors des périodes de lecture personnelle, puis de partager son avis sur certains ouvrages (Gervais, 1997, p.35). Ces partages sont également des moments qui permettent aux élèves de faire des découvertes et de développer leurs goûts en lecture (Gervais, 1997, p.38). Même s'ils se tournent vers des œuvres qui ne sont pas de la meilleure qualité, « l'enseignant sait qu'il est important à ce stade du développement du goût de lire de soutenir les intérêts en lecture de ses élèves en mettant à leur disposition d'abord des livres qu'ils vont aimer à coup sûr » (Gervais, 1997, p.38).

Si les élèves ont davantage de plaisir lors de lectures libres, encore faut-il qu'ils connaissent leurs préférences. Il est

donc de la responsabilité de l'enseignant de présenter les différents genres de textes et de guider les élèves dans le choix de leurs livres.

Choix du livre

Il peut sembler assez simple de choisir un livre de lecture, mais, pour un enfant en plein apprentissage, il s'agit plutôt d'une tâche complexe qui se doit d'être encadrée. En effet, « choisir un livre, [...] c'est un acte important pour lequel les élèves ont souvent besoin d'aide, afin de faire un choix parmi les vastes possibilités qui s'offrent à eux » (Montésinos-Gelet, 2012, p.116). Il est donc important de s'assurer de modéliser une démarche de choix des livres afin que les élèves puissent se retrouver dans la bibliothèque de classe et passer leur temps de lecture personnelle à lire plutôt qu'à choisir ce qu'ils veulent lire.

Dans l'enseignement du choix du livre, on parle de livre à la « pointure » de chaque élève. On entend par cela que « c'est le niveau adéquat pour lire et que l'enfant a une adéquation et une compréhension d'un livre d'environ 90 à 95% » (Bissonnette, 2020, p.20). Plusieurs caractéristiques permettent aux élèves de trouver un livre à leur pointure. En effet, l'acrostiche « LIVRE » (Girard, 2021), basé sur la théorie des « 5 au quotidien [A1] » (Boushey, 2015) permet d'enseigner de façon accessible le choix d'un livre. Le « L » représente le mot « livre », dans le sens où il est nécessaire de survoler l'œuvre en observant la page couverture, la quatrième de couverture, et la place des images et la grosseur du texte (Girard, 2021). Le « I » réfère à l'intérêt pour le sujet du livre choisi (Girard, 2021). Le thème devrait piquer la curiosité des élèves et ils devraient être en mesure de rester concentrés lors de la lecture. Le « V » est en lien avec le vocabulaire (Girard, 2021). Pour qu'un livre soit à la pointure des élèves, il devrait y avoir entre 3 et 5 mots inconnus dans une page; en bas de cela, le défi est absent, mais en haut, il est trop grand (Girard, 2021). Le « R » représente la raison pour la lecture, donc le but poursuivi par l'élève (Girard, 2021). Il peut s'agir d'apprendre, de se calmer ou de changer d'émotion, par exemple (Girard, 2021). Le « E » réfère à l'essentiel de la lecture, soit la capacité de se faire des images mentales à partir du texte (Girard, 2021). Il faut donc que le livre puisse stimuler l'imagination des élèves.

En suivant les livres à leur pointure, les enseignants permettent aux élèves de développer leurs habiletés en lecture, tant en compréhension qu'en décodage. « L'objectif derrière la lecture est de s'assurer que l'élève a maîtrisé des compétences à son niveau de lecture avant de passer au prochain » [Traduction libre] (Costello, 2012, p. 75 dans Bissonnette, 2020, p.61).

Les enseignants se doivent également d'être des modèles dans le choix des livres en présentant des œuvres de différents genres afin de donner « l'occasion aux élèves de découvrir des auteurs et des illustrateurs qu'ils apprécient et qu'ils recherchent ensuite lors de leurs lectures personnelles » (Montésinos-Gelet, 2012, p.124). En mettant de l'avant la lecture de différents livres, l'enseignant peut observer que les élèves sont moins portés à faire de l'évitement en lecture en allant vers des livres-jeux, où la présence de texte est très limitée et permet peu le développement d'habiletés en lecture (Montésinos-Gelet, 2012, p.116).

Tous ces concepts (intérêt et engagement en lecture, plaisir de lire et choix du livre) permettent d'entreprendre « Les 5 au Quotidien » : une méthode/façon de faire et non une théorie. une réflexion sur la question de départ, mais il est également nécessaire de se pencher sur le projet réalisé en classe par Marianne afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble de la question.

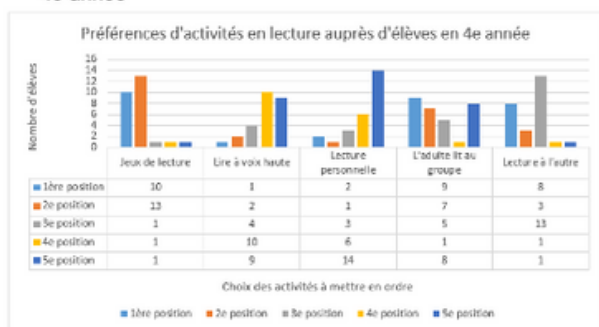
Analyse et exemplification à l'aide des traces

Qui sont les élèves ?

Les élèves de 4e année de la classe de Marianne avaient une facilité à participer aux divers projets qui leur étaient présentés. Ils étaient motivés à réaliser ce qui leur était proposé même si les activités ne touchaient par leur centre d'intérêt premier. D'ailleurs, la lecture n'était pas l'activité préférée de tous, elle se retrouvait au bas de la liste pour une bonne majorité des élèves. En effet, lorsqu'ils ont dû répondre à un court sondage visant à placer en ordre de préférence cinq activités de lecture, 14 élèves sur 26 élèves (voir figure 1) ont placé la lecture personnelle en 5e position, montrant qu'ils considèrent que la lecture seule est moins plaisante.

Les élèves de la classe de Marianne ont également eu la chance de partager ce qu'ils préféraient comme livre. Ils ont partagé leurs coups de cœur lors d'un entretien de lecture individuel fait avec l'enseignante associée de Marianne. Les choix de livre qui ont été répertoriés nous ont laissé croire que les élèves n'avaient pas énormément de connaissances littéraires et que leurs choix n'étaient peut-être pas adaptés à leur niveau de lecteur, mais qu'ils exploitaient les ressources qui leur étaient présentées, car, lorsqu'on leur présentait un auteur et qu'on prenait le temps de leur montrer des livres de ce dit auteur, ils dirigeaient leur intérêt vers eux jusqu'à ce qu'un autre auteur ou livre soit présenté.

Figure 1. Préférence d'activité en lecture auprès d'élève en 4e année



Mise en contexte et réalisation du projet

Comme ces deux problématiques étaient un élément dominant dans la classe de Marianne, elle s'est dirigée vers un projet s'étalant sur deux semaines pour tenter d'aider les élèves à entretenir une meilleure relation avec la lecture. Le projet consistait à faire connaître aux élèves différents livres que l'enseignante associée de Marianne avait dans sa classe afin d'élargir les connaissances littéraires des élèves tout en leur permettant de développer des habiletés pour choisir une lecture à leur pointure et selon leurs intérêts.

Plusieurs étapes étaient de mise pour atteindre l'objectif final. Les élèves, en équipe de deux, devaient choisir un livre de la bibliothèque de la classe. Marianne avait pris le temps de choisir plusieurs collections selon différents thèmes et genres. Cependant, seulement les romans, les documentaires, les contes et la poésie pouvaient être

traités par les élèves, car Marianne et l'enseignante associée jugeaient que les bandes dessinées et les albums jeunesse n'avaient pas assez de texte pour le temps alloué à la lecture du livre. Pour faire le choix du livre de lecture, Marianne a présenté les différentes collections présélectionnées en montrant la première et la quatrième de couverture, et en donnant un peu d'informations sur le livre. Elle utilisait des termes neutres pour que les élèves fassent un choix qui leur est propre. Au moment de faire le choix, les équipes devaient prendre en considération la vitesse de lecture, les intérêts et les goûts du coéquipier. Ainsi, les deux élèves devaient communiquer entre eux afin de prendre un livre convenant à chacun.

Après la lecture du livre par les deux élèves de l'équipe, Marianne leur a demandé de répondre à la question d'appréciation suivante : Qu'est-ce que l'auteur a fait pour te faire aimer le livre?

Pour atteindre l'objectif de départ, chaque équipe devait également réaliser une affiche mettant en valeur des éléments du livre lu. Il devait y avoir absolument des éléments permettant de savoir quel était le livre lu par l'équipe. Les élèves pouvaient faire des jeux de mots et laisser aller leur imagination afin que les autres élèves de la classe soient portés à consulter leur livre lorsqu'une pensée comme « Qu'est-ce que je pourrais lire? » ou « je ne sais pas quoi lire, il n'y a rien d'intéressant » leur vient à l'esprit. Les différentes affiches ont été placées dans le coin lecture à la hauteur des enfants pour qu'ils puissent les regarder et s'inspirer pour choisir leur prochain livre de lecture.

Figure 2. Exemple d'affiche réalisée



Retombées en classe

Comme mentionné plus haut, Marianne a pris le temps de présenter les affiches aux élèves dans le coin lecture. Marianne et l'enseignante associée ont constaté que ceux-ci étaient enthousiastes que leur produit final soit présenté aux autres de la classe. Tout au long du projet, les élèves ont mentionné à plusieurs reprises qu'ils avaient une panoplie d'idées en tête pour la création de leur affiche lorsqu'ils faisaient la lecture du livre. Marianne a été témoin de plusieurs discussions entre les élèves eux-mêmes et avec les élèves sur les éléments qu'ils disaient vouloir mettre dans leur affiche sans même que le projet soit à l'ordre du jour. Ils disaient être excités à l'idée de partager la lecture du même livre avec quelqu'un de la classe et de le partager par la suite à toute la classe. Ainsi, les réactions positives des élèves étaient un énorme indice de réussite pour Marianne afin de constater le niveau de motivation des élèves dans leur découverte de divers genres littéraires. Les élèves, une fois le projet terminé, ont réellement utilisé les affiches qui se trouvaient dans le coin lecture afin d'orienter leurs choix de livre. Maintenant qu'ils avaient des outils pour choisir un livre à leur pointure et pour trouver des idées de livres, ils étaient beaucoup plus inspirés lors des périodes de lecture personnelle.

Figures 3 et 4. Photos du coin lecture



Constats

À la suite de la réalisation et de l'analyse des comportements des élèves de 4^e année portant sur le projet de lecture et des recherches effectuées sur les différentes facettes de ce projet, il est possible de répondre à la problématique de départ par une évolution de l'intérêt et de la motivation au fil du temps et par la concrétisation des objectifs pour les élèves. En effet, par rapport à l'évolution de l'intérêt des élèves, il est à noter que les élèves montraient de l'enthousiasme par rapport au projet qui leur était présenté et que cette motivation a augmenté dans le temps. Le fait de choisir leur propre livre avec un coéquipier a notamment été un élément clé quant au niveau de motivation que les élèves présentaient étant donné qu'ils pouvaient partager leurs idées et coordonner des stratégies de lecture dans une petite communauté de lecteurs (le coéquipier) et également une plus grande (le reste de la classe à la fin du projet) (Boucher et Turcotte, 2014, p.37). Les élèves avaient aussi le choix de prendre un livre qui ciblait les goûts et les intérêts des deux coéquipiers, ce qui est également un facteur favorable pour les élèves dans leur engagement envers le projet, mais d'autant plus envers la lecture (Boucher et Turcotte, 2014, p.42).

D'ailleurs, concernant le choix du livre, Marianne a pu remarquer les effets positifs sur les élèves après avoir pris le temps de leur montrer comment faire et leur poser des questions réflexives quant à ce qu'ils choisissent pour entamer le projet. Comme chaque coéquipier a participé au processus de trouver un livre de la bibliothèque de classe correspondant à leur pointure soit en se basant sur les cinq composantes présentées par Girard, les élèves ont développé et continueront à développer une capacité qui est de se connaître comme lecteur. C'est avec les recommandations des autres, l'observation des affiches créées en classe et les conseils de Marianne que les élèves peuvent maintenant sélectionner des livres qui font en sorte que la lecture n'est plus une tâche scolaire mais bien un nouveau passe-temps qui procure du plaisir. En effet, cela a pu se remarquer lors des moments de lecture établis dans la journée. Avant la réalisation du projet, une bonne partie des élèves observait la bibliothèque de classe en attendant que le temps de lecture s'écoule et cherchait un livre sans vraiment se demander si c'était un ouvrage pertinent et adapté pour eux. Cependant, après le projet de Marianne, ces élèves, qui flânaient et qui perdaient leur temps, avaient déjà trois ou quatre livres dans leur bac de classe qu'ils avaient sélectionnés eux-mêmes et étaient dans les premiers installés au coin lecture concentrés à lire. L'objectif de faire connaître la bibliothèque de la classe a donc porté fruit étant donné que les élèves savent maintenant où se diriger pour lire sur un sujet qui les intéresse, qui est adapté pour eux et qui va leur procurer du plaisir.

Enfin, à la suite de l'analyse des traces et du procédé du projet de Marianne, il est possible de constater les effets positifs que ce projet a eu sur la motivation et l'intérêt des

élèves lorsque l'enseignante accorde de l'importance sur le choix d'un livre à la peinture des élèves.

Il aurait cependant été pertinent de réaliser un deuxième sondage auprès des élèves afin de voir si la lecture personnelle est désormais, quelques mois après le projet, plus appréciée par les élèves de 4^e année de la classe de Marianne.

Conclusion

En conclusion, le projet de Marianne et la réflexion dans l'article sur la question « comment impliquer des élèves de 4^e année dans le choix des livres et susciter leur intérêt en lecture? » ont permis d'avoir des pistes d'interventions qu'il est possible d'appliquer en classe, et ce, peu importe l'âge des élèves du primaire. Nous concluons donc que les enseignants devraient, pour favoriser l'intérêt en lecture, enseigner comment choisir un livre à l'aide de critères de même que favoriser la lecture à voix haute par l'adulte et la lecture personnelle libre. Des projets en équipe comme celui de Marianne peuvent également favoriser l'engagement en lecture et amener les élèves à progresser dans les apprentissages. Bref, la lecture reste un atout important pour les enseignants et pour les élèves, que ce soit dans leur vie présente à l'école ou dans leur quotidien.

Références

- Bissonnette, D. (2020). L'impact des changements de pratiques pédagogiques chez les enseignants sur le développement des stratégies de lecture des élèves [Mémoire de maîtrise, Université de l'Alberta]. Repéré à <https://era.library.ualberta.ca/items/d1e3f448-34d0-46a0-87b6-1c8b180e7c69>
- Boucher, V., et Turcotte, C. (2014). Les récits de lecteurs de six jeunes non engagés en lecture : Des expériences diversifiées. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 5(3), p. 36-43. Repéré à <https://cjc-rc.calgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30619>
- Boushey, G. (2015). Les 5 au quotidien : favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire. Deuxième édition complètement remaniée.
- Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. Dans M. Noël-Gaudreault, *Didactique de la littérature : Bilan et perspectives* (p. 33-45). Nuit blanche. Repéré à https://api-gestion.crilc.q.org/fichiers/pdfs/Collection_Convergences1997Didactique_de_la_litterature_Bilan_et_perspectives_20201123023846.pdf#page=35
- Girard, K. (Acteur et réalisateur). (2021). Trouver un livre à sa pointure (Saison 1, Épisode 6). Dans *L'école à la maison*. Squat | Télé-Québec. <https://squat.telequebec.tv/videos/1090>
- Greene, G. (1971). Une sorte de vie. Robert Laffont.
- Ivey, G. et Broadus, K. (2001). « Just Plain Reading » : A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/748056>
- Lebrun, M. (1993). L'école et le plaisir de lire. *Documentation et bibliothèques*, 39(3), p. 111-116. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/documentation/1993-v39-n3-documentation01710/1028746ar.pdf>
- Montésinos-Gelet, I. (2012). Les choix de types de livres d'élèves du 1^{er} cycle du primaire lors de la période de lecture personnelle. Dans C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet, *Le rapport à l'écrit : Habitus culturel et diversité* (p. 115-127). Presses de l'Université du Québec. Repéré à https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=Y6A8GRI5F5MC&oi=fnd&pg=PA115&dq=Les+5+au+quotidien+choisir+un+livre+%C3%A0+sa+pointure&ots=dHoM0Oz8vi&sig=t7ehdjERTGkHulPasJlrmz0n1pQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Sanacore, J. et Palumbo, A. (2009). Understanding the Fourth-Grade Slump : Our Point of View. *The Educational Forum*, 73(1), 67-74. Repéré à <https://www.tandfonline.com/acces.bibl.ulaval.ca/doi/epdf/10.1080/00131720802539648?needAccess=true&role=button>



DES OUTILS POUR ACCROÎTRE LE GOÛT À LA LECTURE

ISABELLE DALLAIRE ET JESSICA PAQUET



Introduction

La lecture, soit la littératie, n'est pas une compétence à négliger puisqu'elle joue un rôle crucial dans tous les apprentissages scolaires des élèves. La lecture est fondamentale puisqu'elle est une compétence de base, soit un passage obligé pour avoir accès aux autres apprentissages et cheminer dans le parcours scolaire. « La littératie est définie comme la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel [...] » (Babin et Blouin, 2023).

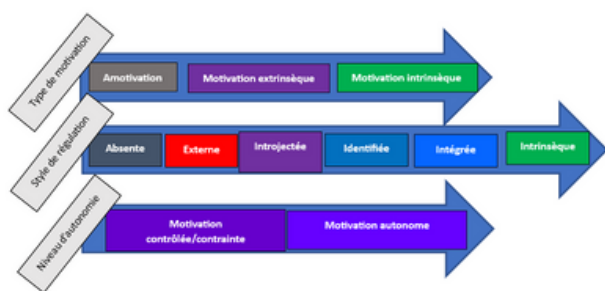
Malheureusement, il est dommage de constater les nombreuses difficultés en lecture, et ce, de manière générale autant chez les petits que chez les grands. Effectivement, en 2020, 47,8% des Québécois peinent à comprendre un texte complexe (Le Devoir, 2021). Heureusement, en tant qu'enseignantes, nous avons un certain pouvoir: donner le goût de la lecture aux enfants. Nous croyons qu'il faut inévitablement interagir afin de changer cette statistique. Nous souhaitons que nos élèves aiment lire et que ce plaisir perdure dans le temps afin que les difficultés en lecture s'estompent.

Lors de nos stages et de nos passages dans les écoles en tant que suppléantes, nous avons rapidement remarqué que la majorité des enfants n'apprécient pas la lecture. En effet, ils n'y

voient qu'une finalité: l'évaluation. Nous avons remarqué que cette activité était souvent utilisée pour combler des moments où les élèves ont terminé leur travail. Dans d'autres cas, la lecture est un moment obligatoire pour tous les enfants en début de période. Ainsi, comment les élèves ayant plus de difficulté en lecture et n'apprécient pas réellement cette tâche peuvent-ils développer leurs compétences et leur goût de lire? Accordant mutuellement beaucoup d'importance à cette compétence, c'est dans cette perspective que nos projets de stage en première année du primaire ont pris forme. Nous voulons donner le goût aux élèves de lire et non seulement de le faire pour obtenir des points ou des minutes de récompense. Au contraire, notre souhait est qu'ils y prennent goût et qu'ils soient motivés à le faire. C'est ainsi que nous croyons pertinent de définir la motivation intrinsèque avant de présenter deux outils pédagogiques qui contribuent au plaisir de lire.

Démystifier la motivation intrinsèque

La motivation est un état qui pousse quelqu'un à agir, à choisir une activité et à s'y engager, puis à persévérer vers une finalité. Plusieurs facteurs peuvent influencer la motivation scolaire d'un élève comme la perception de soi, c'est-à-dire comment l'enfant se perçoit, perçoit son environnement et les conclusions qu'il tire de ses perceptions. Ainsi, la motivation intrinsèque est sous-jacente à la motivation. En fait, « [...] la motivation intrinsèque est une forme de curiosité qui pousse à vouloir apprendre parce que l'objet de l'apprentissage suscite un intérêt. » (Guillemette, 2019). Ainsi, toute activité qui est réalisée de manière intrinsèque est faite dans le but d'obtenir une satisfaction personnelle, une sorte de plaisir et de compétence. C'est ce qui explique que « [p]our développer leur sentiment de compétence, les jeunes se basent généralement sur leurs expériences de réussite ou d'échec et sur l'opinion de personnes significatives [parents, amis, enseignants]. Donc, lorsqu'ils ont la chance de vivre des succès et d'être encouragés [...] dans le cadre d'activités de lecture, ils sont plus susceptibles de se sentir compétents, d'avoir du plaisir à lire et d'être motivés de façon autodéterminée » (CTREQ, 2017), c'est-à-dire de façon intrinsèque.



Continuum motivationnel de la théorie de l'autodétermination d'Edward Deci et de Richard Ryan

Quels outils pédagogiques utiliser en classe pour développer le plaisir de lire ?

Plusieurs moyens pédagogiques peuvent ainsi soutenir, voire augmenter la motivation des élèves envers la lecture. Dans les prochaines lignes, nous en présenterons deux que nous avons mis en place lors de nos stages en milieu scolaire.

La lecture interactive

Ayant une préoccupation pour le plaisir de lire des enfants, notre première idée d'activité à mettre en place était la lecture interactive, comme nous connaissons la pertinence et les bienfaits de cette stratégie d'enseignement. Ainsi, nous avons choisi, pour plusieurs raisons, une collection de livres que nous chérissons: les Monsieur Madame. Nous avons opté pour ces derniers puisqu'ils présentent différents personnages ayant des personnalités uniques, que les comportements sont issus de vrais comportements humains, donc facilement comparables à des comportements observables en classe (ce qui explique l'accessibilité pour des élèves du premier cycle), que le vocabulaire est riche, que les histoires sont d'une longueur très raisonnable et nous en passons! Maintenant, pourquoi avoir choisi la lecture interactive?

D'abord, puisqu'elle offre aux enfants la possibilité de comprendre sans n'avoir qu'à décoder. Elle permet d'apprécier le livre, de l'observer, de faire des suppositions, et tout ça, en grand groupe. Ainsi, il est plus que bénéfique pour un enfant en difficulté d'avoir ce privilège qu'est l'accès à la pensée des autres. Ensuite, parce que la lecture interactive permet d'apprendre du nouveau vocabulaire, puisque la personne narratrice peut se permettre de mimer ou de donner des synonymes aux mots plus complexes. Elle permet l'accès à la pensée de l'enseignant. En effet, l'enseignant peut se permettre des commentaires ou la reformulation dans ses propres mots, afin d'aider l'enfant à comprendre et à saisir le sens du texte. Finalement, parce que, la lecture interactive « [...] demeure un dispositif de prédilection pour travailler les dimensions de la lecture que sont la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique (l'appréciation)» (Boissy, Hontoy, Lethiecq, & Robert, 2021).

Comment faire?

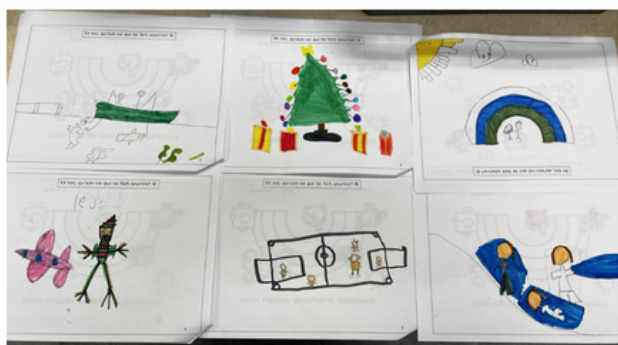
Afin de mettre en place une lecture interactive de qualité, nous avons basé nos interventions sur quelques notions importantes. D'abord et avant tout, nous avons appris à connaître notre groupe d'élèves. Sentant un besoin pour les habiletés sociales, nous avons choisi la collection de livres en conséquence. Afin de créer un engouement chez les élèves, nous avons créé une présentation PowerPoint afin de présenter l'auteur aux enfants. L'objectif de cette présentation est de rapprocher les élèves des auteurs, des livres et des personnages principaux de ces derniers, puisque «la majorité des jeunes lecteurs du primaire plongent dans les récits, d'abord et avant tout, par une certaine forme d'identification aux personnages. » (Lépine, M., et Émery-Bruneau, J., 2019).

Par la suite et au fil des lectures, nous choisissons des thèmes qui avaient un lien avec des événements qui s'étaient déroulés dans la semaine ou des fêtes comme Halloween ou Noël (comme le projet s'est étalé pendant plusieurs semaines). Lorsque nous prenions un livre, nous nous assurons de bien le présenter aux élèves (titre, quatrième page de couverture, illustrateur, image et thème). Afin d'offrir aux élèves tous les bienfaits d'une lecture interactive, nous nous assurons d'avoir en main les questions à poser aux élèves ou le cas échéant, les moments des interruptions, puisque « le but est de créer des

interactions autour de l'œuvre résistante choisie » (Hontoy, 2020). Pour ce faire, nous conseillons d'utiliser simplement de petits feuillets collants et de les apposer dans les pages appropriées. Comme la lecture interactive « demeure un dispositif de prédilection pour travailler les dimensions de la lecture que sont la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique (l'appréciation). » (Boissy, C., Hontoy, A., Lethiecq, L., & Robert, J. (2021)), nous avons choisi d'y intégrer ces questions:

- Quels moyens Monsieur X a-t-il utilisés pour remédier à son problème? (compréhension)
- Quel message l'auteur aimerait-il nous transmettre? (interprétation)
- Qu'aurais-tu fait à la place de Madame Y? (réaction)
- Recommanderais-tu cette histoire à tes amis? Pourquoi? (appréciation)

Finalement, nous avons utilisé un carnet de lecteur. Ils l'utilisaient « pour mettre sur papier leur compréhension, leurs réactions, leur interprétation ou leur appréciation du livre lu » (Boissy, Hontoy, Lethiecq, & Robert, 2021). En effet, les enfants pouvaient relier à eux-mêmes des événements qui arrivaient aux Monsieur Madame et ainsi se mettre à leur place. Le carnet de lecteur était utilisé pour une lecture sur trois environ. Selon Boissy, Hontoy, Lethiecq, & Robert, 2021, le carnet de lecteur doit être à l'image des enfants et ne doit pas donner l'impression aux élèves qu'ils répondent à un questionnaire. Sachant cela, nous avons posé trois questions différentes dans leur carnet de lecture et ils étaient libres d'y répondre, c'est-à-dire qu'aucun thème n'y était imposé. Comme nous étions en première année, le dessin était utilisé comme moyen de communication. Ainsi, les élèves ayant des défis langagiers n'étaient pas pénalisés.



Voici quelques exemples de carnet de lecteur utilisés en première année. Les questions sont lues aux enfants, puis ils sont libres d'y répondre ou d'y dessiner ce qu'ils veulent. Aucun thème n'est imposé (exemple: à l'école, à la maison, dans la cour de récréation, etc.).

Comme plusieurs dispositifs s'offraient à nous, nous avons décidé d'en utiliser un autre, soit le combat de livre. Il a été, comme la lecture interactive, mis en place dans une classe de première année.

Le combat de livre

Ce dispositif d'enseignement qui, en plus de permettre de travailler plusieurs compétences en français, favorise grandement la réflexion critique et mobilise les élèves. Sans s'en rendre compte, ils s'engagent dans une quête collective, soit celle de trouver le meilleur livre. Cette mission peut avoir plusieurs finalités : proposer un livre à d'autres enfants plus jeunes ou plus vieux, écrire à l'auteur du livre gagnant ou même l'inviter à l'école, lire le livre à d'autres enfants, etc.

Les possibilités sont multiples. Nous devons garder en tête que les jeunes doivent accorder du sens à cette activité. L'esprit de compétition entre livres doit être présent afin de susciter un bon niveau d'excitation.



Voici un exemple d'affiche à créer pour réaliser un combat de livre. La rangée du haut peut être préalablement placée afin de présenter aux élèves les livres qui seront lus et de faire des prédictions du livre gagnant ou coup de cœur.

Pour élire un livre gagnant, il faudra comparer les œuvres entre elles, et ce, à l'aide des mêmes critères. Les élèves du premier cycle ne sont généralement pas habitués à l'analyse critique des œuvres. C'est pour cette raison qu'il est pertinent de modeler les stratégies qui seront utilisées et de présenter clairement les critères d'analyse qui seront utilisés. « Pour que les élèves puissent bien maîtriser les stratégies enseignées, celles-ci doivent être affichées [...] sous forme de tableaux, de représentations simples ou d'aide-mémoires. [Ils] peuvent s'y référer en tout temps. Toujours en s'inspirant du principe d'étagage, l'enseignant devrait, au début de l'apprentissage, rappeler aux élèves qu'ils peuvent avoir recours à cet aide-mémoire » (Viola, 1998, p.46 dans Boissy, Hontoy, Lethiecq, & Robert, 2021).

Critère	Livre 1	Livre 2	Pourquoi?
Page couverture			
Les personnages			
L'histoire (l'intrigue)			
Les illustrations			
Résultat final			

Voici le tableau d'ancrage qui a été utilisé en classe. Ce dernier était imprimé tel quel en plus d'être rempli sur le TBI (avec le nombre de coeurs attribués) à la suite de chaque lecture. La colonne de droite n'a pas à se remplir puisque les enfants expriment et débattent oralement leur opinion.

Comment faire?

Afin de créer un combat de livre pertinent et qui allait encourager les élèves à participer à la réflexion critique de groupe, il a fallu d'abord choisir judicieusement les livres. À cet effet, les réseaux littéraires s'avèrent appropriés pour déterminer notre intention de lecture et notre objectif général derrière la séquence d'enseignement-apprentissage qui s'amorce. Un réseau littéraire est un rassemblement d'œuvres organisées selon un aspect en particulier. Il y a donc différents types de réseaux littéraires : autour d'un thème unificateur,

d'illustrations, d'un procédé d'écriture, d'auteurs, etc. (Boissy, Hontoy, Lethiecq, & Robert, 2021). Ici, le type de réseau choisi a été celui portant sur un auteur, soit Élise Gravel, une auteure et illustratrice québécoise, connue et appréciée pour ses livres jeunesse colorés.

Par ailleurs, dans le combat de livre, nous lisons d'abord les œuvres, mises en résonance, pour ensuite les comparer. Les livres lus ont été articulés entre eux afin de se relancer, de se compléter et de permettre aux élèves d'approfondir leur compréhension, mais aussi leur interprétation et leur appréciation.

De plus, il faut également cibler les critères d'analyse qui seront choisis pour comparer les ouvrages. Puisque nous étions dans une classe du premier cycle et que les élèves en étaient à leur première expérience, il est primordial de prendre le temps de présenter les critères et de s'y familiariser avant de se lancer! À cet effet, l'enseignement explicite (Tomlinson & McTighe, 2010) de ces critères d'analyse qui permettent de mieux remettre en question le livre est une stratégie d'enseignement adaptée. Par conséquent, les critères seront d'abord présentés et expliqués (modélage). Puis, les élèves pourront les expérimenter dans leur propre lecture (pratique guidée) avant de les mettre en application dans le combat de livre (pratique autonome). À cet effet, il faut garder en tête que les élèves l'expérimentent probablement pour la première fois: le but premier étant qu'ils éprouvent du plaisir. Pour éviter d'alourdir la tâche, nous avons décidé de nommer tous les élèves responsables d'un critère en particulier. Ils pouvaient ainsi focaliser leur attention sur celui-ci et être plus actifs cognitivement. Lorsque nous discutons des points attribués, soit du nombre de cœurs de 1 à 5, les élèves responsables discutaient de leur critère attribué et en discutaient collectivement, mais ils pouvaient tout de même donner leur point de vue pour les autres. C'est ainsi qu'a pris forme le combat de livre : lecture de l'œuvre, discussion et analyse, lecture d'une deuxième œuvre, discussion et analyse et comparaison avec la dernière œuvre pour sélectionner celle qui passe à l'étape suivante, etc. Lorsque nous avons élu le livre vainqueur, les élèves étaient fiers et avaient hâte d'aller le présenter à la classe des maternelles. Ils étaient en mesure de convaincre l'enseignante et les petits de le lire en s'appuyant sur les critères d'analyse et sur la popularité de l'œuvre. Le projet était donc une réussite!

Au regard de la mise en œuvre et du succès de nos deux projets, nous avons pu tirer plusieurs conclusions et pu voir plusieurs effets positifs de ces deux dispositifs sur les élèves. Nous citerons les principaux, mais sachons très bien que les effets se feront sentir à long terme aussi.

Conclusion

En conclusion, les deux outils présentés méritent d'être utilisés en classe en considérant les nombreux bénéfices qu'ils permettent autant au niveau collectif (la classe) qu'au niveau individuel (les élèves). D'abord, ils soutiennent le développement du langage oral, car les élèves doivent s'exprimer et donner leur opinion à l'oral autant lors d'une lecture interactive que dans un combat de livre. En effet, il faut s'intéresser « à l'émergence de la littératie dans

l'optique de l'apprentissage formel ultérieur de la langue écrite [et] il ne faut pas sous-estimer les savoirs de l'enfant qui reposent amplement sur le discours oral. C'est [...] à partir de ces savoirs oraux que l'apprenti lecteur/scripteur pourra effectuer de réelles prises de conscience permettant la transformation et la réorganisation de tout son système linguistique construit jusque-là » (Makdissi, 2014). La communication orale a donc été mise à profit et soutenue par nos deux activités. Ensuite, les deux stratégies ont permis de créer une communauté de lecteurs puisque toutes les lectures se sont effectuées en grand groupe. De ce fait, en tant qu'enseignante, « notre mission est d'instaurer et de maintenir des habitudes de lecture qui défieront le temps, qui feront de nos élèves des lecteurs pour la vie. On cherche à (re)créer le sentiment de communauté de lecteurs: celui que nous avons tenté d'instaurer dans nos classes, à la sueur de nos fronts, avec énergie, vigueur et bouts de ficelle » (Kanozayire, 2020). Enfin, nous croyons que nos deux activités proposées furent une source de plaisir pour eux. En effet, nous avons pu constater l'engouement des élèves par les discussions que nous avons eues avec ces derniers après les activités, par la participation aux choix des livres des élèves (plusieurs en apportant même de la maison) et par leur niveau d'excitation lorsque nous annoncions qu'une activité du genre allait se vivre. Nous sommes donc convaincues que « [l]es élèves doivent retirer du plaisir des activités d'apprentissage qu'on leur propose, le plaisir étant un facteur majeur de la motivation. [...] [P]lus l'intention leur tient à cœur [...] plus ils fourniront d'efforts » (Gaudreau, 2018). En effet, nous sommes conscientes qu'il est crucial que les élèves éprouvent du plaisir dans les activités proposées, car « les enfants se rendent rapidement compte que l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre, mais qu'il s'agit aussi d'un endroit où l'on est évalué » (Guay & Roy, 2012). Toutefois, nous savons que les bienfaits ressortis sont contextuels c'est-à-dire qu'ils proviennent de nos observations respectives dans chacune de nos classes du premier cycle.

Or, il est important de nuancer ces observations. D'abord, certaines caractéristiques des élèves sont à considérer telles que leur âge. De manière générale, nous croyons que les élèves de première année sont plus motivés envers la lecture, dû au fait qu'ils ont, pour la plupart, hâte d'apprendre à lire. Chacune de notre côté, nous avons pu le confirmer. Les élèves de nos classes étaient émerveillés et s'engageaient facilement et volontiers dans les activités littéraires proposées, ce qui n'est pas toujours le cas chez les enfants des 2e et 3e cycles. De plus, les caractéristiques liées à chacun des contextes de nos classes sont à considérer. Dans ces dernières, la littérature jeunesse occupait une place de choix, et ce, avant même la mise en œuvre de nos projets. Nos deux enseignantes associées avaient déjà l'habitude de proposer des activités littéraires stimulantes aux enfants. Enfin, la durée du projet est une limite à ne pas sous-estimer pour nuancer tous les avantages énumérés. Nos deux projets se sont échelonnés sur une période de trois semaines, soit six périodes au total et d'une durée maximale de trente minutes chacune. L'objectif étant clair, les périodes avaient ainsi un but précis et étaient concises. Ainsi, la capacité d'attention et l'enthousiasme des élèves ont toujours été maximisés.

Au regard de ces limites, qu'aurions-nous pu faire pour amener nos projets à un autre niveau ? Nous aurions aimé pouvoir poursuivre le projet afin de maintenir la motivation intrinsèque

des élèves à long terme et développer davantage leurs compétences littéraires également. À cet effet, il aurait été intéressant de proposer des activités littéraires variées et d'un autre niveau telles que les clubs de lecture. De plus, nous aurions aimé avoir plus de temps pour mettre davantage de stratégies de lecture en valeur. Par exemple, nous pourrions lire la page de couverture et la dernière du livre afin d'anticiper et d'imaginer le déroulement de l'histoire ou même essayer de prédire quelques mots qui se retrouveront dans l'histoire en s'inspirant des images et du titre du livre. Pour terminer, nous croyons que ces améliorations auraient pu bonifier notre projet de départ. Toutefois, il y a assurément d'autres alternatives possibles. À vous de les essayer!

Références

- Babin, N. et Blouin, A. (2023). ADS 1902 cours 3: L'alphabétisme [notes de cours]. Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval.
- Boissy, C., Hontoy, A., Lethiecq, L., & Robert, J. (2021). *Demain, j'enseigne avec la littérature jeunesse*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Bordeleau, J.-L. (2021). L'alphabétisme coûte des milliards au Québec. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/economie/597497/l-analphabete-coute-des-milliards-au-quebec>
- CTREQ. (2017). Lire pour le plaisir ! Récupéré sur Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Gaudreau, A. (2018). *Enseigner le français au primaire*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Guay, F., & Roy, A. (2012). Une perspective organismique et dialectique de la motivation des adolescents. Dans G. M. Tarabulsy, M. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon, & C. Dufresne, *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent*, tome 2 (p. 478). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. (2019). Favoriser l'apprentissage en favorisant la motivation intrinsèque. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/Motivation_intrinseque_motivation_extrinseque.pdf
- Hontoy, A. (2020). La lecture interactive... bien plus qu'un questionnaire .Repéré à <https://enseignerlitteraturejeunesse.com/2020/03/11/la-lecture-interactive-bien-plus-quun-questionnaire/>
- Kanozayire, B. (2020, avril 27). Se connaître comme lecteur pour enrichir nos échanges. *J'enseigne avec la littérature jeunesse*.
- Lépine, M., et Émery-Bruneau, J. (2019). Le personnage de fiction : la porte d'entrée des jeunes lecteurs dans la lecture/appréciation d'une œuvre littéraire (1/2). *Vivre Le Primaire*, 32(3), 77-79. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2019/08/La-personnage-de-fiction-la-porte-dentree-des-jeunes-lecteurs.pdf>
- Makdissi, H. (2014). Le développement du langage: un fondement nécessaire à l'apprentissage de la langue écrite. Texte non publié utilisé avec l'autorisation de l'auteure aux fins du cours DID-2001, 2018.
- MÉES, Équipe des programmes de français, langue d'enseignement . (2019-2020). Formation sur le Continuum en lecture aux 2e et 3e cycles.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal: Chenelière Éducation.



LA LECTURE POUR TOUS

STÉPHANIE-C. BÉGIN



Introduction

La lecture fait partie intégrale de l'école. En effet, plusieurs enseignants demandent aux élèves de lire à plusieurs moments : lorsqu'ils arrivent le matin, lorsqu'ils terminent une tâche, en revenant de la récréation ou en ciblant des périodes de lecture. Durant ces périodes, il arrive fréquemment que les élèves demandent de faire autre chose, par exemple, dessiner. En tant qu'enseignante, il peut être pertinent de se questionner à savoir si cette constante demande à faire autre chose que de la lecture vient d'un manque de motivation, d'engagement ou bien de plaisir. En fait, l'un ne vient pas sans l'autre. Un élève ne peut se montrer engagé dans sa tâche s'il n'éprouve aucune motivation face à celle-ci (Barber et Klauda, 2020, p. 27). Cette motivation peut se montrer intrinsèque ou extrinsèque, toutes deux peuvent venir justifier l'engagement de l'élève face à la lecture. Cependant, le manque de satisfaction ou de plaisir à lire est un facteur expliquant le manque de motivation face à la lecture (Fenouillet et al., 2009, p. 397). L'enseignement de la lecture peut certainement avoir un impact important sur le plaisir et l'intérêt qu'un élève éprouve face à cette activité. L'objectif ici, est de trouver une façon de susciter l'intérêt des élèves face à la lecture, afin qu'ils puissent éprouver du plaisir lorsque leurs enseignants leur demandent de lire.

La motivation et le plaisir de lire

Pour aller un peu plus loin avec le concept de motivation, nous pouvons diviser celle-ci en différents types. Premièrement, nous avons la motivation extrinsèque qui encourage une personne à faire une tâche pour obtenir une récompense. Deuxièmement, la motivation intrinsèque qui permet à une personne de retirer du plaisir et de la satisfaction de la tâche effectuée (Nanhou 2016 et al., p. 1). Le présent article se concentrera principalement sur la motivation intrinsèque. Cette dernière est un facteur important à l'école en général. En effet, « un élève faisant preuve de motivation intrinsèque face à une tâche ou une activité la réalisera pour son propre plaisir ou par satisfaction personnelle » (Fréchette-Simard et al., p. 508). Il est important de savoir qu'une motivation intrinsèque aura des conséquences positives à long terme sur les élèves, contrairement à la motivation extrinsèque. Cependant, comment l'enseignant peut-il permettre le développement de cette dite motivation intrinsèque?

Le sentiment de compétence permettra à l'élève de développer une plus grande motivation face à la tâche qui lui est demandée (Fréchette-Simard et al., 2019, p. 508). En effet, on affirme que lorsqu'une personne se sent compétente, cette dernière se montrera plus résiliente. Cela engendrera des

effets positifs face à la persistance de l'effort fourni, ce qui, en partie, vient définir l'intérêt (Cosnefroy, 2007, p. 357-378). Ensuite, une perception de contrôle permettra à l'élève de favoriser une motivation autonome et positive pour sa réussite.

Finalement, l'intérêt occupe une place très importante dans la motivation intrinsèque. Une mince ligne se trouve entre la définition de ces deux concepts. La motivation découle de l'intérêt que ressentira une personne face à une tâche (Fréchette-Simard et al., 2019, p. 508). Ainsi, cela nous ramène à l'idée de base : si un enseignant souhaite avoir des élèves motivés, il doit trouver un moyen d'incorporer leurs intérêts, leurs compétences et leur laisser prendre des décisions dans les tâches qu'il leur présentera.

La lecture et le rendement scolaire

La motivation envers la lecture peut influencer grandement le rendement scolaire des élèves. En effet, un élève motivé à lire lira certainement plus qu'un élève non motivé. Plus un élève lit, plus il aura de la facilité à reconnaître les mots, et ainsi, pourra se concentrer sur le sens de ce qu'il lit, plutôt que sur la tâche de lire (Hamon, s.d.). De plus, la lecture permet aux élèves d'améliorer leur orthographe et la reconnaissance des règles de grammaire et de syntaxe. Cela est dû au fait que lorsqu'on lit, nous observons répétitivement des phrases grammaticalement et syntaxiquement bien écrites (Hamon, s.d.). Finalement, la lecture se développe par la lecture elle-même. Par-là, nous pouvons comprendre que plus un élève lit, plus il aura envie de lire, et meilleur son rendement scolaire sera.

Mise en contexte

La problématique présentée découle de mes observations dans ma classe de stage en 5e année. En effet, après peu de temps à côtoyer les élèves, j'ai rapidement observé un manque d'intérêt chaque fois qu'il leur était demandé de lire. Ils demandaient constamment de faire autre chose : dessiner, faire un casse-tête, terminer leurs devoirs, parler, etc. Après plusieurs réflexions, je me demandais comment les élèves pouvaient avoir de l'intérêt pour une matière scolaire, dont chacune demande, à un certain moment, de faire de la lecture, alors que leur permettre de lire librement ne les intéressait pas.

La lecture par projet

À la lumière de ma problématique, j'ai mis en place un projet simple qui permet de développer le goût à la lecture. Ce projet consistait à permettre aux élèves de découvrir différents genres littéraires, et ce, de façon autonome. Premièrement, je voulais savoir qui parmi mes élèves aimaient lire. Je leur ai donc demandé de remplir une autoévaluation.

Tableau 1 :

Questions autoévaluation
1. J'aime la lecture, c'est un de mes passe-temps favoris.
2. Je sais quel genre de livre j'aime le plus.
3. Je suis satisfait (e) du nombre de livres.
4. Je sais que la lecture est importante pour mon développement.
5. Je veux continuer à améliorer ma lecture.

Suite à cela, nous avons discuté des différents genres littéraires. Nous avons pris le temps de ressortir les différents éléments de chacun, afin que les élèves puissent se faire une idée de ce qui pourrait potentiellement les intéresser. Je leur ai également présenté différents livres afin qu'ils puissent avoir des pistes et des idées de lecture. Le projet se déroulait sur plusieurs semaines, pour qu'ils puissent voir une évolution personnelle. Je laissais le choix de livre libre, dans le but qu'ils aient une perception de contrôle. Je me disais que la meilleure façon de développer leur goût à la lecture était en les laissant lire ce qu'ils souhaitent. Ma consigne était qu'ils devaient lire plus qu'à l'habitude, le tout, en tenant un carnet du lecteur afin de faire des appréciations littéraires de leurs lectures. Parfois, nous prenions un moment en classe pour partager nos lectures coup de cœur. Pour terminer, les élèves devaient refaire la même autoévaluation qu'au départ.

Les résultats

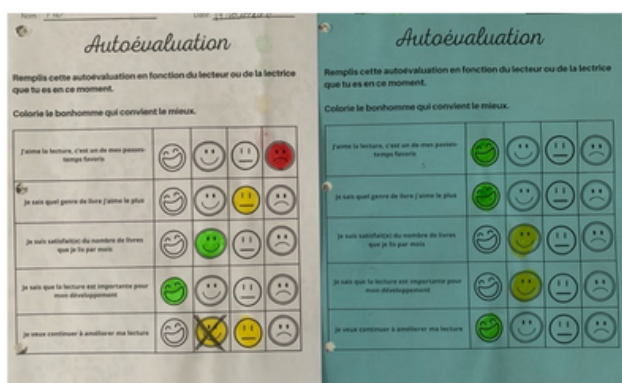
Les traces obtenues lors de ce projet permettent de confirmer que la motivation découle de l'intérêt qu'éprouvent les élèves envers la lecture. Premièrement, mes observations m'ont permis de voir l'évolution des élèves en très peu de temps. En effet, certains me disaient qu'ils n'aimaient pas lire, qu'ils ne savaient pas quoi lire et que rien ne les intéressait.

Tableau 2 :

Élèves	Raisons pourquoi ils n'aiment pas lire
Élève 1	« C'est long. »
Élève 2	« Rien ne m'intéresse. »
Élève 3	« Il n'y a pas le type de livre que je veux. »
Élève 4	« Le livre est trop épais, cela me décourage. »

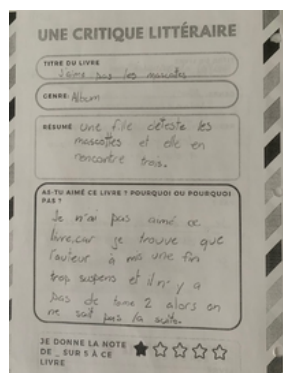
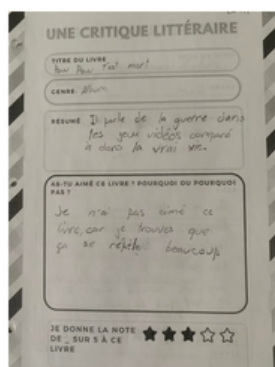
À la fin de ce projet, j'observais ces mêmes élèves plongés dans des séries de livres, me demandant des périodes de lecture et me montrant fièrement à quelle page ils étaient rendus dans leur livre. Cela démontre que lorsque nous permettons aux élèves de découvrir librement, mais en les guidant, ce qu'ils aiment, ils peuvent développer un intérêt envers la lecture, ainsi qu'une motivation intrinsèque. En effet, je suis d'avis que si nous restreignons les élèves à ce que nous, les enseignants, voulons qu'ils lisent, ils n'y trouveront pas d'intérêt.

Ensuite, comme j'avais demandé de remplir la même autoévaluation au début et à la fin du projet, j'ai pu comparer celles-ci en remarquant que pour certains, ils ont, en effet, changé d'avis en ce qui concerne la lecture.



En regardant ces autoévaluations, il est possible de constater que les élèves semblent mieux éclairés sur leurs choix de lecture, et plus motivés à continuer de lire. Pouvant choisir eux-mêmes leurs livres, cela leur donnait assurément un sentiment de compétence puisque les livres qu'ils choisissaient n'étaient pas « trop longs » ou « trop épais » pour eux.

Finalement, les élèves devaient remplir des critiques littéraires. Je trouve que cette façon de faire leur permettait d'expliquer pourquoi ils ont aimé ou non le livre lu. Cela développe leur sens critique, et à la fin du projet, ils pouvaient voir quels genres littéraires ils avaient plus ou moins appréciés.



Limites de mes traces

Après l'analyse de mes traces, j'ai pu constater que certaines d'entre elles ne démontraient pas réellement les résultats obtenus lors de ce projet. En effet, comme ce projet a été réalisé avec des jeunes du primaire, j'ai remarqué que mes observations ne concordaient pas toujours avec ce que les élèves écrivaient dans leurs autoévaluations. Par exemple, un de mes élèves qui refusait de lire a terminé ce projet en me demandant d'allonger les périodes de lecture et en me montrant chaque fois la page à laquelle il était rendu. Cependant, son autoévaluation ne montrait pas une plus grande motivation face à la lecture.

Bref, comme je connaissais bien mes élèves, j'ai pu me baser sur les autoévaluations de ceux dont je savais qu'ils avaient la maturité nécessaire pour les faire plus sérieusement. Mes observations ont également pu venir confirmer ou infirmer les autoévaluations.

Conclusion

En conclusion, ce projet a été mis en place dans le but de permettre aux élèves de développer un goût à la lecture. Nous pouvons en conclure que tous peuvent développer un intérêt envers la lecture lorsque l'enseignant permet une liberté de choix. Lorsque le sentiment de compétence, la perception de contrôle et l'intérêt sont mis de l'avant, l'élève pourra certainement développer une motivation intrinsèque qui aura une influence positive sur son rendement scolaire. Il est important, en tant qu'enseignant, de continuer à se questionner sur la mise en place de projets motivants, plaisants et intéressants pour les élèves, et ce, dans toutes les sphères de l'école.

Références

- Barber, A. et Klauda, S. (2020). How readins motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 7(1), 27-34. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/2372732219893385>
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *OpenEdition Journals : l'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 357-378. <https://journals.openedition.org/osp/1459>
- Fenoillet, F., Marro, C., Meerschman, G. et Roussel, F. (2009). Motivations autodéterminées et lecture. *Enfance*, 4(4), 397-422. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2009-4-pg-397.htm>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2019-v54-n3-mje053227/1069767ar.pdf>
- Hamon, C. (s.d.). Le plaisir de lire est une condition essentielle de la réussite éducation. Réseau réussite Montréal. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/lecture-et-perserverance-scolaire/#:~:text=LIRE%20POUR%20LE%20PLAISIR%20%3D%20PLUS%20DE%20CHANCES%20DE%20R%20C%89USSIR&text=Plusieurs%20C%9Atudes%20%3A%9A%9Ament%20effectivement%20du%20motivation>
- Nanhou, V., Desrosiers, H., Tétrault, K. et Guay, F. (2016). La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ)*, 8(3), 1-24. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2707849>
- Roy, A. et Barriault, L. (2017). Lire pour le plaisir. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. <https://www.ctrep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/Lire-pour-le-plaisir-integral.pdf>



« FANTASY FOOTBALL », UNE APPLICATION INTÉRESSANTE ET MOTIVANTE

MICHAËL HÉBERT



Introduction

J'ai eu la chance de faire mon stage dans une belle classe de 6^e année constituée de 19 élèves. L'école de mon stage a des valeurs très sportives et a également un volet musical et un volet sportif. Ma classe faisait partie du volet sportif. En effet, mes élèves avaient la chance d'avoir quatre périodes d'éducation physique par cycle. De plus, tous mes élèves pratiquaient au moins un sport dans les activités parascolaires. En résumé, j'avais une classe de sportifs. Mes élèves connaissaient beaucoup le basket-ball, le volley-ball et le cheerleading. Cependant, peu d'entre eux connaissaient le football. J'ai pu en profiter pour teinter ma classe avec ce sport que j'aime tant en apportant mes ballons en classe, en parlant de mon intérêt pour ce sport et en montrant des photos et des vidéos lorsque je pratiquais ce sport. Cela attirait beaucoup leur attention.

En commençant l'année scolaire avec mes élèves, j'ai eu comme défi de gérer en classe des périodes d'anglais enrichi. En bref, huit périodes par cycle, j'avais 11 élèves qui devaient aller en anglais enrichi avec un autre professeur. Cela me laissait donc huit élèves en classe. La question que je me posais souvent était : qu'est-ce que je vais faire avec eux ? J'avais plusieurs options devant moi. Puisque c'étaient mes élèves plus forts qui allaient en anglais enrichi, j'avais l'occasion de faire de l'enrichissement avec mes élèves moins doués en classe. Mais, pour rendre le tout intéressant, j'ai laissé le choix

aux élèves de voter sur un projet qu'on pourrait faire ensemble pour enrichir et retravailler nos connaissances et nos apprentissages vus durant la semaine. C'est à ce moment que j'ai proposé mon projet à l'aide de l'application du « Fantasy football ». Tout le monde me regardait avec de grands yeux après avoir expliqué mon projet. C'était évident, le « Fantasy football » allait être le projet pour mon petit groupe de huit. En bref, la tâche semblait intéressante et signifiante pour les élèves, car le sport fait partie de leur quotidien. En résumé, cet article présentera les grandes étapes de ce merveilleux projet qu'est le « Fantasy football » en lien avec les intérêts des élèves et la motivation scolaire.

Mieux comprendre la motivation

Avant de présenter le projet, il est important de bien comprendre les grandes lignes de la motivation pour bien cerner la pertinence de ce concept dans un projet de grande envergure comme celui-ci. La motivation a été un fil conducteur tout au long de mes activités pédagogiques. Sans ce concept, la réussite du projet aurait été plus difficile à atteindre selon moi.

Rolland Viau définit la motivation comme suit :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 1994, p.7).

Ce qu'on doit retenir de cette définition est que les enfants accordent une valeur à une activité. Ils évaluent leur compétence en lien avec celle-ci et c'est à ce moment qu'ils décident de leur engagement cognitif ou non envers la tâche. Ensuite, selon Darveau et Viau (1997), le niveau de motivation des élèves peut être variable en fonction de la situation. Cette motivation est affectée par certains facteurs comme la nature de la tâche ou les intérêts personnels des élèves. Aussi, pour augmenter la motivation des enfants, on peut prendre en considération les intérêts contextuels. Selon Schiefele, (1991), Malone et Lepper (1987), Pintrich, Marx et Boyles (1993), la nouveauté, la créativité, le défi, le thème de l'activité et la possibilité de choisir sont susceptibles de stimuler l'intérêt contextuel.

Une théorie fort intéressante que j'ai mise en pratique lors de mon projet est celle de l'autodétermination. Fréchette-Simard et al (2019) expliquent les fondements de cette théorie ainsi :

« Cette théorie prend appui sur la prémisse que tout comportement humain entend répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux, essentiels pour se développer, s'actualiser et se sentir bien (Deci et Ryan, 1985 ; 2012). Un premier besoin est celui d'autonomie, lequel réfère à la perception d'agir librement, de faire ses choix et d'être à l'origine de ses actions. Un deuxième besoin est celui de compétence, qui consiste à interagir efficacement avec son environnement et à percevoir ses actions comme produisant des conséquences. Finalement, un troisième besoin est celui d'appartenance sociale, lequel renvoie à la perception d'être significativement lié aux autres et d'être accepté par eux (Deci et Ryan, 2008, 2012 ; Guay, Vallerand et Blanchard, 2000 ; Pelletier et Vallerand, 1993 ; Ryan et Deci, 2000). » (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019 p.507).

Ce qui est à retenir de cette théorie est bien sûr d'interagir positivement sur les trois besoins psychologiques fondamentaux pour avoir de bons impacts sur la motivation des enfants en classe. Comme il est présenté dans le schéma à propos des composantes du style motivationnel, les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale sont la base de la réussite motivationnelle (Schéma 1 : Composantes du style motivationnel). Adopter des stratégies qui appuient ces besoins donnera des conséquences positives, mais l'inverse donnera l'effet contraire en démotivant les enfants. La démotivation et la baisse de l'engagement à la tâche peuvent s'expliquer par deux critères. Il y a le manque d'intérêt selon Ryan et Deci (2000) et Schiefele (1991), et des attentes faibles de succès devant le type d'activités proposées selon Chouinard et Fournier (2002).

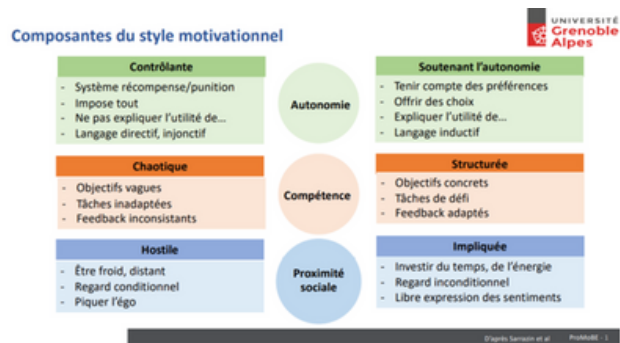


Schéma 1 : Composantes du style motivationnel Sarazin et al.

Qu'est-ce que le « Fantasy football » ?

Le projet se résume par la gestion d'une équipe de football durant toute la saison de la NFL en équipe de deux élèves. Le tout débute par la construction des équipes. Toutes les équipes d'élèves doivent se choisir 12 joueurs de différentes positions pour constituer leur équipe à l'aide de l'application « Fantasy football » (Image « Fantasy » 2022 1, 2 et 3). Les enfants effectuent donc des recherches sur les bons joueurs à acquérir dans leur équipe. Cependant, je leur ai imposé un budget d'équipe. Donc, chaque joueur peut coûter cher ou non et ils devront choisir en conséquence pour compléter leur équipe sans défoncer le budget. Lorsque les recherches sont terminées, c'est le moment du repêchage. À tour de rôle, les élèves sont invités à choisir un joueur. Il y a donc 12 rondes de repêchage. Lorsque les équipes sont toutes constituées, le tournoi « Fantasy » commence. Chaque semaine, on affronte une équipe différente dans la classe. Le tout fonctionne pendant les matchs de football de la NFL les jeudis soir, les dimanches toute la journée et les lundis soir. En bref, les points qu'on cumule dans le « Fantasy » sont en fonction de la performance réelle des joueurs lors de leurs matchs. Pour déterminer un vainqueur de chaque affrontement à la fin de la semaine, nous vérifions la cumulation des points des joueurs de chaque équipe. Bien sûr, nous pouvons le faire nous-mêmes, mais l'application du « Fantasy football » peut le faire de façon automatique. Toutes les semaines, nous faisons un récapitulatif des affrontements et suivons le classement de ce tournoi. L'activité peut facilement susciter l'intérêt des élèves, car le « Fantasy football » n'a jamais été réalisé en classe. Le projet prend tout son sens avec les intérêts de mes élèves. En effet, ceux-ci adorent le sport. Cependant, peu d'entre eux connaissent le football. C'était une belle occasion de leur faire apprendre un nouveau sport. Quand j'ai présenté mon projet à mes élèves, plusieurs yeux ont été illuminés. Le projet semblait « cool » pour tout le monde. Les enfants ont été très ouverts à apprendre sur le football. En bref, j'ai choisi de faire ce projet, car le tout devient très pertinent pour motiver mes élèves et je stimule leur intérêt contextuel. En d'autres mots, j'utilise les intérêts de mes élèves en ajoutant une touche sportive. La nature du projet a plus de sens pour eux dans ce contexte. Donc, les enfants accordent une valeur assez élevée à cette activité dès le départ.

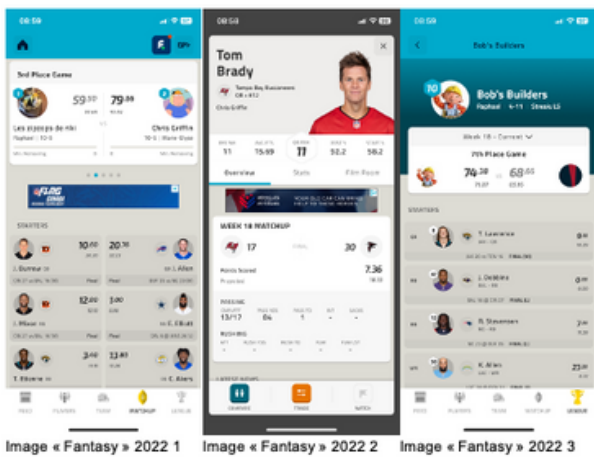


Image « Fantasy » 2022 1 Image « Fantasy » 2022 2 Image « Fantasy » 2022 3

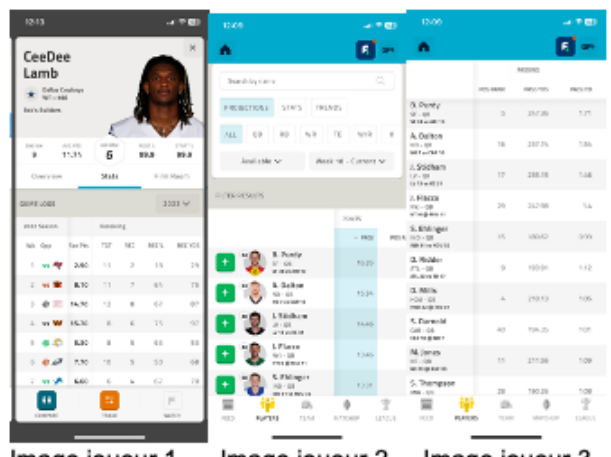


Image joueur 1 Image joueur 2 Image joueur 3

1re étape, la recherche de joueur et la gestion du budget.

Avant de choisir nos joueurs pour le tournoi « Fantasy », il est très important de s'informer sur les joueurs qui sont disponibles pour le recrutement (Image joueur 1). Il faut donc bien comprendre les différentes positions sur le terrain et déterminer qui sont les meilleurs joueurs par position (Image joueur 2 et 3). Ce qui nous aide pour la recherche est évidemment les données de la saison précédente. En effet, les enfants peuvent rechercher la performance de chaque joueur par position de la saison dernière pour se faire une idée de leur performance possible de cette année. Donc, ils n'ont pas besoin de connaître beaucoup les joueurs pour savoir lesquels sont très performants et ceux qui le sont moins. Le point important de la recherche est le prix de chaque joueur. Les meilleurs joueurs coûtent plus chers, et les moins bons, moins chers. Donc, si les enfants ne veulent pas dépasser le budget initial de l'équipe, ils devront trouver une façon d'équilibrer la composition de celle-ci. Pour les aider au repêchage, j'ai décidé de fournir un tableau aux élèves où ils peuvent simuler quatre équipes de rêve qu'ils devront bien équilibrer avec leur budget initial. Le but de ce tableau est de permettre aux enfants d'avoir un plan de secours si une autre équipe décide de recruter un joueur désiré avant que ce soit leur tour de repêchage. En bref, si leur premier choix a déjà été pris, ils auront trois autres choix de secours. Ce qui est plaisant dans cette étape-ci du projet est la diversité d'intérêts des élèves. Certains vont adorer s'informer et comprendre chaque position au football et certains vont adorer le fait de gérer une équipe entière avec un budget limité. Donc, même si certains élèves n'aiment pas pratiquer particulièrement ce sport, ils vont adorer l'aspect de gestion d'équipe. Puisque c'est la première étape du projet, c'est à ce moment qu'il faut prendre en considération les divers intérêts des élèves et évaluer la nature de la tâche pour que tout le monde soit bien motivé à faire le projet. Dans mon cas, ce n'est pas tous mes élèves qui aimaient pratiquer ce sport. Donc, j'ai cherché différents intérêts et contexte pour ce projet comme la gestion d'équipe, la posture de gestionnaire et de coach, la compétition, le travail d'équipe, l'utilisation de TIC, etc.

2e étape, le recrutement des joueurs

l'application du « Fantasy football », le tout devient plus facile, car tout le monde peut suivre le recrutement en même temps. De plus, l'application gère les tours de repêchages ainsi que l'ordre des équipes à recruter (Image repêchage). Donc, tout le monde se place avec son coéquipier et suit le repêchage à l'ordinateur. Il y a 12 tours de repêchage. À tour de rôle, selon l'ordre de repêchage sur l'application du « Fantasy football », on doit choisir un joueur qu'on veut avoir dans notre équipe. On continue, ainsi de suite jusqu'à ce que tout le monde ait leur équipe complète. À la fin du repêchage, le tournoi « Fantasy » commence. L'application planifie les affrontements entre chaque équipe toutes les semaines. Ce qui est motivant pour les élèves à cette étape est de pouvoir être autonome et de faire ses propres choix pour construire son équipe. Aussi, les enfants ont beaucoup d'intérêts à utiliser les ordinateurs pour faire ce projet.

« Selon plusieurs études, les TIC constituent un outil susceptible d'augmenter la motivation des élèves en classe. En effet, Grégoire, Bracewell et Laferrière (1996) constatent que la plupart des élèves manifestent un intérêt spontané plus grand pour une activité d'apprentissage qui fait appel à une technologie nouvelle que pour les approches coutumières en classe. Également, le temps d'attention soutenue ou de concentration est plus élevé lorsque les élèves utilisent les TIC que lorsqu'ils travaillent avec des moyens traditionnels. » (Pellerin, 2005, p.70).

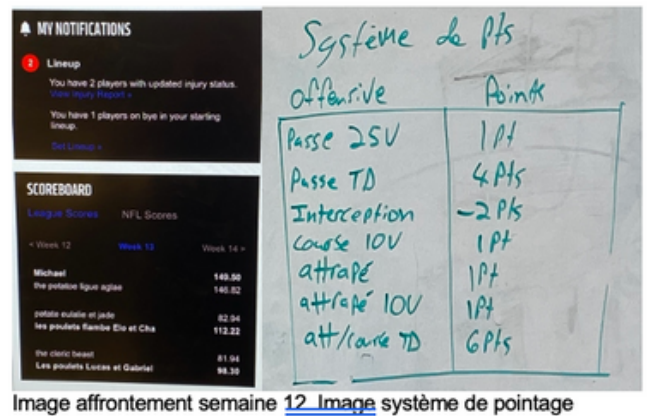
Le « Fantasy » demande beaucoup l'utilisation de TIC. Les enfants ont donc hâte d'aller travailler sur cette application et ils se concentrent à la tâche assez longtemps.

Taylor RB - 100 (1,1)	Kupp WR - 148 (1,2)	McCaffrey RB - 148 (1,2)	Jefferson WR - 88 (1,4)	Chase WR - 128 (1,5)	Cook WR - 88 (1,4)	Henry WR - 108 (1,7)
Mark WR - 88 (1,1)	Leonard WR - 78 (1,1)	Mike WR - 78 (1,1)	Deebo WR - 78 (1,1)	Amon WR - 78 (1,1)	Javonta WR - 78 (1,1)	Alvin WR - 78 (1,1)
A.J. WR - 78 (1,1)	Nick WR - 78 (1,1)	Mike WR - 78 (1,1)	Josh WR - 78 (1,1)	Michael WR - 78 (1,1)	Tee WR - 78 (1,1)	Kyle WR - 78 (1,1)
Patrick WR - 78 (1,1)	Marquise WR - 78 (1,1)	Dionte WR - 78 (1,1)	Breece WR - 78 (1,1)	Justin WR - 78 (1,1)	Jerry WR - 78 (1,1)	James WR - 78 (1,1)
Lamar WR - 78 (1,1)	Damen WR - 78 (1,1)	Chris WR - 78 (1,1)	Amon-Ra WR - 78 (1,1)	Brandin WR - 78 (1,1)	Jalen WR - 78 (1,1)	DK WR - 78 (1,1)
Christian WR - 78 (1,1)	Allen WR - 78 (1,1)	J.K. WR - 78 (1,1)	Clyde WR - 78 (1,1)	Elijah WR - 78 (1,1)	Michael WR - 78 (1,1)	Brandon WR - 78 (1,1)

Image repêchage

3e étape, comment faire des points dans le tournoi « Fantasy » ?

Lorsque le tournoi commence, il est important de suivre le nombre de points que les équipes font par semaine. En fait, durant les parties de la NFL soit le jeudi, le dimanche et le lundi, on peut suivre la performance des joueurs qu'on a repêchés. Ce sont leurs points réels durant leur match qui nous permettent de faire des points « Fantasy ». Donc, si les joueurs d'une équipe ont bien performé durant leur match de la NFL, leur chance de gagner leur duel de la semaine est plus élevée. Le mardi ou le mercredi de chaque semaine, il est intéressant de voir les points que chaque équipe a faits et ainsi de voir s'ils ont gagné ou non leur duel de la semaine (Image affrontement semaine 12). Ce qui est intéressant de faire à cette étape est de bien compter les points des meilleurs joueurs de la semaine et de visualiser leurs meilleurs jeux au tableau interactif. On peut faire un cumulatif des points de chaque jeu en les visualisant. Par exemple, un porteur de ballon fait une progression de 40 verges et marque un « touché », on compte les points ainsi : chaque tranche de dix verges, le joueur marque un point. Marquer un touché donne 6 points (Image système de pointage). En cumulant les points faits lors du jeu du porteur de ballon, on peut conclure qu'il a marqué 10 points pour le « Fantasy ». On peut donc s'amuser ainsi avec la performance de chaque joueur de chaque équipe. Ce qui est motivant pour les élèves est le système de tournois. Cela ajoute un peu de compétition dans la classe. En bref, cette compétition amène les élèves à se comparer sur la performance de leur équipe, et estimer leur chance de gagner. Comme dans tous les sports, il est toujours agréable de se comparer pour devenir meilleure en s'ajustant. De ce fait, les élèves ont l'occasion de modifier leur équipe au besoin. Par exemple, leur quart-arrière est blessé, ils peuvent le remplacer par un autre quart-arrière qui n'a pas été repêché. Le défi et l'autonomie qu'apporte cette compétition stimulent l'intérêt contextuel. De plus, les enfants vont se sentir efficaces en faisant des modifications dans leur équipe au fil de la saison. Aussi, les élèves ont la possibilité d'échanger des joueurs entre eux. Cela les intéresse beaucoup, car c'est à ce moment que les stratégies d'équipe entrent en jeu dans cette compétition. Donc, les élèves sont dans une posture de coach et de gestionnaire d'équipe. Ils sont donc responsables de cette gestion pour faire gagner leur équipe. En bref, le projet suit de près la théorie de l'autodétermination. On peut donc associer l'autonomie des enfants avec leur gestion d'équipe, ils ont le sentiment de compétence en progressant dans le tournoi et en utilisant des stratégies dans leur gestion d'équipe et ils ont l'appartenance sociale en travaillant avec leur coéquipier et en interagissant avec les autres équipes pour faire des échanges ou en se comparant avec d'autres équipes. Ce qui est intéressant pour eux également est le fait qu'ils peuvent suivre leur progression dans le tournoi à partir de la maison. Ils peuvent se faire une idée des points qu'ils ont marqués en écoutant le football de la NFL. Donc, le projet a une continuité à la maison pour les passionnés de football.



4e étape, intégrer des notions de mathématiques en version football

Toutes les semaines, on fait un récapitulatif des affrontements et l'on ajuste notre équipe pour la semaine de match qui s'amorce. C'est à la suite de cela que je renforce les notions de mathématiques vues lors des derniers jours en adaptant le contenu en version football. Par exemple, pour revoir la notion sur les angles, je peux montrer les différents tracés de passe par les receveurs de la NFL pour déterminer s'ils font un angle aigu, obtus, complet, etc. (Image tracés de passe). Aussi, je peux revoir la notion des nombres naturels positifs et négatifs avec la progression du ballon sur le terrain avec le gain de verges ou la perte de verges sur le terrain après un jeu (Image perte de terrain). Comme dernier exemple, nous pouvons aussi voir la construction des triangles avec les tracés de passe des receveurs et déterminer les attributs de ces triangles par la suite (Image triangle). Ce qui est intéressant à cette étape est l'infinité d'activités possible qu'on peut mettre en lien avec le football. On peut absolument tout voir ce qui est prescrit dans la progression des apprentissages en mathématiques avec l'univers du football. J'aime aussi le fait de mettre en pratique ce qu'on a appris sur ce sport. En bref, après avoir revu la matière en version football, on peut faire l'analyse de jeu en visionnant des vidéos de match antérieur. Par exemple, après avoir vu la notion des nombres positifs et négatifs, il est tout à fait pertinent d'analyser un réel jeu de football avec la progression du ballon sur le terrain. Aussi, après avoir vu les différents angles, il est très stimulant pour les élèves de courir réellement les tracés de passes à l'extérieur et attraper un ballon comme un vrai receveur de la NFL. Ce qui peut motiver les enfants est de pouvoir progresser en mathématique tout en s'amusant et en reproduisant des scénarios réels de football. Schiefele (1991) définit l'intérêt en contexte scolaire selon une signification personnelle relié à une matière ou relié à des tâches scolaires. La signification personnelle est la perception qu'a l'élève de la contribution de la matière ou de la tâche au développement de sa personnalité, de ses compétences ou de sa capacité à aborder les problèmes importants pour lui. En d'autres mots, j'ai motivé les enfants en me servant de l'intérêt contextuel pour accorder une plus grande valeur à la tâche. En bref, j'ai décidé de montrer la matière ainsi pour que les élèves accordent plus d'importance aux notions mathématiques que je leur présentais. Des liens interdisciplinaires se créaient entre le sport et les mathématiques.

Avec ce projet, les enfants se plongent dans l'univers du football et leurs apprentissages les aident à faire progresser leur équipe dans le tournoi. Il y a donc un but à la tâche. Avec les différents exemples donnés précédemment, les enfants restent intéressés à la tâche, car le sport est signifiant pour eux et le projet leur offre des problèmes à résoudre au quotidien dans la pratique de certains sports.

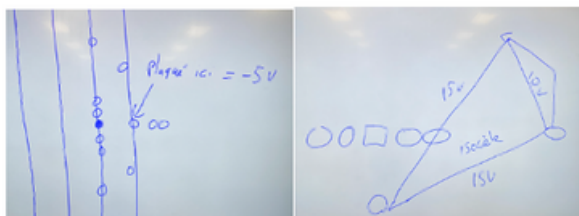


Image perte de terrain

Image triangle

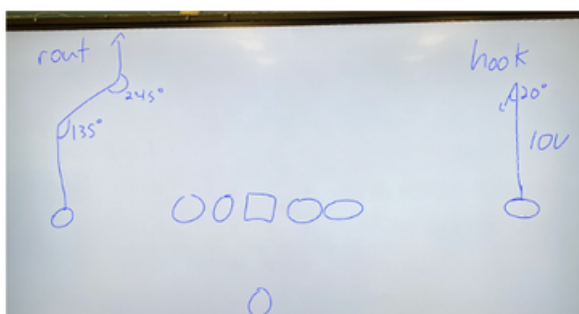


Image tracée de passe

Quoi retenir de ce projet

Ce que j'ai aimé est l'impact que cela a amené à mon école de stage. Plusieurs élèves des autres classes auraient aimé participer au projet. Cela m'a poussé à créer des récréations football dans le gymnase et des midis football pour ceux qui voulaient jouer à ce nouveau sport peu connu dans l'école (Image récréation football). Le plus important à retenir est la façon de motiver les enfants dans un tel projet. Il faut écouter les besoins des enfants et de bien connaître leurs intérêts, car au contraire, on peut démotiver les enfants à la tâche. Avoir un impact positif sur les besoins motivationnels de mes élèves est sans doute ce qui m'a permis de réussir un tel projet. Prendre en considération la théorie de l'autodétermination en soutenant les besoins psychologiques fondamentaux me fut très utile.

Ce que je retiens de ce projet est l'infinité de possibilités d'apprentissage mathématiques. Avec un univers riche qu'est le sport en général, on peut pratiquement tout voir ce qui est prescrit dans la progression des apprentissages. Aussi, je retiens qu'avec cet univers, il est possible de varier ses stratégies d'enseignement. Selon moi, varier les stratégies d'enseignement m'a aidé à bien réussir ce projet.

«Une stratégie d'enseignement ne peut convenir indistinctement à tous les sujets; une même stratégie d'enseignement trop fréquemment utilisée finira par ne convenir à personne (effet de saturation); une stratégie d'enseignement doit être planifiée après l'analyse méticuleuse de la situation pédagogique concernée; une stratégie d'enseignement doit être élaborée avant que se déroule la situation pédagogique.» (Legendre, 2005, p.1261).

Le projet connaît une grande variété de stratégies d'enseignements pour contrer la saturation d'information de mes élèves. En effet, les varier permet de chercher les besoins de certains enfants. Ce n'est pas tout le monde qui apprend bien de la même façon. La variété permet à tout le monde de trouver son compte dans ce projet. Finalement, avant de vous lancer dans un grand projet comme celui-ci, prenez le temps de trouver les sources de motivations de vos élèves et de bien connaître les intérêts de ceux-ci.



Image récréation football

Références

- Darveau, P. & Viau, R. (1997). La motivation des enfants. Le rôle des parents. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior. New York, NY : Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008) SelfDetermination Theory : A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). SelfDetermination Theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), Handbook of theories of social psychology (p. 416-437). Londres, RoyaumeUni : SAGE.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019). LA MOTIVATION SCOLAIRE ET SES THÉORIES ACTUELLES : UNE RECENSION THÉORIQUE. McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54 (3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Grégoire, R., Bracewell, R. et T. Laferrière (1996). L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire : revue documentaire. www.fse.ulaval.ca/fac/fact/fr/html/apport/apport96.html
- Guay, F., Vallerand, R. J. et Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). Motivation and Emotion, 23(3), 175-213. <https://doi.org/10.1023/A:1005614228250>
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation
- Malone, T.W., & Lepper, M.R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R.E. Snow & M.J. Farr (Eds.), Aptitude, learning, and instruction volume 3: Conative and affective process analyses (pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pellerin, G. (2005). Les TIC en classe : une porte ouverte sur la motivation. Québec français, (137), 70-72.
- Pelletier, L. G. et Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), Introduction à la psychologie de la motivation (p. 233-280). Laval, QC : Études Vivantes.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. Review of Educational Research, 63(2), 167- 199.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). SelfDetermination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. American Psychologist, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003066X.55.1.68>
- Sarazin et al. Composantes du style motivationnel. Université de Grenoble. <https://dane.web.ar.grenoble.fr/du-cote-de-la-recherche/motivation-et-engagement>
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. Educational Psychologist, 26(3-4), 299-323.
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

PRIMAIRE



STRATÉGIES DE GESTION DE CLASSE ET ORGANISATION

PRIMAIRE



**SOUTENIR UN
CLIMAT POSITIF**





COMMENT L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE FAVORISE-T-IL LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS SOCIALES ?

CHARLIE PROULX ET ÉMILIE LAMONTAGNE



Introduction

Depuis la pandémie de la Covid-19, des études ont été effectuées par divers spécialistes pour observer l'impact de celle-ci sur le développement des enfants. En janvier 2021, l'Institut national de santé publique du Québec a présenté différentes études qui, presque sans exception, confirment que les problèmes de comportements externalisés chez les enfants de 2 à 12 ans seraient en augmentation (INSPQ, 2021). Ainsi, depuis 2020, les enfants pourraient avoir davantage de problèmes de conduite, d'irritabilité et de difficultés relationnelles avec leurs pairs. Ayant réalisé notre stage final en enseignement au primaire à l'automne 2022, les résultats présentés par l'INSPQ ne nous surprennent pas. Nous avons remarqué dans chacun de nos contextes de stage un grand besoin de développer des habiletés pour mieux vivre ensemble. Bien qu'une des compétences transversales visées dans le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) soit l'habileté à coopérer (ministère de l'Éducation, 2006), nous constatons que l'enseignement des habiletés sociales s'avère essentiel plus que jamais. Il faut ainsi fournir des efforts pour trouver des manières efficaces de faire apprendre aux enfants les attitudes et les comportements à adopter pour bien vivre avec les autres.

En premier lieu, il est nécessaire de définir ce qu'est une habileté sociale. Celle-ci se définit comme étant une compétence sociale qui peut être de l'ordre des savoir-être ou des savoir-faire (Liratni et Blanchet, 2019).

Cette compétence sociale est sollicitée lors des interactions avec les autres. Par exemple, elle se manifeste lorsqu'un enfant doit attendre son tour avant de parler ou lorsqu'il doit accepter de céder sa place à un pair. Si cette compétence est enseignée aux enfants et mise efficacement en pratique, elle peut leur permettre d'être socialement acceptés (Liratni et Blanchet, 2019) et de vivre des relations plus harmonieuses avec les autres (Hirep, 2013). Même encore, l'enseignement de cette dernière contribuerait au développement des compétences du 21^e siècle, compétences nécessaires pour le monde d'aujourd'hui et de demain (Hart et Ouellet, 2013).

Depuis 2020, les problèmes de comportements externalisés chez les enfants de 2 à 12 ans seraient en augmentation (INSPQ, 2021).

Enseigner les habiletés sociales peut toutefois être un défi. Dans nos classes de 1^{er} et 2^e cycle, nous avons tenté d'enseigner celles-ci aux élèves en utilisant l'enseignement explicite comme approche pédagogique. En effet, cette approche semble efficace pour l'enseignement des habiletés sociales (Gauthier et al. 2019). Après la mise en application de nos deux séquences d'enseignement, nous croyons qu'il est nécessaire de réfléchir aux bénéfices que ces enseignements peuvent avoir apportés sur les habiletés sociales des enfants. Ainsi, nous tenterons de répondre à la question suivante : comment l'enseignement explicite favorise-t-il le développement des habiletés sociales ?

Dans nos deux séquences d'enseignement explicite, la première visait l'enseignement de l'habileté à travailler en équipe et la deuxième l'enseignement de l'habileté à résoudre des conflits. Dans le domaine de l'éducation, l'enseignement explicite est un modèle d'enseignement qui a fait ses preuves à travers différentes études et dont l'efficacité a été démontrée (Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, 2019). D'ailleurs, tel que mentionné précédemment, ce modèle est particulièrement efficace dans l'enseignement d'un comportement ou d'une conduite attendue (Bissonnette et al. 2016). Plusieurs auteurs proposent différents modèles théoriques de l'enseignement explicite, mais le modèle présenté par Gauthier et al. (2013) fait consensus. Celui-ci servira de cadre de référence pour l'analyse des deux séquences d'enseignement.



La préparation

Dans le modèle d'enseignement explicite présenté par Gauthier et ses collaborateurs, ces derniers parlent de l'importance de la préparation des apprentissages avant d'arriver au cœur de la leçon. Cette préparation consiste à expliciter l'objectif d'apprentissage aux élèves et à vérifier leurs connaissances antérieures sur la notion à enseigner (Gauthier et al. s.d.). Dans le tableau 1, il est possible d'observer que les deux séquences d'enseignement préparaient les élèves à l'enseignement de l'habileté respective. En effet, chacune des enseignantes a présenté l'objectif de la séquence et a questionné ouvertement les élèves sur leurs représentations initiales, et ce, par rapport à la gestion de conflits pour une ou au travail en équipe pour l'autre.

Tableau 1. Préparation		
Étapes de l'enseignement explicite (adapté de Gauthier et al., 2013)	Étapes du projet de Charlie (3e année)	Étapes du projet d'Émilie (1re année)
Préparation Présentation de l'objectif d'apprentissage de la leçon et activation des connaissances préalables	Préparation Énonciation de l'objectif d'apprentissage: <i>Connaître les pratiques à adopter pour travailler en équipe</i> -Activation des connaissances antérieures (questions ouvertes)	Préparation Énonciation de l'objectif d'apprentissage : <i>Connaître la démarche pour résoudre un conflit</i> -Activation des connaissances antérieures (questions ouvertes)
Analyse critique : Bénéfices et problèmes rencontrés		
<ul style="list-style-type: none"> - Permet aux élèves de connaître les attentes envers eux (Gauthier et al, s.d.) - Comprendre l'importance de ce qui est à apprendre (Gauthier et al, s.d.) - Vérifier la solidité des connaissances préalables et nécessaires à l'apprentissage (Gauthier et al, s.d.) - Révéler s'il est pertinent de procéder à leur enseignement (Gauthier et al, s.d.) 		

Le modelage

Ensuite, à l'étape du modelage, l'enseignant doit concrètement modéliser et expliquer la compétence à développer. En utilisant un vocabulaire des plus précis et clair, l'enseignant démontre aux élèves, avec plusieurs exemples, ce qu'ils doivent faire et comment le faire. Cette étape est donc une démonstration explicite du comportement à acquérir (Gauthier et al, 2013). Dans la séquence d'enseignement sur la résolution de conflits, en guise de modelage, Émilie a utilisé des marionnettes pour modéliser les étapes de la gestion d'un conflit. Elle présentait de petits scénarios qui permettaient d'aborder divers contextes conflictuels pouvant être vécus par les élèves et présentait des solutions pour y remédier. Charlie, pour sa part, a présenté de courtes vidéos de bons ou de mauvais travaux d'équipes. Par la suite, elle a déterminé avec les élèves les comportements et attitudes qui favorisent ou qui nuisent à un travail d'équipe et elle a modélisé les comportements à adopter pour collaborer efficacement.

Tableau 2. Modelage		
Étapes de l'enseignement explicite (adapté de Gauthier et al., 2013)	Étapes du projet de Charlie (3e année)	Étapes du projet d'Émilie (1re année)
Modelage L'enseignant-e modélise la stratégie d'apprentissage. C'est-à-dire qu'il réalise une présentation ou une démonstration. Il exécute une tâche réelle, devant les élèves. Il explicite à voix haute son raisonnement et enseigne ainsi les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire ?	Modelage L'enseignante a modélisé avec les élèves les différents comportements pour bien travailler en équipe. Exemples: <i>écouter les idées des autres, obtenir le droit de parole, adopter une attitude de collaboration, etc.</i>	Modelage L'enseignante a modélisé plusieurs contextes et scénarios de résolution de conflits avec des marionnettes.
Analyse critique : Bénéfices et problèmes rencontrés		
<ul style="list-style-type: none"> Niveau de compréhension plus élevé de la part des élèves (Gauthier et al, s.d.) Accroche les élèves Actions claires et concrètes (Gauthier et al, s.d.) Explicitation d'aspects cognitifs et métacognitifs (Gauthier et al, s.d.) Applicable dans plusieurs contextes 		

La pratique guidée

La deuxième étape se nomme la pratique guidée. Comme son nom le mentionne, cette étape consiste à pratiquer le comportement enseigné de manière collective, et ce, guidé par l'enseignant. Pendant cette mise en pratique, l'enseignant doit donner des rétroactions aux élèves pour situer leurs apprentissages. Par exemple, il observe les actions des élèves et les corrige, au besoin, en fonction des objectifs d'apprentissage. Un autre type de rétroaction peut être une rétroaction sous forme de commentaires constructifs qui permettront aux élèves de modifier leur façon de faire. Les élèves sont donc accompagnés et soutenus pendant cette étape (Gauthier et al, 2013). Dans la pratique guidée de Charlie, les élèves devaient réaliser un projet d'équipe en mettant en œuvre les comportements et attitudes apprises lors du modelage. Ces séances étaient suivies de moments de rétroactions entre les équipiers et par l'enseignante à chacun des élèves (voir annexe 1). Lors de ces moments de pratique guidée et de rétroaction, les élèves étaient invités à s'autoévaluer et à évaluer les membres de leur équipe en leur fournissant des commentaires pour s'améliorer par rapport aux critères présentés durant la modélisation.

À son tour, l'enseignante formulait des commentaires tant positifs que constructifs à chacun des élèves. Ce sont donc ces diverses rétroactions qui ont pu situer les élèves par rapport à leurs forces et défis, pour leur permettre ensuite de les réinvestir à la dernière étape du projet, soit la pratique autonome. Émilie, pour sa part, n'a pas réalisé de pratique guidée dans sa séquence et, ultérieurement, nous pourrions réfléchir aux conséquences de l'absence de la pratique guidée sur l'intériorisation des apprentissages.

Étapes de l'enseignement explicite (adapté de Gauthier et al., 2013)	Étapes du projet de Charlie (3e année)	Étapes du projet d'Émilie (1re année)
Pratique guidée L'enseignant-e vérifie la compréhension de la présentation ou de la démonstration de l'étape. Pour ce faire, on donne des tâches à réaliser, en dyade, semblable à celle du modelage.	Pratique guidée Les élèves devaient réaliser un projet d'équipe où ils mettaient en œuvre les comportements et attitudes appris. Ces séances étaient suivies de moments de rétroactions entre les élèves et par l'enseignante (voir annexe 1).	Pratique guidée Absente.
Analyse critique : Bénéfices et problèmes rencontrés		
Présence des rétroactions: Les élèves savent quoi améliorer et comment le faire (Gauthier et al, s.d.) Exerce la capacité à s'autoévaluer et prendre en charge ses apprentissages (Gauthier et al, s.d.) Diminue les risques d'échec (Gauthier et al, s.d.)	Absence de rétroaction: Les élèves n'ont pas de repères pour se situer par rapport à leurs forces et leurs défis, car ils n'ont pas eu l'occasion de mettre l'habileté en pratique et de recevoir des rétroactions de la part de leur enseignante et de leurs pairs.	

La pratique autonome

L'étape finale est celle de la pratique autonome. Dans cette pratique, les élèves réinvestissent le comportement enseigné, mais cette fois, sans aide. Cette dernière étape leur donne l'occasion de consolider leur compréhension et, ultimement, d'acquérir la maîtrise de la compétence (Bissonnette et al. 2016). Pour cette étape, les élèves de Charlie devaient réaliser un second travail d'équipe en prenant en considération les commentaires constructifs provenant des diverses rétroactions écrites et formulées dans la pratique guidée. Concrètement, cette étape était l'occasion pour les élèves de consolider leurs apprentissages et de démontrer leur maîtrise de l'habileté. La démarche d'Émilie quant à elle ne prévoyait pas de pratique autonome planifiée où les élèves pouvaient s'exercer de manière autonome. L'enseignante les invitait plutôt à régler leurs conflits par eux-mêmes lorsque nécessaire.

Étapes de l'enseignement explicite (adapté de Gauthier et al., 2013)	Étapes du projet de Charlie (3e année)	Étapes du projet d'Émilie (1re année)
Pratique autonome L'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage et de la pratique guidée dans quelques problèmes ou questions.	Pratique autonome Les élèves devaient réaliser un projet final d'équipe en appliquant les comportements et attitudes appris. Ils avaient donc l'occasion d'ajuster leurs conduites selon les rétroactions reçues précédemment.	Pratique autonome Les élèves étaient invités à réinvestir de manière autonome les stratégies de résolution de conflits.
Analyse critique : Bénéfices et problèmes rencontrés		
Occasion de mettre en application les comportements appris (Gauthier et al, s.d.) Occasion de s'améliorer (Gauthier et al, s.d.) Occasion de vivre des réussites Augmente le sentiment de fierté Consolidation des apprentissages (Gauthier et al, s.d.)		

Constats et conclusion

À la suite de l'analyse des deux séquences d'enseignement selon le modèle théorique de Gauthier et ses collaborateurs, il est possible de constater qu'Émilie a omis l'étape de la pratique guidée. D'ailleurs, son projet n'a pas eu les résultats escomptés, alors que pour Charlie, sa démarche lui a valu plusieurs résultats positifs dans sa classe. En effet, Charlie a pu observer que ses élèves étaient capables d'agir en fonction des comportements appris. Lorsqu'un problème survenait dans l'équipe, les élèves étaient en mesure de l'identifier et de trouver des manières efficaces d'y remédier selon ce qu'ils avaient appris. Par exemple, lorsqu'un membre de l'équipe n'adoptait pas une attitude de collaboration, ses pairs étaient désormais en mesure de nommer que cette attitude nuisait au bon déroulement du travail et l'encourageaient à modifier sa posture. Dans le cas d'Émilie, celle-ci n'a pas remarqué de diminution des situations conflictuelles. Chaque jour, des élèves venaient lui demander de les aider à régler des conflits malgré qu'elle leur avait enseigné des stratégies pour tenter de le faire seul au préalable. Elle a même tenu un suivi quotidien des conflits survenus et, en faisant le bilan sur un mois, elle a pu constater que, chaque jour, des élèves avaient eu besoin d'aide pour régler leurs conflits. Elle s'est donc demandé si elle n'aurait peut-être pas dû guider les élèves davantage dans l'apprentissage des stratégies de résolution de conflits.

Lorsque nous comparons les deux projets, devons-nous conclure que chacune des étapes de l'enseignement explicite doit être appliquée pour que cette approche pédagogique soit efficace dans le développement des habiletés sociales ? Certes, d'autres éléments comme l'âge des élèves et le contexte de classe peuvent avoir une influence, mais selon notre analyse, il est possible de constater que la négligence de la pratique guidée dans l'enseignement des habiletés sociales provoque des résultats moins efficaces que l'application du modèle complet de l'enseignement explicite.

Quelques pistes pour aller plus loin...

À la lumière de notre analyse, prendre en considération la Zone proximale de développement (ZPD), un concept de Vygotski, dans l'enseignement explicite peut aussi nous permettre de voir l'importance de la pratique guidée. Considérant l'étape de la pratique autonome dans l'enseignement explicite, pour qu'un enfant arrive à « faire seul » une tâche, l'adulte doit d'abord l'avoir accompagné dans la réalisation de celle-ci (Feldman et Papalia, 2014). L'enseignement explicite est donc une approche dont l'efficacité est maximisée si l'enseignant accompagne, en premier lieu, ses élèves par la pratique guidée afin de les aider à dépasser leur ZPD et à réaliser, par la suite, la tâche de manière autonome.

Annexe 1. Rétroactions

Évaluation de notre projet d'équipe B+

Si j'avais tout le temps du monde en équipe, tu devrais être avec moi. Je devrais être récompensé de plus en plus car j'ai travaillé très bien.

Nom: Beatrice

Après avoir fait votre projet d'équipe, dites-moi si vous êtes satisfaits de votre travail.

1. Qu'est-ce que tu aimais le plus dans ton projet d'équipe?
J'ai bien travaillé ensemble de cette expérience.

2. Qu'est-ce que tu aimais le moins dans ton projet d'équipe?
Je n'ai rien aimé.

3. Comment trouves-tu ton équipe? (utilise les étoiles)

★★★★★

Maintenant, il faut évaluer tes collègues.

Nom: Yanis

4. Donne-moi une rétroaction sur ton collègue.
Elle a travaillé très bien.

Évaluation de notre projet d'équipe B+

Si j'avais tout le temps du monde en équipe, tu devrais être avec moi. Je devrais être récompensé de plus en plus car j'ai travaillé très bien.

Nom: Yanis

Après avoir fait votre projet d'équipe, dites-moi si vous êtes satisfaits de votre travail.

1. Qu'est-ce que tu aimais le plus dans ton projet d'équipe?
J'ai travaillé très bien.

2. Qu'est-ce que tu aimais le moins dans ton projet d'équipe?
J'ai pu mieux m'exprimer.

3. Comment trouves-tu ton équipe? (utilise les étoiles)

★★★★★

Maintenant, il faut évaluer tes collègues.

Nom: Yanis

4. Donne-moi une rétroaction sur ton collègue.
Elle a écouté les autres.

Références

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). L'enseignement explicite des comportements, Pour une gestion efficace des comportements en classe et dans l'école. Chenelière Éducation, Montréal.

Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. In S. Zarrouk (Ed). <https://hal.science/hal-01627363v1/document>

Feldman, R.D. et Papalia, D.E. (2014). Psychologie du développement humain (8e éd.). Chenelière éducation.

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. De Boeck éditions.

Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. Repéré à : <https://hal.science/hal-01627363v1/document>

Gauthier, C., Richard, M. et Bissonnette, S. (s.d.). L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. Repéré à : https://r-libre.telug.ca/1079/1/L%27%C3%A9ducateur1.pdf?fbclid=IwAR1d4JTMOb1y-bF5VPkx81pogOraSmcFoxEWS3R2UUBpIl6c1sW_C9fCo

Hart, S.A. et Ouellet, D. (2013). Les compétences du 21e siècle. Bulletin de l'OCE, 4(4).

Hirep, J. (2013). Approche de la pragmatique du langage chez la personne avec autisme: entraînement des fonctions de communication afin de. Repéré à : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/BUMED_MORT_2013_HIREP_JULIE.pdf

Institut national de santé publique du Québec. (2021). COVID-19 : Impacts de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans. Repéré à : <https://www.inspq.gc.ca/publications/3157-impacts-pandemie-developpement-enfants-2-12-ans>

Liratni, M. & Blanchet, C. (2019). Un peu de théorie. Dans M. Liratni & C. Blanchet (Dir), Enseigner les habiletés sociales aux enfants avec autisme: Avec la méthode GACS (pp. 22-34). Dunod, <https://www.cairn-info.acces.bibl.ulaval.ca/enseigner-les-habiletés-sociales-aux-enfants--9782100794966-page-22.htm>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. [Programme de formation de l'école québécoise - Version approuvée \(ulaval.ca\)](https://www.mec.gov.qc.ca/formation/programme-de-formation-de-l-ecole-quebecoise-version-approuvee)

DES ATELIERS POUR AIDER LA GESTION DES CONFLITS

RACHEL FOURNIER, CHARLOTTE GOULET & ANNE-SOPHIE NOLIN



Introduction

« Elle a dit que je n'étais plus son amie ! Il me regarde ! Elle a triché ! Il m'a frappé ! »

Les conflits sont inévitables entre les enfants. Il est tout à fait normal pour eux de vivre des altercations ou des malentendus. En effet, les élèves peuvent être maladroits dans leur gestion de conflit puisqu'ils ne possèdent pas encore toutes les habiletés pour y arriver. Ainsi, ce sont des habiletés manquantes et des problèmes non résolus puisque « ce sont des attentes auxquelles l'élève a de la difficulté à répondre » (ALSUP 2020).

C'est ce qui a été observé lors du stage IV. Les élèves ne sont pas en mesure de gérer leurs querelles et de les régler correctement lorsque celles-ci arrivent. Par conséquent, sous l'effet de la colère et de l'impulsivité, ces différends dégénèrent en violence physique et/ou verbale. Il est donc de la responsabilité de l'adulte de cerner les habiletés manquantes et les problèmes non résolus des élèves dans le but de leur offrir des outils réalistes, pratiques et productifs pour rendre leur gestion de conflits efficace. (ALSUP 2020). Pour ce faire, des ateliers sur la gestion de conflit ont été réalisés dans une classe de 4e année. Cet article tentera de répondre à la question : « Comment les ateliers peuvent-ils aider la gestion des conflits ? »

La mise en place des ateliers en classe

Atelier 1 : Mon tourbillon intérieur

Cadre théorique

Une émotion est une « réaction subjective associée à des changements physiologiques et comportementaux qui survient en réponse à des situations et à des expériences vécues par la personne » (Papalia & al., 2018, p.120). Selon Lewis, il existe six émotions primaires qui sont facilement identifiables universellement sur la base de l'expression faciale, soit la joie, la colère, le dégoût, la peur, la tristesse et la surprise (Papalia & al., 2018, p.120). Celles-ci seraient innées. Avec l'âge, l'enfant se développe émotionnellement. Il est donc en mesure d'exprimer ses émotions et de les contrôler. Par contre, lorsque vient le moment d'un conflit, les émotions négatives peuvent prendre le dessus et cela peut se manifester par des comportements de violence ou d'agressivité. Ainsi, les enfants doivent développer une autorégulation émotionnelle afin qu'ils puissent « exercer un contrôle volontaire sur leurs émotions, leur attention et leurs comportements » (Papalia & al., 2018, p.262). En effet, les enfants qui ont une bonne volonté de contrôle sur leurs émotions peuvent réprimer leur impulsion de manifester une émotion négative dans un moment inapproprié (Papalia & al., 2018, p.262). Dans le cadre du premier atelier, l'objectif de l'enseignante était de permettre aux élèves de distinguer et de nommer leurs émotions, leurs sensations et leurs pensées.

Il était également souhaité qu'ils soient en mesure d'identifier ce qui déclenche leurs émotions ainsi que la place de celles-ci dans les conflits afin qu'ils puissent mieux les contrôler.

Déroulement

Pour atteindre ces objectifs, l'enseignante a débuté avec une discussion sur les différentes émotions : la joie, la colère, le dégoût, la peur, la tristesse et la surprise. Les élèves ont alors dû identifier sur des images les émotions présentes sur les visages de certaines personnes. Ils se sont également pratiqués à exprimer ces émotions à l'aide de leur propre visage. Ensuite, l'enseignante a fait la lecture de l'album *La Colère du dragon* de Thierry Robberecht et Philippe Goossens. Dans celui-ci, l'auteur offre des astuces pour bien comprendre d'où peut provenir la colère et comment on peut la prévenir. Ensuite, une discussion avec les élèves a eu lieu afin d'aborder les émotions, les sensations et les pensées vécues par le jeune garçon dans l'histoire. Pour terminer l'atelier, un réseau conceptuel sur les émotions, les sensations et les pensées a été réalisé en collaboration avec les élèves afin de constater les effets de l'atelier sur ces derniers. Ce réseau conceptuel a été affiché dans la classe afin que les élèves puissent s'y référer pour identifier une émotion qu'ils ressentent.

Retombés

Afin de comptabiliser les retombées des ateliers, un court questionnaire a été remis aux élèves. Ce questionnaire était composé de quelques questions qui demandaient à l'élève de réfléchir sur sa résolution de conflits actuelle. L'analyse des données se basera donc sur certaines questions synthèses, mais également sur des observations réalisées sur une période de six mois par l'enseignante.

La première question demandée aux élèves était celle-ci : « Lorsque tu te sens triste ou en colère, quels sont tes trucs pour te calmer ? ». Cette question demandait à l'élève d'identifier ses outils personnels pour se calmer et s'apaiser au quotidien. L'atelier « Mon tourbillon intérieur » visait justement à ce que l'élève identifie ses émotions et qu'il développe des stratégies pour agir calmement en évitant des réactions impulsives. Selon les observations de l'enseignante, l'impulsivité était souvent la source d'un conflit qui dégénérait, car les élèves disaient des paroles blessantes ou donnaient des coups. Ainsi, par cette question, l'enseignante pouvait constater les retombées de cet atelier.

Les réponses sont variables puisque cette question est ouverte. En voici quelques-unes : « Je prends une grande respiration », « Je m'éloigne », « J'essaie de me changer les idées (sport, musique, jouer) ». Ce type de réponse a été très populaire. En ce sens, par leurs réponses, on constate que les élèves connaissent maintenant des outils personnels pour mieux gérer leurs émotions au quotidien. En effet, ils en ont identifié plusieurs selon leurs préférences. De plus, l'enseignante a remarqué qu'avant un examen ou une situation amenant une grosse émotion, les élèves avaient tendance à utiliser leurs stratégies comme prendre une respiration et se dire des affirmations positives telles que « Je suis bon, je suis beau, je suis capable » pour s'apaiser. En somme, les retombées de cet atelier sont observables et positives. On constate avec le questionnaire et les observations de l'enseignante que les élèves sont en mesure d'identifier plusieurs outils pour apaiser leurs émotions. Certains les utilisent même avant une situation stressante.

Atelier 2 : Se calmer le pompon

Cadre théorique

Une fois que les émotions sont connues et mieux contrôlées. L'enfant peut comprendre davantage ce qui lui fait vivre des émotions comme la colère, la tristesse ou la peur. Il est aussi plus conscient des réactions que ces émotions peuvent créer chez les autres. C'est à cet âge que s'installe la compréhension entre ressentir une émotion et exprimer une émotion (Papalia & al., 2018, p.261). Ainsi, l'apprentissage de l'empathie est possible permettant la régulation de ses actions. Selon Feshbach l'empathie permet « la reconnaissance et la discrimination des sentiments, l'adoption de la perspective d'autrui, la sensibilité et la réponse émotionnelle » (Massé & al., 2020, p.322). L'enfant est donc plus en mesure de mieux réagir à une situation conflictuelle. D'un autre côté, l'enfant vivant une forte frustration ou une agressivité intense peut tomber dans un processus de crise. Il est possible d'enseigner à l'élève des mesures d'apaisement pour l'aider à se calmer. Éventuellement celles-ci pourront permettre de prévenir une escalade d'agressivité menant à une crise. Parmi ces méthodes se trouvent les techniques de relaxation. Il est démontré que celles-ci favorisent la modulation émotionnelle. Par exemple, le yoga et la méditation sont de bons moyens pour ralentir le rythme cardiaque et relâcher la tension physique (Massé & al., 2020, p.155-156).

Déroulement

Le deuxième atelier poursuit ces buts en visant, de la part des élèves, l'utilisation de stratégies pour s'apaiser ainsi qu'une réflexion sur leurs actions et leurs paroles avant d'agir. Pour ce faire, des exercices de respiration et des exercices de yoga ont été vécus par les élèves. Cette activité a été suivie de mises en situation à partir desquelles une tempête d'idées a été réalisée autour de différentes questions permettant une introspection chez l'élève : Quoi faire lorsque je ressens une grosse émotion ? Quelles sont mes stratégies pour désamorcer une grosse émotion ? Retour au calme, comment y arriver ? Finalement, une affiche regroupant des moyens pour s'apaiser a été proposée. Celle-ci pourra servir d'aide-mémoire afin de réinvestir ces stratégies.

Retombés

Cet atelier est complémentaire au premier. En effet, cet atelier demande surtout d'appliquer les outils lors de situations réelles et plus particulièrement, lors de conflits. [A1]

Il a été prouvé que les élèves connaissent les stratégies, mais voyons voir s'ils les utilisent vraiment. En lien avec la première question, il a été demandé aux élèves s'ils utilisaient toujours ces outils pour se calmer. 59 % ont répondu « oui » et 43 % ont répondu « non ». Les résultats sont assez hétérogènes. Cela confirme aussi les observations de l'enseignante. Effectivement, l'enseignante remarquait que même si les élèves connaissaient des stratégies pour s'apaiser, ceux-ci ne les appliquaient pas toujours lors de conflits. Ses observations sont basées sur les interventions qu'elle devait faire pour régler des conflits qui avaient dégénéré suite à un ressenti de colère, tristesse et/ou impulsivité. En somme, on remarque donc que les élèves sont en mesure d'identifier des stratégies pour gérer leurs émotions, mais qu'il reste du travail à faire quant à l'application de ces stratégies menant à une gestion de conflits efficace. Les observations de l'enseignante confirment aussi ce point.

En outre, il est pertinent de souligner l'honnêteté des 13 élèves qui ont répondu « non ». Ils reconnaissent qu'ils pourraient faire mieux quant à la gestion de leurs émotions lors d'un conflit entre pairs.

Tableau 1	Oui	Non
Est-ce que tu utilises toujours ces trucs pour te calmer ?	19/32 élèves	13/32 élèves

Atelier 3 : Je m'affirme face aux influences sociales

Cadre théorique

Pour un enfant d'âge scolaire, les amis sont importants. En effet, ceux-ci lui permettent de s'ouvrir à de nouvelles perspectives et ils peuvent favoriser l'apparition de jugements indépendants de ceux de la famille (Papalia & al., 2018, p.274). Cependant, les influences du groupe de pairs peuvent également être négatives. Une influence devient négative lorsque l'enfant adopte des comportements qui sont contre ses goûts et ses valeurs, lorsqu'il se sent obligé d'avoir un comportement pour faire partie d'un groupe d'amis et/ou lorsqu'il n'est pas à l'aise de refuser le comportement souhaité par leurs amis par crainte d'être ridiculisé ou rejeté (Raymond, 2015, p.1). De plus, la violence et le manque de communication peuvent venir affecter les relations que les enfants développent en classe. Effectivement, si un élève est en contact avec une personne qui a une attitude violente, il y a plus de chance que celui-ci réponde également avec de la violence. Il est donc important que les élèves se regroupent avec des personnes qui leur offrent une sécurité émotionnelle (Papalia & al., 2018, p.273). Afin d'aider les élèves à identifier une influence négative, à les aider à résister à la violence et pour leur apprendre à demander de l'aide, le dernier atelier a été mis en place.

Déroulement

Pour commencer l'atelier, la classe a eu une discussion sur la définition d'un bon ami ainsi que les actions à privilégier en amitié. Cela a permis aux élèves de chercher de véritables amis dans la classe qui auront un impact positif sur eux ainsi que sur leurs comportements. La discussion a aussi offert la possibilité aux élèves de remettre en question leurs propres actions en amitié. De plus, l'enseignante a souligné l'importance de venir chercher de l'aide si l'enfant constate qu'il ne possède pas les outils nécessaires afin de régler par lui-même le conflit auquel il fait face. En ayant de telles discussions avec ses élèves, l'enseignante a créé un climat scolaire non agressif et elle a mentionné son support, ce qui permet de limiter les conflits entre les pairs (Dumoulin-Charette, 2011, p.50). Pour terminer l'atelier, dans une boîte, de façon anonyme, les élèves ont déposé des mises en situation, des faits vécus et des expériences qui leur sont propres au sujet de leurs conflits. L'enseignante a lu les événements et toute la classe a discuté ensemble afin de trouver des solutions et des stratégies à utiliser dans ces situations pour être fidèle à soi-même et ne pas se faire influencer négativement.

Il est important d'inclure les élèves dans le processus de recherche des stratégies. Effectivement, lorsqu'on fait des liens entre l'activité et le vécu des élèves, ces derniers sont plus intéressés et seront plus aptes à retenir les informations (Archambault & Chouinard, 2016, p.178). L'activité de la boîte a permis à l'enseignante de synthétiser les apprentissages réalisés au cours de tous les ateliers.

Retombés

De nombreuses retombés sont en lien avec ce dernier atelier. En effet, l'enseignante a observé d'une part que la fréquence des chicanes avait diminué et d'une autre part que les amitiés avaient évolué positivement.

La troisième question demandée aux élèves dans le questionnaire visait à illustrer leur vision quant à la fréquence de leurs chicanes. La fréquence des conflits était assez élevée avant les ateliers. En effet, l'enseignante devait régler des chicanes tous les jours, et ce, pour plusieurs élèves.

Tableau 2	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
À quelle fréquence te chicanes-tu avec tes amis ?	15/32 élèves	14/32 élèves	3/32 élèves	0/32 élèves

Selon les résultats, presque la totalité du groupe exprime se chicaner rarement ou parfois. Peu d'élèves ont jugé qu'ils se chicanent souvent. Par cette question, les élèves prouvent qu'ils se chicanent moins. L'enseignante a aussi observé qu'il y a eu une diminution des conflits depuis les ateliers, particulièrement après le troisième, car celui-ci aidait les élèves à reconnaître un bon ami et à s'associer à une amitié saine. En outre, l'enseignante a remarqué que les amitiés ont beaucoup évolué suite à cet atelier. Effectivement, plusieurs élèves ont décidé de jouer avec d'autres pairs lors des récréations, car certains ont réalisé qu'ils n'étaient pas dans une amitié saine et qu'ils étaient en relation avec des personnes qui les influençaient négativement. De plus, l'enseignante a observé que les élèves étaient maintenant en mesure de s'affirmer contre les influences négatives, par exemple en refusant de jouer un mauvais tour à un pair. Les élèves ont également développé le réflexe de dénoncer les gestes et les paroles inacceptables. Ils considèrent que ce n'est plus toléré.

Finalement, il est pertinent d'analyser cette dernière question : « Lorsque tu as un conflit ou une chicane avec un ami, que fais-tu pour régler la situation ? ». Près de 26 élèves sur 32 souhaitent une discussion calme pour régler la situation. Quelques élèves ont mentionné qu'ils préféraient d'abord se calmer pour ensuite régler le problème en discutant. Il y a aussi des élèves qui préféraient aller chercher un adulte comme médiateur. Cette question avait pour but de consolider les apprentissages faits lors des ateliers et d'analyser leurs stratégies puis leurs réflexes lors d'une situation conflictuelle, soit l'objectif général des ateliers. En somme, leurs réponses prouvent qu'ils connaissent maintenant des stratégies à privilégier comme attendre d'être calme pour gérer efficacement le conflit. L'enseignante a observé que l'application de ces stratégies est encore à peaufiner, mais une amélioration se fait remarquer.

Les réponses des élèves prouvent aussi qu'ils ont un désir de bien faire les choses et qu'ils ne souhaitent pas qu'une chicane dégénère.

Constats et conclusion

En réponse à la question de départ, on remarque que les ateliers ont outillé les élèves à identifier les émotions vécues et à utiliser des stratégies efficaces pour mieux vivre ces émotions. Ces derniers font preuve d'une forme d'autorégulation émotionnelle et on voit apparaître, chez eux, une certaine régulation des actions. D'un autre côté, grâce aux ateliers, les élèves possèdent maintenant des techniques pour se calmer permettant une modulation émotionnelle (Massé & al., 2020). De plus, plusieurs amitiés ont évolué au cours des ateliers. Effectivement, nombreux sont les élèves à avoir changé d'amis. Ceux-ci étaient probablement à la recherche d'élèves qui pourraient leur offrir une sécurité émotionnelle (Papalia & al., 2018). Ainsi, puisqu'ils ont développé des relations saines avec d'autres pairs, la fréquence des conflits a diminué. À la lumière des retombés, on peut affirmer que les activités réalisées en classe ont eu un impact positif sur la gestion des conflits.

Cependant, certaines limites peuvent être soulevées en ce qui concerne la mise en place et l'impact de ces ateliers en classe. D'abord, les ateliers se sont déroulés sur une période de six mois, et donc, s'ils avaient eu lieu sur une année scolaire entière et sur une fréquence plus périodique, les impacts auraient probablement été plus significatifs. Le temps représente donc une limite. Ensuite, il est difficile de prévoir la façon dont chaque élève réagira aux activités, car les besoins varient selon chaque enfant (Tomlinson & McTighe, 2010). En outre, le niveau de maturité dans la gestion d'un conflit diffère d'un élève à un autre. Ainsi, les retombés peuvent varier. Finalement, les connaissances de l'enseignant sur le sujet peuvent limiter sa capacité à bien outiller les élèves et à choisir les bons ateliers qui auront un réel impact. De ce fait, il serait pertinent de travailler en collaboration avec un spécialiste comme un psychologue ou un psychoéducateur pour concevoir les ateliers.

Si ce projet était à refaire, il serait préférable d'échelonner les activités sur une année scolaire entière afin de bien observer une progression et d'assurer un suivi plus constant. De plus, comme les élèves ont des besoins individuels, il aurait pu être pertinent de personnaliser les différents ateliers. Par exemple, présenter un atelier en sous-groupe afin de cibler un sujet à travailler pour certains élèves. En ajout, la façon d'évaluer les retombés aurait pu simplement reposer sur des observations formelles consignées par l'enseignante dans différentes situations et contextes dans le but d'avoir des résultats plus représentatifs.

En conclusion, la gestion des conflits occupe une grande place dans la vie scolaire quotidienne des enseignants qui, on le rappelle, sont peu formés sur le sujet. Il pourrait être intéressant d'ajouter au programme de formation du primaire des compétences sociales et affectives. En raison de la grande demande, le ministère de l'Éducation devrait penser à proposer des moyens pour développer des compétences sociales et affectives à travers tout le primaire.

Références

- ALSUP. (2020). Évaluation des habiletés manquantes et des problèmes non résolus.
<file:///Users/Downloads/Habilet%C3%A9-manquante.pdf>
- Archambault, J.& Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière Éducation.
- Dumoulin-Charette, S. (2011). Le phénomène d'influence entre pairs : Observation des interactions sociales à l'intérieur de groupes d'entraînement aux habiletés sociales impliquant des élèves ayant des troubles du comportement et des pairs aidants sans trouble du comportement. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6074/Dumoulin-Charette_Sandrine_2011_memoire.pdf?sequence=5
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2020). Les troubles de comportement à l'école (3e édition). Chenelière Éducation.
https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/mosaik/bulletins/15-314-09W_Bulletin14.pdf
- Papalia, D. E., Martorell, G., Bève, A., Jacques, J., Laquerre, N., & Scavone, G. (2018). Psychologie du développement humain (9e édition). McGraw-Hill Éducation, Chenelière éducation.
- Raymond, S. (2015). L'influence des amis sur mon jeune. Ministère de la santé et des services sociaux.
https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/mosaik/bulletins/15-314-09W_Bulletin14.pdf
- Tomlinson C.A., & McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.

L'ENSEIGNEMENT DES HABILITÉS SOCIALES AU PROFIT D'UN CLIMAT DE CLASSE AGRÉABLE

MARINA BINETTE ET BÉATRICE PICHÉ



Introduction/problématique

L'école est un lieu riche en apprentissages pour les élèves du premier cycle au troisième cycle. Effectivement, cet endroit n'est pas seulement dédié aux notions disciplinaires (telles que le français et les mathématiques), il est aussi essentiel sur le plan social des élèves (Boucher, 2009). Peu importe le niveau scolaire, la qualité des relations interpersonnelles est très importante. En effet, le climat social de la classe a un impact majeur sur l'enseignement offert ainsi que sur la réussite des élèves (Ghosn, 2009). Durant notre dernier stage, nous avons remarqué que plusieurs élèves avaient de la difficulté à régler des conflits, à parler adéquatement aux autres élèves de la classe, à coopérer ou bien à réguler leurs émotions. Or, il existe tout un processus d'apprentissage afin de bien développer les habiletés sociales à l'école (Doucet et Thomazet, 2008). D'ailleurs, en quoi l'enseignement des habiletés sociales est bénéfique au climat de classe? Pour répondre à cette question, nous exposerons et analyserons concrètement des stratégies, des activités et des moyens mis en place lors de notre dernier stage afin de venir en aide à cette problématique d'actualité.

Cadre de référence

N'étant pas satisfaites du climat de classe de notre milieu de stage, nous avons décidé de mettre en place des situations d'apprentissages permettant aux élèves de développer leurs relations interpersonnelles et ainsi d'atteindre une atmosphère positive en classe. Le climat de classe étant défini comme « la personnalité particulière de l'environnement de chaque classe [...] influencée par les choix et les actions de l'enseignant et de ses élèves », il était à nous, les enseignantes, d'agir pour qu'il convienne à nos attentes (Moos, 1979). Sachant que la qualité des relations en classe influence directement son atmosphère, il fallait, afin d'atteindre un climat de classe propice aux apprentissages, nous assurer que le développement de relations interpersonnelles positives soit une priorité (Giraudet et Brousmiche, 2016). Dans cette communauté d'apprentissage vers laquelle nous tendons, l'enseignant encourage le travail collaboratif en créant une multitude d'opportunités de développement de l'esprit d'entraide chez les élèves. À cet effet, les apprenants communiquent de manière efficace entre eux de façon à créer un climat de confiance (Giraudet et Brousmiche, 2016). Les élèves, à travers leurs comportements respectueux, créent des relations significatives avec leurs camarades de classe. De plus, les élèves, en développant leur intelligence émotionnelle, reconnaissent leurs émotions et celles des autres. Ainsi, ils sont mieux outillés pour réagir à l'émotion d'un autre élève en se montrant, par exemple, empathiques.

Les élèves sont également autonomes en termes de définir quel moyen ils devraient utiliser pour réguler leurs émotions. Ils utilisent également des stratégies efficaces de résolution de conflit de leur choix parmi une banque donnée. En développant cette autonomie, l'enseignant responsabilise l'élève en leur offrant un choix et une certaine liberté (Moos, 1979).

Notre but d'atteindre ce climat de classe positif est de diminuer les comportements inappropriés en favorisant le développement des meilleures relations interpersonnelles, le développement de l'autonomie émotionnelle, le développement de stratégies de résolution de conflits, etc. (Doucet et Thomazet, 2008). C'est à travers la participation aux différentes activités que les élèves développent leurs habiletés sociales. Ce développement de compétences aura des impacts sur la vie à long terme de l'élève comme elles sont aussi associées « à une meilleure performance dans le milieu scolaire, tout comme dans le milieu du travail » (Direction des services à l'enfance et à la jeunesse, s.d.).

Analyse des activités mises en place

Durant notre dernier stage en milieu scolaire, nous avons comme but commun de favoriser le climat de classe. Effectivement, nous n'étions pas satisfaites de la manière dont se comportaient les élèves entre eux et de leur capacité à bien s'adapter dans une vie de groupe. Donc, nous avons chacune trouver des moyens pour favoriser les habiletés sociales dans l'optique de rendre le climat de classe plus positif et propice aux apprentissages.

1. Le cahier des émotions... Une activité favorable à l'identification et à la régulation des émotions

À la suite d'une lecture interactive d'un album mettant en lumière une émotion, soit la joie, la colère, la peur ou la tristesse, les élèves avaient à remplir un cahier personnel. Dans ces cahiers, les élèves devaient identifier des situations dans lesquelles ils vivaient l'émotion, tout en définissant des moyens pour la réguler. Les cahiers étaient par la suite mis à disposition des élèves dans la classe et ainsi, ils pouvaient les consulter de façon autonome au besoin.

Après avoir complété quelques cahiers et d'avoir modélisé son utilisation en classe au quotidien, nous avons observé une amélioration au niveau de la gestion des émotions des élèves. Ces derniers ont développé rapidement leur capacité à identifier leurs émotions en prenant le temps de se questionner à savoir comment ils se sentaient réellement. L'identification de leur émotion vécue était fondamentale afin que les élèves soient en mesure de, par la suite, appliquer des stratégies nécessaires afin de la réguler. Voir les élèves consulter de façon autonome leur cahier d'émotion et ensuite appliquer une stratégie était très parlant au niveau de leur cheminement.



C'est au fil des réflexions personnelles et de la mise en pratique des stratégies de régulation que les élèves ont développé leur intelligence émotionnelle. Ils étaient maintenant conscients de leurs émotions et de comment ils pouvaient les contrôler. Nous avons observé que le nombre de crises de colère, de conflits, de crises de larmes, etc. avait diminué considérablement. Ce changement a aussi eu un impact sur le climat de classe, qui maintenant, était beaucoup plus calme et centré sur les émotions agréables. Même si ce n'était pas tous les élèves qui vivaient ces grosses émotions quotidiennement, ils étaient tout de même affectés par celle des autres. Le climat étant plus pacifique, les émotions rebondissantes des élèves n'étaient plus une source de stress pour les apprenants.

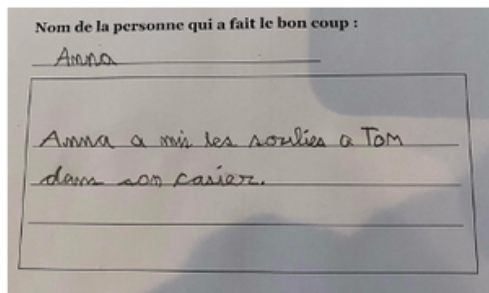
2. Mozoom, une plateforme bénéfique pour le développement de l'autonomie émotionnelle

En grand groupe, nous avons réalisé des activités interactives sur la plateforme Mozoom, dont une portant sur les relations harmonieuses, appelée La journée mondiale du chandail taché. À travers une vidéo interactive se déroulant dans un contexte scolaire, les élèves sont amenés à faire des choix afin que le personnage développe des relations harmonieuses avec les autres.

À la suite de l'utilisation quotidienne des capsules Mozoom en classe, nous avons observé que les élèves ont su développer des habiletés sociales clés afin de vivre des relations harmonieuses avec les autres. C'est par l'enseignement de l'autogestion, des habiletés relationnelles, de la conscience sociale et de la conscience de soi que les élèves ont rempli leur bagage de stratégies favorisant les relations harmonieuses. Les élèves échangeaient de façon respectueuse au quotidien. De plus, lorsqu'ils avaient à régler un conflit, ils étaient dorénavant capables de le faire seuls, en utilisant les outils présentés par Mozoom. Le plus marquant a été de voir à quel point les élèves se sont rapprochés les uns des autres. En prenant le temps de s'écouter au quotidien et d'être honnêtes, ils ont tissé des liens solides et significatifs tout en développant leur intelligence émotionnelle.

3. De meilleures relations interpersonnelles à l'aide du carnet de gratitude

L'instauration du cahier de gratitude avait pour but de repérer des bons coups et des bonnes actions faites par des camarades de la classe. À chaque fin de journée, un moment était accordé pour que chacun écrive dans son carnet une bonne action effectuée par un autre élève. Nous avons préalablement vu quels types de comportements et valeurs pouvaient être observés (partager un objet, ramasser du matériel d'un autre ami, aider à ranger à la récréation, la bonne humeur d'un élève, etc.).



Bref, cette activité apportait une nouvelle stratégie à utiliser pour entretenir de bonnes relations interpersonnelles.

« Tu n'as même pas mis tes souliers ! »
« Gère ta fougère ! »



Après quelques jours seulement, la manière dont se parlaient les élèves était beaucoup plus adéquate, respectueuse et agréable. Nous avons pu remarquer que les élèves se concentraient plus sur eux-mêmes et, peu à peu, ils développaient une vision plus positive envers les autres, ce qui améliorait le climat de la classe. Le fait de mettre concrètement les élèves en observation et en pratique de ces bons comportements, ils ont eux aussi vite compris les bienfaits associés. J'ai pu observer de l'entraide, de la coopération et plus de patience envers les autres camarades. Par le fait même, nous avons pu constater que les apprentissages des élèves en classe étaient meilleurs, ils étaient plus concentrés sur la tâche demandée et participaient davantage. Donc, la mise en place de ce carnet a apporté un meilleur climat de classe, de meilleures relations interpersonnelles et une plus grande attention en classe. En tant qu'enseignantes, le fait de montrer de bonnes habiletés sociales faisait en sorte que nous pouvions plus nous concentrer sur l'enseignement des matières et diminuait notre temps accordé au rapportage inutile.

Constats

À la lumière de nos observations, nous croyons que l'ordre dans lequel se déroulent les activités ci-haut influence le cheminement de l'élève dans ses apprentissages liés aux habiletés sociales. Effectivement, l'identification et la régulation des émotions travaillées dans le cahier des émotions amènent l'élève à développer une autonomie émotionnelle. Par l'acquisition de cette autonomie, l'élève est maintenant en mesure de reconnaître et d'appliquer les stratégies de résolution de conflits, dans l'activité Mozoom, qui amélioreront ses relations interpersonnelles vues à l'aide du carnet de gratitudes. À la dernière activité, les élèves, en groupe, pourront mettre en application tous les apprentissages acquis.

4. Une lecture interactive qui aide à "Gérer sa fougère !"

Cette activité débutait avec la lecture en groupe du livre "Gère ta fougère" écrit par Claudia Turmel et Karina Dupuis. Comme le mentionnent les auteures, ce livre jeunesse humoristique porte sur la thématique du rapportage inutile et l'importance de se mêler de ses propres choses. À la suite de cette lecture, nous avons eu une belle discussion sur le sujet principal du livre. Nous avons simulé par modelage des situations où l'on devait se poser les mêmes questions que devait se poser le personnage principal de ce livre, soit : "Est-ce que la vie de quelqu'un est en danger?" "Est-ce qu'une personne est blessée par des gestes ou des paroles?" ou "Est-ce que tu as essayé de régler le problème par toi-même?". Les élèves ont rapidement compris que plusieurs situations ne nécessitent pas d'être rapportées à l'enseignant. Pour clore cette situation, les élèves devaient colorier une affiche sur le même thème du livre et inscrire "Je gère ma fougère" au centre. Un vote a été passé pour la plus belle affiche et cette dernière a été affichée dans la classe afin de s'y référer en cas de situations où l'on pourrait mentionner la fameuse phrase " Gère ta fougère !" plutôt que du rapportage inutile.

Conclusion

En bref, il est important de retenir que l'enseignement des habiletés sociales à l'école aura un effet bénéfique pour l'ensemble des acteurs de la classe. En plus de rendre le climat plus agréable, les élèves développent des compétences au niveau social qui leur seront utiles tout au long de leur vie (Fortin, 1998). Que ce soit par l'observation, le modelage, l'apprentissage explicite ou implicite, les élèves pourront reproduire les comportements favorisés et les transférer dans différentes sphères de leur vie d'année en année. L'enseignant aussi est gagnant en favorisant ces apprentissages, car ce dernier pourra se concentrer davantage sur les fonctions principales de sa tâche, c'est-à-dire enseigner la matière.

Tel que le démontre le tableau ci-dessous, l'autonomie des élèves, les relations interpersonnelles, la régulation des émotions ainsi que l'amélioration de bons comportements sont développées et améliorées grâce aux activités mises en place. Nous terminons cet article en présentant un bref tableau récapitulatif des résultats de notre expérience lors de notre dernier stage.

L'élément le plus marquant de la mise en place de cette activité a été de voir que les élèves utilisaient seulement le pointage vers l'affiche dans la classe pour nommer à un élève de se mêler de ses choses. De cette manière, beaucoup de conflits étaient réglés de manière autonome et alors évités, car ils ont appris à utiliser de bonnes stratégies pour nommer à l'autre ce qui lui déplaisait. Par exemple, je me rappelle avoir entendu un garçon dire à son coéquipier "Tu n'as même pas mis tes souliers!" et ce dernier a seulement dit en pointant l'affiche: " gère ta fougère " d'un ton si calme que l'autre n'a pas discuté davantage sur la situation, et ils ont continué leur travail efficacement.

Effets bénéfiques selon les activités mises en place

Activités	Effets bénéfiques au niveau du climat de classe
Cahier des émotions	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleure identification et régulation des émotions • Climat de classe plus pacifique
Mozoom	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de l'autonomie émotionnelle • Apprentissage de stratégies de résolution de conflits
Carnet de gratitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Meilleures relations interpersonnelles • Développement de l'autonomie dans la gestion de conflits
"Gère ta fougère"	<ul style="list-style-type: none"> • Moins de rapportage à l'enseignant • Meilleures relations interpersonnelles

Références

Boucher, P. (2009). L'intimidation chez les enfants de 2e et 3e cycle du primaire: les effets de deux dispositifs sur les comportements d'intimidation et les habiletés sociales des élèves.[mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore.

https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/249/1/Patricia_Boucher_novembre2009.pdf

Direction des services à l'enfance et à la jeunesse. (s. d.). Élaboration d'un programme d'habiletés sociales: quelques réflexions. Pavillon du Parc. http://w3.uqo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/3D3c_ElabHabSoc_Interv.pdf

Doucet, M. et Thomazet, S. (2008) Les habiletés sociales : ça s'enseigne, ça s'apprend mais surtout ça se vit au quotidien. La Foucade. <https://core.ac.uk/download/pdf/49288186.pdf>

Fortin, D. (1998). Les habiletés sociales perçues comme importantes par des enseignantes et des enseignants chez des élèves en difficulté grave d'apprentissage au secondaire [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.

<https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/451/MQ46740.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Giraudet, A. et Brousmiche, J. (2016). La gestion de classe pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages. École supérieure de professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01395458/document>

COMMENT TRAVAILLER L'ÉCOUTE EN CLASSE ?

MARIANE ROY



Introduction

Comment travailler l'écoute en classe ? Voici la question que je me suis posée dès le début de mon quatrième stage à l'automne dernier.

Dans les faits, dès les premières semaines, j'ai rapidement remarqué que les élèves de la classe dans laquelle j'allais passer les prochains mois avaient beaucoup de difficulté avec l'écoute. J'ai d'abord décidé de leur laisser du temps, car on sait que le début d'année scolaire est toujours très agité. Cependant, même après avoir passé la frénésie du début d'année, j'observais toujours que l'écoute était difficile. Plus précisément, plusieurs élèves n'écoutaient pas les autres, alors que certains n'écoutaient tout simplement pas les consignes données. Pendant ces premières semaines, j'ai, par le fait même, remarqué que la grande majorité des élèves n'avaient pas de facilité à collaborer et donc, à travailler en équipe. En effet, ils me disaient qu'ils préféraient travailler seuls et lorsque j'imposais un travail en équipe, il arrivait souvent qu'un élève faisait tout le travail pendant que l'autre ne faisait que copier ses réponses. Ces comportements rendaient souvent la dynamique de classe quelque peu désagréable.

Ainsi, ces observations m'ont permis de conclure qu'il y avait probablement un lien entre le manque d'écoute et la collaboration. C'est à ce moment que j'ai décidé de mettre en place différentes interventions afin de travailler l'écoute et la collaboration en classe. J'ai voulu aider les élèves, mais aussi

assurer un climat de classe agréable pour tous, moi y compris.

Comment avoir une bonne écoute ?

D'abord, j'ai voulu savoir ce que les élèves connaissaient sur l'écoute en classe de façon générale. Pour ce faire, j'ai animé une discussion en grand groupe qui a permis aux élèves d'échanger sur leurs conceptions initiales concernant l'écoute. En d'autres mots, cette discussion a été considérée comme étant la période de préparation des apprentissages[1]. Ainsi, lors de cette discussion, j'ai constaté que les élèves de ma classe connaissaient déjà plusieurs stratégies d'écoute. Effectivement, voici les éléments qu'ils m'ont nommés : avoir une bonne posture, regarder la personne qui parle et ne rien avoir dans les mains. À ce moment, j'ai constaté que ces stratégies étaient bien acquises, mais qu'elles n'étaient pas nécessairement appliquées en classe. Cette discussion m'a également permis d'observer certains comportements qui m'ont laissé savoir que plusieurs élèves n'écoutaient toujours pas. Par exemple, j'ai pu voir qu'au moins trois élèves jouaient avec leur crayon et que certains autres regardaient par la fenêtre. Ces observations m'ont alors confirmé que le besoin de travailler l'écoute était bel et bien présent dans la classe. Par contre, il est important de mentionner que la majorité des élèves semblait attentive à la discussion puisque plusieurs ont bien participé. Il est vrai de dire que l'utilisation de questions ouvertes dans une discussion favorise la participation active

des élèves. C'est donc pour cette raison que j'ai appliqué cette stratégie d'enseignement.

[1] Tomlinson, C.A, McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.

En outre, la discussion est une stratégie d'instruction directe que j'apprécie et que j'ai également utilisée dans mes stages précédents. En ce sens, je savais que c'était dans plusieurs cas un excellent moyen d'impliquer les élèves et d'ainsi de favoriser leur écoute. De ce fait, voici une phrase qui m'a beaucoup inspirée pour la suite :

La discussion peut servir à « les encourager à écouter activement, à collaborer, à négocier, à faire des suggestions et à interroger »[1].

[1]Gouvernement du Manitoba. (2005). Des outils pour favoriser l'apprentissage : section 1 : stratégies et processus interactifs.
https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/gen/outils_app/docs/section_1.pdf



Radio-Canada, 2017.

Interventions effectuées en classe

Après la discussion, j'ai effectué quelques interventions en classe. Mon objectif était de permettre aux élèves de mettre en application les stratégies d'écoute pour devenir plus à l'écoute.

La première intervention que j'ai faite a été d'expliquer aux élèves que j'observerais beaucoup leur comportement lorsqu'ils travaillaient en équipe. À ce moment-là, mon but était qu'ils soient conscients de leur manière de travailler avec les autres et qu'ils fassent l'effort de bien écouter et de bien collaborer pour devenir meilleurs. J'ai donc continué à les faire travailler en équipe le plus possible. Par exemple, je leur demandais de faire les exercices de mathématiques ou de français avec un autre élève de la classe. J'ai commencé par leur imposer de travailler avec l'élève assis à côté, puis il m'est arrivé de leur laisser choisir leurs équipes par la suite. Pendant ces périodes de travail, je circulais et observais chaque élève. J'ai noté mes observations et attribué une note à chaque élève en fonction de son niveau d'écoute et de collaboration. La note TB signifiait que l'élève travaillait très bien en équipe. Le B signifiait que l'élève travaillait bien en équipe, mais qu'il pouvait améliorer certains aspects comme l'écoute ou le partage des tâches par exemple. Finalement, le D signifiait que l'élève avait beaucoup de difficulté à travailler en équipe, donc à écouter les autres, à collaborer, etc. Les notes ont été comptabilisées sur le bulletin de chaque élève, ce qui a fait en sorte que les parents ont été mis au courant. J'ai tout de même pris le temps de discuter des points forts et des points à améliorer

directement avec chaque élève lors d'une période de travail personnel dans le but de cibler avec eux les éléments sur quoi ils devaient travailler, mais aussi pour les encourager à continuer leurs efforts.

La deuxième intervention que j'ai effectuée a été de piloter une activité qui m'a été suggérée par une collègue. Cette activité a spécialement été conçue dans le but de travailler l'écoute des autres et la collaboration. Le fonctionnement de l'activité était bien simple : les élèves se plaçaient d'abord en équipe de 2, puis à mon signal, ils devaient dessiner quelque chose sur une feuille préalablement distribuée. Ils pouvaient dessiner ce qu'ils voulaient, mais devaient respecter une consigne bien importante, soit celle d'écouter leur coéquipier ou coéquipière. Plus précisément, j'ai demandé qu'un élève dans l'équipe ait les yeux fermés et que l'autre lui dise quoi dessiner. Or, les deux devaient arriver à dessiner sensiblement la même chose à la fin. Plus les dessins étaient semblables, plus je considérais que les élèves avaient réussi mon exercice. Finalement, à la toute fin, j'ai demandé à chaque élève de remplir une courte auto-évaluation dans laquelle ils évaluaient leur écoute et leur collaboration. Mon but était qu'ils prennent conscience de ce qu'ils ont bien fait pendant l'activité, mais qu'ils constatent également ce qu'ils auraient pu améliorer. En toute franchise, j'ai senti que l'activité a été très bien reçue et appréciée des élèves.

La troisième et dernière intervention que j'ai réalisée dans cette classe n'était pas ciblée à un moment précis, mais bien à plusieurs moments différents pendant le reste de mon stage. En ce sens, cette intervention avait pour but d'encourager les élèves et de souligner leurs efforts. Donc, je me suis engagée à utiliser une forme de rétroaction positive. En effet, lorsque cela était possible, je prenais le temps de mentionner à tous quand un élève utilisait une stratégie d'écoute quelconque et je prenais également le temps de le féliciter. Dans les faits, « [la] présence fréquente de rétroactions positives en classe comporte plusieurs effets positifs : elle encourage les élèves à adopter et à maintenir les comportements attendus ; [...] elle aide à instaurer un climat de classe positif et à enseigner aux élèves comment développer des relations positives avec les autres ».

Résultats et constats

Intervention	Effet sur la dynamique de classe
Observation et attribution d'une cote	Positif
Activité du dessin	Positif
Rétroaction positive	Positif

Rappelons-nous que l'un de mes objectifs au départ était de travailler l'écoute pour assurer une dynamique de classe plus positive et agréable. En ce sens, le tableau ci-dessus démontre l'effet qu'a eu chaque intervention réalisée en classe. Cela dit, il est possible de voir que les trois interventions ont eu un effet positif sur le climat de classe, ce que je trouve bien. Observons maintenant plus en profondeur les résultats de chacune des interventions.

Comme mentionné plus tôt, l'attribution de notes suite à mes observations pendant le travail en équipe a eu un effet positif sur la dynamique de la classe. Cependant, il est important de mentionner que cet effet positif n'a été qu'à court terme.

Effectivement, après avoir discuté individuellement avec les élèves de leurs points forts et de leurs points à améliorer, j'ai remarqué que la plupart faisaient plus d'efforts. Cela n'a toutefois pas duré aussi longtemps que je l'aurais espéré. C'est seulement après quelques jours que j'ai constaté une baisse d'efforts, comme si les élèves avaient oublié les stratégies qu'ils avaient commencé à mettre en application.

Il s'est produit sensiblement la même chose à la suite de ma deuxième intervention. Dans les faits, les élèves semblaient mieux travailler en équipe après l'activité du dessin. Ils écoutaient les idées des autres et collaboraient bien entre eux. Cet effet positif a néanmoins demeuré plus longtemps, c'est-à-dire que c'est plutôt après une semaine ou deux que les élèves ont diminués leurs efforts. Par contre, je n'ai pas observé ce relâchement chez tous les élèves. En effet, certains, qui n'aimaient pas particulièrement travailler en équipe avant l'activité du dessin, semblaient apprécier le travail d'équipe et le faisaient à mon avis beaucoup mieux.

Finalement, la rétroaction positive a également eu un effet positif sur la dynamique de classe. Si les autres interventions ont eu un effet positif à court terme, celle-ci n'a fonctionné qu'à certains moments ciblés. Plus précisément, lorsque je donnais une rétroaction positive à un élève, je pouvais observer que beaucoup d'élèves faisaient l'effort de démontrer qu'ils appliquaient une stratégie d'écoute, mais il était évident qu'ils le faisaient dans le but de recevoir une rétroaction positive à leur tour. Cela dit, ils ne mettaient pas en application les stratégies d'écoute de manière constante et naturelle, ils le faisaient surtout pour obtenir un encouragement ou une reconnaissance de ma part, ce qui n'était pas du tout le but de mon intervention.

Suite à ces constats, j'ai rappelé aux élèves à plusieurs reprises que j'observais toujours s'ils écoutaient ou non et s'ils utilisaient les stratégies d'écoute.

Conclusion

En conclusion, je dirais que je suis assez satisfaite de mes interventions. Elles ont généralement contribué à développer une meilleure dynamique de classe, et ce même si ce fût à court terme. Dans l'optique où je devrai certainement travailler l'écoute avec une autre classe dans le futur, je garderai ces interventions en tête, mais je les modifierai certainement un peu. Par exemple, je crois qu'il pourrait être pertinent de concrétiser le tout en affichant les stratégies d'écoute en classe pour qu'elles soient constamment à la vue des élèves. Je suis également d'avis qu'une activité supplémentaire serait pertinente. Cela dit, cette expérience qu'a été mon dernier stage m'a permis d'adopter plusieurs stratégies qui me seront grandement utiles dans le futur.

Références

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Manitoba. (2005). *Des outils pour favoriser l'apprentissage : section I : stratégies et processus interactifs*. https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/gen/outils_app/docs/section_1.pdf

Radio-Canada. (2017). *L'indééducation : quand le culte de la pédagogie prend toute la place*. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/c-est-fou/segments/entrevue/38666/ineducation-joelle-tremblay-pedagogie-surglorifiee-syteme-scolaire-quebecois>

Tomlinson, C.A, McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Éducation.

SURMONTER LES DIFFICULTÉS ATTENTIONNELLES AVEC LA MÉDITATION PLEINE CONSCIENCE

MARYLOU DROUIN



Introduction

La métaphore de la Ferrari, élaborée par le neuropsychologue Benoît Hammarrenger (s.d.), renvoie à l'idée selon laquelle une voiture de course possède des atouts ultrapuissants et peut même battre des records de performance. Toutefois, cette voiture puise son énergie en carburant, sans quoi, elle ne peut avancer. Dans cette situation, on fait référence au carburant qu'utilisent ces voitures à la capacité attentionnelle des enfants à l'école. S'il veut s'accomplir sur le plan de son développement et dépasser ses limites telle une Ferrari, l'enfant se doit de maintenir son attention envers la tâche.

Cela dit, c'est entre autres grâce à la pratique guidée, à l'enseignement des compétences socioémotionnelles et à l'identification des besoins de l'élève que l'enseignante se verra vectrice de changement dans l'établissement du bien-être chez l'enfant et plus tard, par l'enfant.

« Ce que l'enfant peut accomplir aujourd'hui avec de l'aide, il sera en mesure de le faire demain de façon indépendante »

(Vygotsky, cité par Bodrova & Leong, 2011, p. 62).

Le présent article propose divers outils visant à développer les capacités attentionnelles des enfants, en soutenant le bien-être, la conscience de soi et de ses émotions par le biais de la **MÉDITATION PLEINE CONSCIENCE**. Plus précisément, nous distinguerons comment le besoin de bouger et le besoin de se détendre peuvent être comblés.

Dans le cadre de mon dernier stage de formation, j'ai vite compris que les élèves étaient exposés à de longues séances d'enseignement sans pause, qu'ils devaient, du tout au plus, assurer une attention constante à l'enseignante, ce qui leur procurait une charge mentale très intense. Pour contrer ces difficultés, j'ai distingué deux besoins fondamentaux chez l'enfant, soit le besoin de bouger et le besoin de se détendre.

Comment considérer les besoins des enfants pour favoriser leurs capacités attentionnelles ?

L'enseignement de notions disciplinaires implique de la part des élèves de maintenir une attention constante. D'après le modèle de Sohlberg et Mateer (1987, 1989), « la capacité à prêter attention à un stimulus ou à une activité durant un long moment » (cité dans CogniFit, s.d.) correspond à l'attention soutenue. L'enseignante peut avoir recours à différentes stratégies de gestion de classe pour attirer l'attention de ses élèves, mais celles-ci ne suffisent pas. Dans certains cas, le cerveau a besoin de se dégager de sa charge mentale avant d'accueillir de nouvelles notions.

D'après mes observations, les interventions pédagogiques mises en place dans la classe doivent être directement liées aux besoins des élèves, soit de bouger ou de se détendre. Elles ne doivent pas être établies de manière routinière, sans évaluation de la situation. J'ai d'ailleurs déjà eu l'opportunité d'observer les effets d'un système appelé Bulles d'énergie, qui consistait à projeter des extraits vidéos, de manière aléatoire, de style danse, « work-out », musique douce, histoire, etc. Toutefois, la mise en place d'un tel système ne prend pas en considération le besoin de l'élève au moment de son utilisation. Les interventions pédagogiques peuvent et doivent plutôt subvenir de manière spontanée, soit par l'observation d'un manque d'attention par l'enseignante ou (encore mieux) par la demande d'un élève.

Le besoin de bouger

L'élève passif, en surcharge mentale, qui maintient une attention soutenue depuis un moment, qui ne semble pas investi dans la tâche évoque le sentiment de bouger. L'exercice nourrit le cerveau, il a besoin de s'oxygéner pour bien fonctionner. De ce fait, par le biais de l'activité physique, on augmente la circulation sanguine et l'oxygénation des neurones, ce qui garantit un bon approvisionnement en énergie (sécrétion de glucose). Ainsi, « notre capacité d'apprentissage et notre concentration s'en trouvent renforcées, de même que notre mémoire et notre attention » (ICM, 2021). Cela dit, la mise en place de courtes périodes d'exercice favorise une forme de stimulation sur le cerveau et permet à l'élève de reprendre le cours de ses apprentissages. L'approche méditative suggère différentes postures de yoga qui nécessitent un effort considérable permettant d'activer la sécrétion de glucose. Concrètement, sur la base de ses observations, l'enseignante peut interrompre son enseignement et suggérer aux élèves des postures comme la planche inversée, le bateau, l'avion, le pont, la planche, la table, le chat, etc. L'enseignante doit choisir des postures qui suscitent un effort musculaire important. Généralement, ce type de postures va engendrer de petits mouvements. L'intervention peut être réalisée en grand groupe de manière succincte. Il existe d'autres types d'exercice n'appartenant pas nécessairement à l'approche méditative qui peuvent soutenir le besoin de bouger, comme la danse, les parcours moteurs, les pauses actives, etc.



Source : Les inspirations de Mme Jacqueline

Le besoin de se détendre

Dans certains cas, le besoin de bouger n'est pas à privilégier. La classe est un environnement qui implique parfois une surexposition à certains stimulus, ce qui entrave la capacité attentionnelle de l'élève. Des comportements perturbateurs comme la surexcitation peuvent alors survenir. Cela dit, le cas présent, on va s'attarder davantage au besoin de se détendre. On ne doit pas se méprendre, car les « comportements [de l'enfant] iront dans le sens contraire de son réel besoin » (Dubé, s.d.).

La montée en popularité de l'approche méditative n'y est pas pour rien. En plus de favoriser le développement de la compréhension des émotions de l'enfant, de ses comportements et ainsi, de ses habiletés sociales, celle-ci permet de soutenir l'attention chez l'enfant. Elle offre différents outils permettant à l'élève de canaliser ses énergies, ses émotions (Carcenac, 2021), que ce soit par les différentes techniques de respiration, la méditation guidée de type scan corporel, la visualisation, le yoga, etc.

« La maîtrise des compétences émotionnelles, le plus bel héritage que l'on puisse recevoir au cours de l'enfance »
(Beaulieu, D., 2010).

Le tableau synthèse suivant présente les outils pédagogiques à privilégier en fonction des besoins, des attitudes et des comportements de l'élève.	
Besoins cibles	Outils pédagogiques mis en place*
Comportements observables chez l'enfant Regard vide Comportement observé : l'enfant assiste à son tour pour répondre aux questions de l'enseignante. - Facilement distrait Comportement observé : l'enfant dirige son attention vers les bruits dans le corridor. - Semble perdu, désorienté Comportement observé : l'enfant regarde ses camarades de classe et se met à rire pour avoir des éclats de rire. - Ne participe pas Comportement observé : l'enfant ne lève pas la main pour répondre aux questions de l'enseignante. - Peut être perturbé Comportement observé : l'enfant se met à pleurer pour aller chercher son matériel, il frotte dans le corridor. - Bouge sans cesse, court, saute - Parle rapidement Comportement observé : l'enfant regarde son matériel et se met à parler. - N attend pas le droit de parole Comportement observé : l'enfant interrompait constamment son interlocuteur. - Etc.	Postures de yoga Comportement observé : l'élève ne se sent pas à l'aise dans la position et demande aux élèves de faire comme lui. Matériel suggéré : Cartes de yoga avec pictogrammes, présentation de capsules vidéos (ex. : Les Anches et Savoir sur YouTube ou par Spide and Ludo) (en anglais). La Solution au Soleil est un enchaînement de 10 postures de yoga qui a pour but de préparer le corps à la séance méditative. L'enseignante peut facilement réinvestir cette séquence en interrompant son enseignement. - Marche pleine conscience Déroulement : Individuellement, l'enseignante suggère à l'élève d'aller marcher dans le corridor. L'élève prend conscience des différentes sensations qu'entraînent les mouvements de la marche sur son corps. Matériel suggéré : La marche peut être accompagnée d'un babble (ex. : Marcher en pleine conscience de Lévi Cosmique sur Spotify). - Méditation guidée Déroulement : en grand groupe, l'enseignante demande aux élèves de prendre une posture où ils se sentent détendus que ce soit couché au sol, assis sur le bureau, etc. Matériel suggéré : Présentation de capsules vidéos de type scan corporel, de visualisation (le site www.meditation.com) et des vidéos de méditation (ex. : Une La méditation c'est pour moi de Susan Verdi). - Détente Déroulement : en grand groupe, l'enseignante demande aux élèves de s'allonger sur le sol en Savasana . Suggestions : Écoute de musique douce, des sons de la pluie, du vent, du tonnerre, du sable, etc. - Techniques de respiration Déroulement : en grand groupe, l'enseignante demande aux élèves de fermer les yeux et de prendre une position de détente (ex. : Savasana). Suggestions : Inspirer et expirer en faisant semblant de sentir et de souffler une fleur, poser la main sur son ventre pour sentir ses respirations, respirer en glissant son doigt sur les arches de la main, etc. Présentation de capsules vidéos de type cohérence cardiaque. - Coloriage Déroulement : en grand groupe, après surcharge mentale par exemple, l'enseignante propose différents coloriage aux enfants. Suggestions : Coloriage de mandalas, coloriage en lien avec ma respiration, dessin d'un endroit agréable, dessin de mes émotions, etc.
Besoins de Bouger	
Besoins de se détendre	

*On voit les comportements observables les plus fréquents. Il se peut que le besoin de l'élève se manifeste autrement. Le comportement de l'élève en réponse à un besoin par exemple est différent pour chacun.
 **Les outils suggérés peuvent facilement être réalisés en grand groupe comme ils peuvent aussi être réinvestis individuellement selon le besoin du groupe.

LES PAUSES ACTIVES POUR MAINTENIR L'ATTENTION DES ÉLÈVES DANS UN PROCESSUS D'ÉCRITURE

SABRINA HARVEY ET VICKY LAUNIÈRE ST-JACQUES



Introduction

L'écriture est une tâche très complexe pour les élèves. En classe, lors des moments d'écriture, un élève avec ou sans difficulté d'apprentissage doit être actif cognitivement. L'élève doit franchir plusieurs étapes: trouver une idée, construire ses phrases, se soucier de l'orthographe des mots. Il passe par tout un processus d'écriture qui est très exigeant pour lui. Ainsi, lorsque les élèves réalisent ce type de tâche, rares sont les fois où tous les élèves restent attentifs à la tâche pendant une période complète. Selon la recherche, « une activité telle que l'écriture ne peut se faire sans l'automatisation de certaines composantes du processus. Si l'automatisation ne se fait pas ou si les ressources attentionnelles de l'élève sont limitées, il se produit une surcharge cognitive » (Boyer, 2011). Après un temps indéterminé, certains regardent le plafond alors que d'autres jouent avec leur matériel ou discutent avec leur camarade. Nous avons été témoins de ce type de comportement dans le cadre de notre stage final. En lisant les productions écrites des élèves, nous pouvions observer une perte de sens dans l'enchaînement de leurs idées ainsi que des idées très peu développées. D'ailleurs, c'est pour cette raison que nous nous posons la question suivante: comment les pauses actives favorisent-elles l'attention des élèves en contexte d'écriture?

Les pauses actives

Selon Marie-Claude Bérubé, enseignante au primaire, la pause active est un terme qui désigne une courte période d'activité physique, modérée à soutenue, d'environ cinq à quinze minutes (Bérubé, 2017). Cette pause peut se réaliser en classe, à l'extérieur, au gymnase, dans les corridors de l'école, etc. Peu importe l'endroit, la pause active sert à répondre à un besoin très important des enfants, soit celui de bouger. Ce court moment d'activité physique a plusieurs bienfaits en classe. D'abord, il permet aux enfants d'être davantage attentifs à leur apprentissage. Sachant que les élèves doivent rester assis pendant certains moments dans la journée pour réaliser des apprentissages spécifiques, telle une tâche d'écriture, une compréhension de lecture ou un travail de mathématique, ils ont besoin de se dégourdir à quelques occasions pour être disposés à la tâche qu'ils doivent réaliser. Également, cette pause permet d'obtenir un climat de classe favorable aux apprentissages (Paquette, 2017). En effet, puisque les élèves vont bouger, ils seront davantage attentifs, donc ils auront moins tendance à se comporter de façon indésirable lors des périodes d'écoute et de travail. Aussi, le fait d'instaurer ce moment d'activité physique en classe, augmentera le niveau de motivation des élèves face à l'école, puisqu'il s'agit d'une pratique amusante et dynamique qui ne leur demande pas d'effectuer des apprentissages académiques (Boegli, 2016). Dans le cadre du stage 4, nos observations en lien avec l'instauration des pauses actives en classe ont été très concluantes.

Les pauses actives ont été instaurées sur une durée de trois semaines. Dans le meilleur des mondes, 2 pauses actives d'une durée de quinze minutes étaient prévues à l'horaire chaque jour. Elles étaient placées à des endroits stratégiques. Par exemple, lors d'une situation d'écriture, entre le plan et le brouillon, une pause active était insérée. Il faut aussi savoir que celles-ci étaient toujours variées. Dès le début du projet, un changement s'est produit en ce qui a trait à l'attention des élèves. Entre autres, ils étaient plus productifs lors des périodes de travail et plus attentifs lors des moments d'écoute. Dans le cadre du projet, pour avoir le pouls des élèves, ils avaient à remplir une autoévaluation chaque semaine. Ceux-ci devaient encercler leur pause active préférée et dire comment ils se sentaient avant et après la pause active.



L'attention

L'attention est un sujet énormément discuté en milieu scolaire. Les enseignants et spécialistes se questionnent beaucoup quant au temps à accorder à de l'enseignement magistral par exemple, lors des discussions, de la modélisation, pendant la lecture, etc. Dans le cadre de nos stages, ce qui nous questionnait était l'attention en processus d'écriture. Les élèves sont-ils plus attentifs si nous leur offrons des pauses? Et si ces pauses sont actives? Nous ne pouvons passer outre l'attention et les moyens de la favoriser, car elle est un processus indispensable à l'élève pour apprendre.

Tout d'abord, définissons l'attention : « processus par lequel une personne détermine ses priorités de traitement de l'information » (Houart & Romainville, 2003). En d'autres mots, parmi toutes les informations qui nous sont fournies par notre environnement, nous nous focaliserons sur celles que nous considérons comme prioritaires. Elle permet à l'esprit de fixer quelque chose, à l'école, une notion, un apprentissage (Masquetiaux, 2013).

Deux types d'attention apparaissent chez l'enfant : l'attention sélective et l'attention soutenue. La première correspond à l'habileté à sélectionner une source de stimulation que l'enfant peut de manière consciente (Bouchard, 2019). Elle est communément appelée concentration. Au fil de son développement, cette capacité d'attention sélective débute vers l'âge de deux ans et continue de s'acquérir jusqu'à huit et neuf ans (Bouchard, 2019). L'enfant acquiert une capacité à orienter son attention malgré d'autres stimuli environnants (Richard, 2011). La deuxième, l'attention soutenue, implique une maturation de l'enfant et un soutien de la part de l'adulte, car l'enfant atteint une capacité à rester concentré sur une plus longue durée (Bouchard, 2019). Pour se faire, l'élève doit être motivé intrinsèquement afin de franchir les obstacles tels que la perte d'intérêt, le manque d'énergie et la fatigue (Richard, 2011). Effectivement, s'il est motivé et qu'il se sent interpellé par l'activité d'apprentissage, il choisira de la poursuivre et maintiendra sa concentration malgré les distractions l'entourant (Bouchard, 2019).

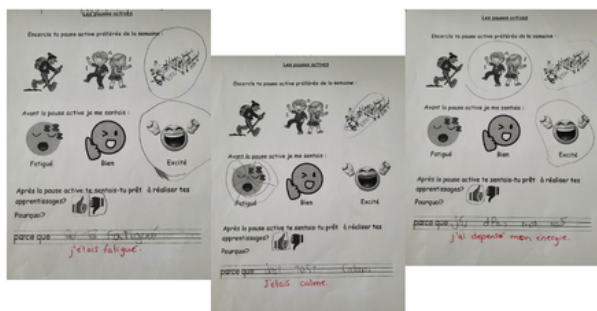
Attention sélective	Attention soutenue
L'attention sélective permet de trier les informations afin d'en retenir que celles pertinentes pour l'activité en cours, ce qui lui permet de comprendre et analyser (Fourcade, 2017).	L'attention soutenue est la capacité à maintenir son attention, mais pendant la durée la plus longue, continue (Testu & Lieury, 2021).

Ainsi, si nous souhaitons que l'élève reste motivé et concentré sur une plus longue durée et sur une tâche d'écriture qui demande un effort de recherche d'idées, de recherche de vocabulaire et de construction syntaxique adéquate, pourquoi ne pas lui fournir les moyens nécessaires? Les pauses actives permettent de relâcher la tension mentale pour permettre à l'élève une meilleure irrigation du cerveau et une plus grande stimulation (Richard, 2011).

Retombées sur le plan de l'attention

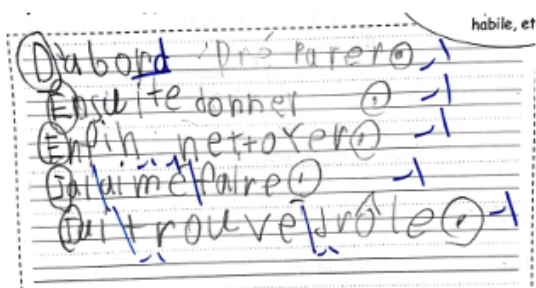
Suite à la lecture des auto-évaluations des élèves, nous avons constaté que la plupart étaient prêts à réaliser leur apprentissage après la pause active puisqu'ils avaient dépensé leur énergie et qu'ils étaient plus calmes. Aussi, quelques-uns ont mentionné ne pas être prêts à réaliser leurs apprentissages, car ils étaient fatigués après le moment d'activité physique. En effet, les élèves ont pu expérimenter diverses pauses actives. Entre autres, la marche, le parcours moteur, les récréations prolongées, la Zumba et plusieurs autres. L'intensité varie selon le type de pause active. C'est ce qui peut expliquer la fatigue de certains élèves. Concrètement, en ayant pris du recul, nous pouvons dire que le projet a eu un impact positif sur l'attention des élèves. Le fait de placer les pauses actives régulièrement et stratégiquement dans l'horaire d'une journée permettait aux élèves de souffler un peu dans les moments plus exigeants cognitivement. Voici les comportements que nous avons observés en classe : lors des périodes d'écoute, les élèves sont attentifs aux consignes. Ils ont les yeux vers l'enseignante, ils posent des questions, au besoin, et sont en mesure de participer aux discussions de groupe en respectant les consignes pour favoriser le bon déroulement (respect du droit de parole, reste dans le sujet de discussion, etc.). Également, lors des périodes de travail, le climat est propice aux apprentissages. Les élèves sont à la tâche et chuchotent. Tout au long de ce projet, j'ai rempli un journal de bord me permettant de faire des constats. D'abord, nous pouvons dire qu'il y a une corrélation entre le temps alloué aux pauses actives et l'attention des élèves. Nous avons observé les impacts positifs mentionnés ci-dessus dès que les élèves avaient au moins 15 minutes d'activité physique par jour. En effet, « le mouvement est essentiel pour permettre le développement de liaisons entre nos neurones, qui sont à la base de nos apprentissages » (Boegli, 2016). Ainsi, plus les élèves font de l'activité physique dans la journée, plus ils sont disposés aux apprentissages. Par exemple, les journées où les élèves avaient une période d'éducation physique en plus des pauses actives étaient très productives.

Cependant, même avec l'instauration des pauses actives au quotidien, nous avons pu constater qu'il est préférable pour les élèves d'effectuer les travaux plus exigeants cognitivement en matinée. Grâce au journal de bord, nous avons constaté que les élèves étaient plus facilement distraits en fin de journée.

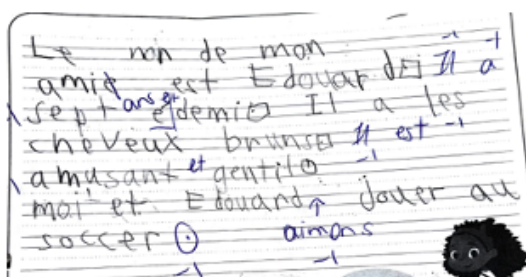


Retombées sur le plan de la rédaction de texte

Au premier cycle, le Programme prévoit que l'élève adapte ses idées à la situation d'écriture en tenant compte du sujet et en ayant des idées développées. Aussi, l'élève doit construire des phrases bien structurées et utiliser la majuscule et le point. Enfin, la majorité des mots étudiés en classe doivent être correctement orthographiés et accordés. Avant l'introduction de pauses actives dans l'horaire d'une journée, nous avons remarqué que les élèves rencontraient des difficultés à écrire des phrases suivant la formule qui? quoi? quand? où? Voici des exemples de traces récoltées représentant ces difficultés :



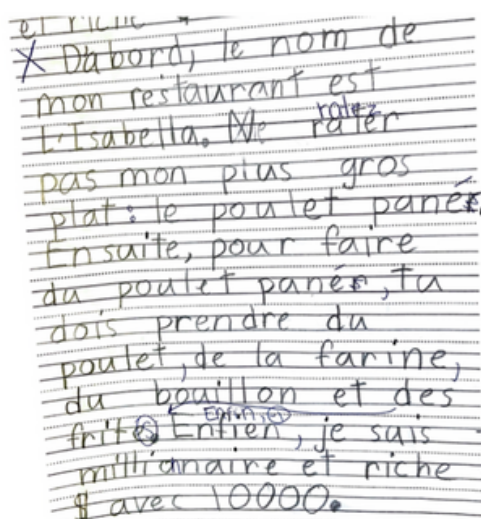
Rédaction d'un élève A.



Rédaction d'un élève B.

En général, les idées sont présentées comme une liste, voire éparpillées, et les phrases ne font pas de sens. Pourtant, lors de la préparation des apprentissages, les élèves participent et fournissent une panoplie d'idées. Alors, c'est entre la préparation et la réalisation des apprentissages que la pause active a été intégrée dans le processus d'écriture de nos milieux de stage.

De cette façon, la pause active permet de relâcher la tension mentale de la préparation à la situation d'écriture pour permettre une attention davantage soutenue lors de la construction de phrases. Évidemment, elle demande du temps et des efforts à intégrer dans une routine de classe, mais la pause active est définitivement efficace. Reprenons l'élève A en situation d'écriture après quelques semaines desquelles la pause active a été intégrée :



Autre rédaction de l'élève A.

Dans le texte ci-dessus, les idées sont originales et en lien avec le thème demandé. En effet, l'élève devait se mettre dans la peau d'un chef cuisinier et devait nous vendre son restaurant. Il lui était aussi demandé de nous parler de sa spécialité. C'est exactement ce que l'élève A a su développer dans son texte. Les idées s'enchaînent chronologiquement suivant les connecteurs d'abord, ensuite et enfin. Aussi, syntaxiquement, les phrases suivent la formule qui? quoi? quand? où? et comptent des groupes du nom composés de déterminants, de noms et d'adjectifs. Les mots sont majoritairement bien orthographiés et son texte ne compte que quelques erreurs. Nous pourrions ajouter que même la calligraphie de l'élève est davantage soignée comparativement à sa première rédaction.

Conclusion

Somme toute, l'attention demeure un défi quotidien pour les enseignant.es. Tous les jours, ils se doivent de travailler à motiver intrinsèquement les élèves afin de les placer au centre de leurs apprentissages. C'est en intégrant les pauses actives dans les processus d'écriture que nous y sommes parvenus dans le cadre de notre Stage IV du Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. En respectant le besoin naturel des enfants de bouger, les pauses actives deviennent un outil pédagogique par excellence pour favoriser leurs apprentissages (Bérubé, 2017). Le processus d'écriture étant souvent de longue haleine pour les élèves, il s'est avéré productif d'intégrer cet outil pour leur capacité à maintenir leur attention sur une longue durée (attention soutenue).

Références

BÉRUBÉ, M. (2017). *Apprentissage de l'écriture en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Montréal : Éditions Érudition.

CHAMPAGNE, A. (2019). *Apprentissage de l'écriture en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Montréal : Éditions Érudition.

CHAMPAGNE, A. (2020). *Apprentissage de l'écriture en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Montréal : Éditions Érudition.

CHAMPAGNE, A. (2021). *Apprentissage de l'écriture en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Montréal : Éditions Érudition.

CHAMPAGNE, A. (2022). *Apprentissage de l'écriture en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Montréal : Éditions Érudition.

CHAMPAGNE, A. (2023). *Apprentissage de l'écriture en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Montréal : Éditions Érudition.

CHAMPAGNE, A. (2024). *Apprentissage de l'écriture en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Montréal : Éditions Érudition.

CHAMPAGNE, A. (2025). *Apprentissage de l'écriture en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Montréal : Éditions Érudition.



LE PLAN DE TRAVAIL, UN OUTIL POUR UN CLIMAT DE CLASSE POSITIF

AUDREY GAGNON-LECLERC



Introduction

Dans une même classe du primaire, pour une même notion enseignée, les rythmes d'apprentissage des élèves varient grandement. En effet, certains élèves réalisent rapidement les tâches demandées et ils démontrent, avec aisance, qu'ils maîtrisent l'ensemble des notions abordées dans ces dernières. D'autres élèves réussissent également à réaliser les tâches demandées, mais ils ont besoin d'un certain accompagnement pour le faire. Les autres élèves, quant à eux, ont besoin d'un accompagnement quasi-constant pour réussir à terminer les tâches demandées (et parfois, ils ne sont même pas en mesure de le faire). Après quelques minutes de travail, c'est toujours le même phénomène qui se produit. Les mains se lèvent, les pieds s'agitent, les bouches s'ouvrent et l'inévitable question est posée et ce, à plusieurs reprises : « Qu'est-ce que je fais quand j'ai fini? » C'est alors que les élèves, désengagés et peu autonomes, commencent à perdre leur temps, à se désorganiser et à adopter des comportements perturbateurs (pour l'enseignant×e, pour leurs camarades de classe et pour eux-mêmes). Par conséquent, le climat de classe est affecté ; il devient bruyant, irrespectueux et nuisible aux apprentissages. La gestion de la classe devient donc plus difficile pour l'enseignant×e.

Devant un tel constat, plusieurs questions se posent. Comment respecter la diversité des rythmes d'apprentissage chez les élèves? Quelle approche pédagogique permet de développer un climat de classe propice aux apprentissages et de prévenir

la gestion des comportements perturbateurs? Comment développer l'autonomie des élèves? Heureusement, il semble avoir une réponse à ces questions : l'utilisation du plan de travail.

Ainsi, le présent article vise à répondre à la question suivante :

Comment le plan de travail permet-il de créer un climat de classe positif et propice aux apprentissages?

Pour répondre à cette question, une courte recension des écrits théoriques sur le sujet a été réalisée. Définissons d'abord ce qu'est un climat de classe et, ensuite, ce qu'est un plan de travail au primaire. Poursuivons, en déterminant comment le plan de travail facilite l'établissement d'un climat de classe positif et propice aux apprentissages. Terminons en proposant quelques pistes de recherche en lien avec ce sujet.

Un climat de classe

C'est quoi?

Chacun d'entre nous a habituellement une idée plus ou moins vague de ce que représente le climat de classe. Cependant, il est difficile de clairement définir ce concept, qui ne fait pas consensus dans la littérature scientifique (Baudoin et Galand, 2018). Le climat de classe peut être défini comme une impression générale partagée par les élèves et les enseignants×es concernant l'environnement de la classe (Choichard-Le Goff, 2016; Baudoin et Galand, 2018). Certaines dimensions du climat de classe semblent plus importantes que d'autres puisqu'elles sont davantage étudiées dans la littérature scientifique : le climat relationnel, le climat de sécurité ainsi que le climat d'apprentissage (Baudoin et Galand, 2018). Le climat relationnel fait référence au soutien social des enseignants, aux relations positives entre les élèves, aux occasions de participation aux décisions et à la vie de la classe, et au traitement équitable des élèves (Baudoin et Galand, 2018). Quant à lui, le climat de sécurité fait référence aux règles claires et cohérentes et à l'absence de harcèlement dans la classe (Baudoin et Galand, 2018). Le climat d'apprentissage fait référence à l'engagement des élèves, aux exigences scolaires et aux pratiques enseignantes (Baudoin et Galand, 2018).

Pour développer un climat de classe positif et propice aux apprentissages, l'enseignant×e doit être en mesure d'influencer positivement les dimensions du climat de classe (Baudoin et Galand, 2018). Mais comment y parvenir? Il est possible d'établir un lien entre les différentes dimensions du climat de classe et les besoins psychologiques fondamentaux des élèves. Pour ce faire, explorons légèrement une théorie de la motivation particulièrement connue en éducation.

La théorie de l'autodétermination (TAD)

La TAD, proposée par Edward L. Deci et Richard M. Ryan, est une macro-théorie de la motivation humaine (Csillik et Fenouillet, 2019). Elle postule que les élèves ont une tendance innée à croître et à s'actualiser puisqu'ils sont naturellement disposés à s'engager dans les tâches qui leur permettent le développement de leur plein potentiel et qui contribuent à leur bien-être (Deci et Ryan, 2002). Pour permettre aux élèves de s'engager activement dans leurs apprentissages et d'actualiser leurs tendances naturelles, l'environnement éducatif dans lequel ils se développent doit répondre à leurs besoins fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance.

· *Le besoin d'autonomie*

Pour Deci et Ryan (cité dans Csillik et Fenouillet, 2019), le besoin d'autonomie se définit comme le besoin qu'a l'élève d'être à l'origine de ses actions, de les choisir et de sentir qu'il en est responsable.

· *Le besoin de compétence*

Pour Deci et Ryan (cité dans Csillik et Fenouillet, 2019), le besoin de compétence se définit comme le besoin qu'a l'élève d'interagir efficacement avec son environnement.

Le besoin d'appartenance

Pour Deci et Ryan (cité dans Csillik et Fenouillet, 2019), le besoin d'appartenance se définit comme le besoin qu'a l'élève de se sentir connecté aux autres (enseignants×es, camarades de classe, etc.), d'être attentif à autrui et de sentir qu'il est un membre intégral de l'école.

En répondant aux besoins fondamentaux des élèves, les enseignants×es pourront, de toute évidence, influencer les différentes dimensions du climat de classe afin que ce dernier devienne positif et propice aux apprentissages.

Le plan de travail

C'est quoi?

Les auteurs n'arrivent pas à un consensus sur la définition propre du plan de travail (Theis, 1998). Ces définitions ne sont pas toujours univoques. Cependant, pour les fins de cet article, nous allons retenir la définition générale suivante : le plan de travail est un outil qui permet d'organiser et de structurer le travail des élèves (Theis, 1998; Raymond et al., 2018).

Le plan de travail se présente souvent sous la forme d'une liste dans laquelle sont indiquées les tâches que l'élève doit accomplir pendant une période déterminée et à l'intérieur de leçons spécialement prévues à cet effet (Theis, 1998). Autant que possible, ces leçons sont réalisées par l'entremise d'activités ludiques qui permettent aux élèves de comprendre et d'approfondir les notions ciblées par l'enseignant×e (Raymond et al., 2018).

Le plan de travail est un outil qui aide à répartir les activités des élèves dans la semaine (et indirectement dans le mois, dans l'étape et dans l'année) autour des différents objectifs d'apprentissage prédéterminés et selon les modalités données (Raymond et al., 2018).

Dans les classes qui utilisent le plan de travail, ce dernier est généralement présenté et distribué en début de semaine (ou au début de la période prévue pour sa réalisation) (Theis, 2018; Raymond et al., 2018). Les tâches répertoriées dans le plan de travail peuvent être de nature diverse. En effet, selon Schwarz (cité dans Theis, 2018), certains plans de travail contiennent uniquement les devoirs obligatoires qui sont identiques pour tous les élèves. Dans ce cas, Morawietz (cité dans Theis, 2018) parle d'un « plan de travail fermé ». D'autres plans de travail permettent aux élèves de choisir entre certains devoirs, prévoient des tâches facultatives (ou d'enrichissement) ou proposent des activités « libres » où les élèves peuvent choisir eux-mêmes le sujet et les modalités de leur travail. Dans ce cas, Morawietz (cité dans Theis, 2018) parle d'un « plan de travail ouvert » puisque des choix sont offerts aux élèves. Il est intéressant de noter que comme les tâches sont déterminées par l'enseignant×e, celles-ci peuvent grandement varier d'une classe à l'autre. Selon mes propres expériences en stage et mes observations personnelles, j'ajouterais même que la forme, l'organisation et la structure du plan de travail peuvent également être différentes selon les désirs et les besoins de l'enseignant×e.

Image 1 Exemple - Gabarit du plan de travail créé et utilisé lors de mon cheminement au BÉPEP

Vers un climat de classe positif

Maintenant que nous avons défini le climat de classe, que nous avons établi un lien entre les dimensions de ce dernier et les besoins psychologiques fondamentaux des élèves (selon la TAD), et que nous avons défini le plan de travail, prenons le temps de comprendre comment le plan de travail permet de répondre aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves et, par le fait même, de créer un climat de classe positif et propice aux apprentissages.

Comment le plan de travail soutient-il le besoin d'autonomie?

Pour soutenir le besoin d'autonomie des élèves, Archambault et Chouinard (2016) mentionnent qu'il faut leur permettre de faire des choix concernant leurs tâches scolaires et l'utilisation d'un « plan de travail ouvert » permet de le faire. En effet, durant les périodes accordées à la réalisation du plan de travail, les élèves progressent dans leurs apprentissages en choisissant les tâches qu'ils souhaitent réaliser parmi celles inscrites au plan de travail et ils déterminent l'ordre dans lequel ils désirent les accomplir (Gignac et al., 2018). Cette particularité du plan de travail soutient le besoin d'autonomie des élèves puisqu'elle tient compte de leurs préférences et de leurs intérêts dans le choix des tâches scolaires (Sarrazin et al., 2011). L'utilisation du plan de travail permet également aux élèves de sentir qu'ils ont un pouvoir sur leurs actions (Lessard et al., 2014).

Lorsque les élèves ont la liberté de choisir ce sur quoi ils veulent travailler, l'opposition diminue et le climat de classe devient plus positif (Freinet, 1964).

Pour soutenir le besoin d'autonomie des élèves, il faut également leur permettre de participer à la démarche évaluative (Archambault et Chouinard, 2016). De manière générale, les études montrent que le plan de travail est un outil qui offre cette possibilité aux élèves puisqu'il contient souvent une section qui permet aux élèves d'autoévaluer le degré de difficulté qu'ils ont éprouvé en réalisant les tâches

scolaires, leur degré de maîtrise des notions abordées (Gignac et al., 2018) et leur degré d'autonomie lors des périodes réservées au plan de travail (Connac, 2016). Dans certains plans de travail, d'autres sections d'autoévaluation sont ajoutées et elles permettent aux élèves d'établir notamment un bilan de leur semaine en évaluant la qualité de leur travail, leur niveau d'organisation, leurs attitudes, leurs comportements et leurs efforts (Gignac et al., 2018). L'autoévaluation donne aux élèves le pouvoir de dresser un portrait

de leurs compétences et de leurs apprentissages, et cela les encourage à réfléchir et à devenir, par le fait même, responsables et autonomes dans leurs apprentissages (Lauzon, s.d.).

Il est intéressant de noter que selon Benson (cité dans Connac, 2016), les élèves sont considérés comme autonomes lorsqu'ils sont aptes à prendre le contrôle de ce qu'ils apprennent. Le plan de travail est, de toute évidence, un outil efficace pour aider les élèves à atteindre cet objectif, car il les amène à se fixer des objectifs personnels concernant leurs apprentissages et à respecter les règles qui les encadrent, à choisir leurs méthodes de travail, leurs outils et leurs conditions d'apprentissage, et à participer à l'évaluation de leurs travaux (Connac, 2016).

Lorsqu'un outil pédagogique soutient l'autonomie et la responsabilisation des élèves, le climat de classe devient plus positif et les comportements perturbateurs sont grandement réduits (Gaudreau, 2017). Comme le plan de travail permet aux élèves de devenir responsables de leurs choix et de leurs apprentissages, ils les amènent à prendre la décision autonome de s'engager dans les tâches à réaliser et cela favorise leur motivation (Senécal, 2018). Plus les élèves sont motivés à effectuer leurs tâches scolaires, moins ils ont tendance à adopter des comportements négatifs, par conséquent, cela facilite la gestion des comportements et le maintien d'un climat de classe positif (Tomlinson et al., 2010; Gaudreau, 2017).

Comment le plan de travail soutient-il le besoin de compétence?

Pour soutenir le besoin de compétence des élèves, il est d'abord important de faire vivre des réussites aux élèves (Bouffard, 2018 ; Reyes et al., 2012). Pour ce faire, il est primordial de leur proposer des tâches qui se situent dans leur zone proximale de développement (ZPD). En effet, c'est lorsqu'ils sont dans leur ZPD que les élèves apprennent le plus (Cockenpot et Cartau, 2017). Si l'élève effectue une tâche trop facile pour lui, il ne s'engage pas activement dans la tâche à accomplir puisqu'il possède déjà les savoirs et les compétences pour la réaliser (Cockenpot et Cartau, 2017). À l'opposé, s'il effectue une tâche trop difficile pour lui, l'élève ne s'engage pas non plus dans la tâche à accomplir puisqu'il échoue (Cockenpot et Cartau, 2017). Avec le soutien de l'adulte, l'élève est en mesure de réaliser la tâche et, par le fait même, de développer ses sentiments de compétence et d'efficacité personnelle, puisqu'il vit un succès et démontre ses talents (Couturier et Leclair, s.d.). L'utilisation d'un « plan de travail ouvert » est un outil qui permet à l'enseignant·e d'offrir des tâches différentes à ses élèves en fonction de leur ZPD (Gignac et al., 2018).

Comme le plan de travail peut varier d'un élève à l'autre, il peut être adapté selon ses forces et ses besoins et ainsi respecter le rythme d'apprentissage de chaque apprenant (Gignac et al., 2018).

Étant donné que dans « un plan de travail ouvert », les élèves ont leurs propres objectifs et leurs propres tâches à réaliser (et ce, dans l'ordre qu'ils le désirent), il leur devient difficile de se comparer entre eux (Gignac et al., 2018). Ceux qui travaillent plus lentement ou qui ont besoin d'un accompagnement supplémentaire ressentent moins la pression de voir tous les autres élèves terminer avant eux (Gignac et al., 2018). Lorsque l'élève se sent apte à réussir ce qu'il entreprend et qu'il connaît des réussites, il satisfait son besoin de compétence et cela favorise son engagement actif dans ses apprentissages (Archambault et Chouinard, 2016). L'engagement dans les apprentissages est d'ailleurs un facteur associé à une dimension du climat de classe. Si les élèves sont engagés dans leurs apprentissages, le climat de classe devient plus positif pour tous (Baudoin et Galand, 2018).

Pour soutenir le besoin de compétence des élèves, il est important de les amener à se fixer des buts réalistes (Archambault et Chouinard, 2016). Comme il est très adaptatif, le plan de travail permet aux élèves d'apprendre à travailler à leur rythme, à leur niveau et à cibler des objectifs à leur portée (Rioux, 2022). Il permet aux élèves de mettre l'accent sur leurs apprentissages et de s'améliorer en se fixant des objectifs personnels à atteindre. Avec l'aide de leur enseignant, ils peuvent se fixer des objectifs à court, à moyen et à long terme (Archambault et Chouinard, 2016). En effet, en utilisant le plan de travail, l'enseignant valorise la réussite des élèves en les encourageant à progresser et à fournir tous les efforts nécessaires pour atteindre leurs objectifs personnels, plutôt qu'en considérant uniquement leurs résultats (Archambault et Chouinard, 2016).

Pour soutenir le besoin de compétence des élèves, il est également important de leur donner des rétroactions efficaces et constructives (Bouffard, 2018 ; Reyes et al., 2012). En effet, la rétroaction aide l'élève à s'améliorer dans l'accomplissement de ses tâches, car elle l'informe de sa progression et lui indique ce qu'il pourrait faire pour s'améliorer (Barriault, 2016). De plus, elle favorise l'apprentissage actif, car elle encourage la persévérance de l'élève et préserve son estime de soi (Commission scolaire des Découvreurs, 2020). Les sections d'autoévaluation présentes dans la plupart des plans de travail permettent à l'enseignant·e d'orienter ses rétroactions (Gignac et al., 2018). Lorsque les élèves progressent dans la réalisation de leur plan de travail, l'enseignant·e peut appeler les élèves qu'il désire rencontrer et revoir avec eux certaines notions moins bien maîtrisées (Gignac et al., 2018). Comme le plan de travail soutient également le besoin d'autonomie, ce genre d'interventions personnalisées devient possible. Les rétroactions offertes assurent une meilleure compréhension de la part des élèves et elles permettent de leur attribuer des défis personnels qui visent à les faire progresser en tant qu'individus (Gignac et al., 2018). Toujours dans le but de faire vivre des réussites aux élèves, les rétroactions de l'enseignant·e doivent également les aider à découvrir leurs compétences en leur mentionnant certaines de leurs habiletés (Couturier et Leclair, s.d.). L'enseignant·e doit

également les encourager à persévérer lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Pour ce faire, il peut saluer leurs initiatives, souligner leurs efforts, reconnaître leurs progrès, être à l'écoute de leurs craintes et les accompagner lorsqu'ils ont besoin d'aide (Couturier et Leclair, s.d.).

Conclusion

En conclusion, l'objectif du présent article était de prouver que le plan de travail est un outil pédagogique qui permet de créer un climat de classe positif et propice aux apprentissages. Le plan de travail permet de créer un climat de classe positif puisqu'il répond aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves notamment en termes d'autonomie et de compétence. Partant de ce fait, l'utilisation du plan de travail influence positivement les trois dimensions les plus importantes du climat de classe. De toute évidence, le plan de travail n'est pas une recette miracle pour créer un climat positif dans une classe, chaque enseignant·e doit l'adapter en fonction de ses désirs, de ses besoins, mais surtout en fonction de ses élèves, de leurs capacités et de leurs besoins respectifs. Le plan de travail demeure tout de même un outil simple à utiliser qui peut aider grandement les élèves et les enseignants·es à développer un sentiment de bien-être dans la classe.

Pistes de recherches futures

Dans le cadre de cet article, il a été montré que le plan de travail est un outil qui permet de soutenir deux besoins psychologiques fondamentaux des élèves : le besoin d'autonomie et le besoin de compétence. Tel que mentionné précédemment, il est primordial de répondre aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves afin qu'ils puissent croître et s'actualiser, qu'ils développent un sentiment de bien-être dans la classe et qu'ils participent à l'instauration d'un climat de classe positif et propice aux apprentissages. Toutefois, peu ou pas de recherches tentent d'établir un lien entre l'utilisation du plan de travail et le troisième besoin d'appartenance. Il serait intéressant, lors de futures recherches, de s'intéresser à ce lien possible entre le plan de travail et le besoin d'appartenance et de trouver comment cet outil pédagogique permet de répondre (ou s'il permet d'y répondre). Si le plan de travail n'est pas un outil qui permet directement de répondre au besoin d'appartenance, il pourrait être pertinent d'essayer de trouver des moyens ou des façons nouvelles d'utiliser le plan de travail pour y répondre adéquatement. Ainsi, le plan de travail pourrait devenir un outil pédagogique incontournable qui permettrait de répondre aux trois besoins psychologiques fondamentaux des élèves.

Références

Archambault, C., & Chouinard, M. (2016). L'impact de l'engagement dans les apprentissages sur le climat de classe. *Revue de la recherche en éducation*, 39(1), 1-14.

Bouffard, M. (2018). L'impact de la rétroaction sur l'apprentissage. *Revue de la recherche en éducation*, 41(1), 1-14.

Commission scolaire des Découvreurs. (2020). *Le plan de travail*. Montréal: Commission scolaire des Découvreurs.


Gignac, M., & Rioux, S. (2018). L'impact de l'engagement dans les apprentissages sur le climat de classe. *Revue de la recherche en éducation*, 41(1), 1-14.

Rioux, S. (2022). L'impact de l'engagement dans les apprentissages sur le climat de classe. *Revue de la recherche en éducation*, 45(1), 1-14.

Reyes, M. R., & Bouffard, M. (2012). L'impact de la rétroaction sur l'apprentissage. *Revue de la recherche en éducation*, 35(1), 1-14.

Couturier, J., & Leclair, S. (s.d.). *L'impact de l'engagement dans les apprentissages sur le climat de classe*. Montréal: Éditions Érudition.

PRIMAIRE



**SOUTENIR
L'AUTONOMIE
DES ÉLÈVES**





SATISFAIRE LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES FONDAMENTAUX DES ÉLÈVES DU 1ER CYCLE, COMMENT S'Y PRENDRE ?

CATHERINE LABERGE & MÉLISSA POIRIER



Introduction

Que ce soit à l'école primaire, secondaire, collégiale ou universitaire, nous avons tous un souvenir d'un ou de plusieurs enseignants qui ont été un modèle pour nous. Ayant à cœur notre réussite éducative, l'enseignant est une personne ressource qui joue plusieurs rôles dans notre éducation. De ce fait, un des rôles essentiels des enseignants est de combler les besoins fondamentaux des élèves. Selon la théorie de l'autodétermination de Ryan et Déci, « les trois besoins fondamentaux sont le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. » (Déci & Ryan, 2000).

L'analyse de nos observations en contexte de stage nous a permis de mieux comprendre l'importance de combler ses besoins dès le 1er cycle du primaire. Cette analyse nous amène alors à nous poser la question suivante : Comment adapter les pratiques éducatives pour combler les besoins fondamentaux des élèves du 1er cycle ?

Les besoins fondamentaux à satisfaire.

Tout d'abord, il est bien de mentionner que la « satisfaction de ces trois besoins est essentielle pour chaque individu, car elle détermine la nature de la motivation à l'origine des comportements et du bien-être général de la personne » (Deci & Ryan, 2000). Selon la théorie de l'autodétermination, il faut satisfaire les besoins psychologiques d'un individu afin de soutenir la motivation autodéterminée, soit une motivation autonome qui favorise « un niveau élevé de satisfaction à

l'égard de l'école, la performance, des émotions positives, l'engagement et la réussite scolaire. » (Guay et al., 2019). Cela dit, pour être en mesure d'adapter des pratiques éducatives afin de combler les besoins fondamentaux au 1er cycle, il est important de définir préalablement les concepts clés.

Le besoin de compétence

Ce besoin « fait référence à la nécessité de se sentir capable de réussir ce que l'on entreprend et de relever avec succès des défis personnels » (Archambault et Chouinard, 2016, p.184). En ce sens, en classe, l'enseignant doit assurer le désir de compétence de chacun des élèves. Un tel besoin peut alors être comblé lorsqu'un élève réalise des tâches qui lui sont signifiantes.

Le besoin d'autonomie

Ce besoin se définit comme une « volonté d'être à l'origine de ses actions, c'est-à-dire faire ses choix comportementaux et en lien avec ses apprentissages. » (Sarrazin et al. 2006). Un tel besoin peut alors être comblé par une liberté d'agir. Chaque élève a donc un pouvoir d'agir selon sa volonté et son libre choix. Pour ce faire, l'enseignant peut donner plusieurs choix aux élèves afin de choisir l'option qui leur convient le mieux. Cependant, il faut s'assurer de garder en tête qu'une « personne qui est apte à se débrouiller seule dans la vie (indépendance) ne comble pas nécessairement son besoin d'autonomie » (Guay et Roy, 2014, p. 297).

Le besoin d'appartenance sociale

L'appartenance sociale « est directement liée au besoin de se sentir accepté dans un groupe et d'entretenir de bonnes relations positives avec les personnes qui nous entourent » (Guay et Roy, 2014). En ce sens, les élèves doivent avoir le sentiment d'être reconnus à leur juste valeur. Pour ce faire, l'enseignant doit favoriser de bonnes relations positives avec ses élèves et entre les élèves de sa classe. Cela dit, de telles habiletés sociales vont satisfaire le besoin d'appartenance sociale. En vrai, « le sentiment d'appartenance ou de connexité d'un [élève] joue un rôle prépondérant dans sa motivation et son rendement scolaire. » (McCallum, 2018, p. 120).

Les pratiques éducatives pour répondre aux besoins fondamentaux des élèves au 1er cycle

Dans le cadre de nos stages en enseignement primaire, nous avons eu l'opportunité d'intégrer plusieurs pratiques éducatives. Notre objectif était d'analyser certaines de ces pratiques en lien avec la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves. Les pratiques éducatives visées sont l'utilisation de mini-profs, d'affiches pour guider les élèves, d'un aide-mémoire et d'un plan de travail.

Minis profs

L'utilisation de mini-profs en classe est une stratégie d'enseignement qui favorise l'entraide, l'accompagnement et la coopération. La pratique est simple et efficace. Tout d'abord, les mini-profs sont sélectionnés par l'enseignant, et ce, selon les activités d'apprentissage. Cette pratique éducative satisfait le besoin de l'autonomie par la sélection des élèves engagés et motivés dans la réalisation des tâches. Cela dit, c'est par la reconnaissance des bons choix lors d'activités d'apprentissage que le besoin d'autonomie est comblé. Les principales tâches des mini-profs sont de guider, d'aider et d'accompagner les autres élèves de la classe. Ces mini-profs exercent donc une influence positive sur les autres élèves de la classe puisqu'ils sont vus comme des modèles. Cela dit, les élèves qui sont sélectionnés doivent être en mesure de répondre aux attentes et être des modèles compétents afin d'influencer les autres à développer leurs compétences. Il est donc possible d'affirmer que le besoin de compétence est satisfait puisque les élèves vivent des réussites éducatives.

Finalement, il est bien de mentionner que les élèves sont amenés à s'engager dans leurs apprentissages afin de devenir eux-mêmes un futur modèle pour les autres. En effet, selon les activités d'apprentissage et l'engagement des élèves, tous les élèves pourront à leur tour jouer le rôle de mini-prof dans la classe. Ainsi, le besoin d'appartenance est comblé puisque cette pratique favorise les relations positives en classe.

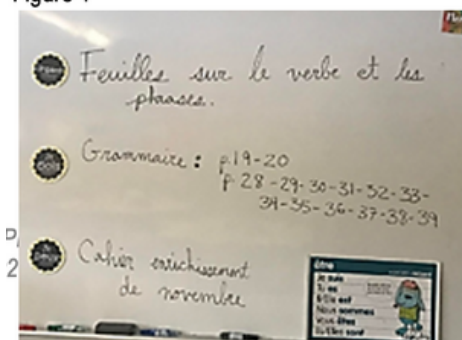
Affiches « Urgent », « Je peux », « Je dois »

Cette pratique éducative consiste à mettre en place un support visuel significatif pour les élèves (Voir figure 2). Ce support visuel est présenté au tableau à l'aide des affiches « Urgent », « Je dois » et « Je peux ». Le support visuel est donc un outil pédagogique qui optimise leur temps de travail en classe. Il est bien de mentionner que cette pratique doit être modélisée aux élèves afin qu'ils comprennent bien le fonctionnement de cette dernière. De plus, l'enseignante doit prendre le temps de bien expliquer l'ordre des priorités et les activités à réaliser par les élèves. L'objectif de cette pratique est de guider les élèves dans leur travail. De manière autonome, les élèves ont la chance de choisir librement les activités à réaliser. Cela dit, cette pratique satisfait le besoin d'autonomie des élèves.

Avec l'utilisation de cet outil pédagogique, les élèves sont en mesure d'avoir un suivi de toutes leurs réalisations. En ce sens, les élèves vivent des réussites éducatives par une simple valorisation de leurs efforts. Le besoin fondamental de compétence est alors satisfait.

En revanche, cette pratique éducative ne comble pas le besoin d'appartenance sociale, puisqu'elle ne joue aucun rôle dans ce qui concerne les relations entre les différentes personnes de la classe. En effet, c'est une pratique qui est réalisée de manière individuelle.

Figure 1



Plan de travail

Le plan de travail est un outil pédagogique qui offre plusieurs possibilités d'apprentissages aux élèves. Le nombre d'activités à réaliser ainsi que le temps alloué pour effectuer toutes les tâches offertes sont à la discrétion de chaque enseignant. En ce sens, il est possible de faire des plans de travail d'une durée d'une semaine, d'un cycle scolaire, d'un mois, etc. Il existe plusieurs formats de plan de travail. Dans le cadre de cet article, le plan de travail est créé sous forme d'un tableau et il est conçu pour un cycle scolaire de 9 jours.

(Voir figure 1) Le plan propose plusieurs activités à réaliser, et ce, dans plusieurs matières. Tout au long du cycle scolaire, les élèves sont autonomes dans la réalisation des différentes activités. En ce sens, cet outil pédagogique satisfait donc le besoin d'autonomie, soit par le libre choix qui est proposé aux élèves. Lorsqu'une tâche est accomplie, l'élève doit cocher celle-ci dans le plan de travail afin que l'enseignante puisse venir corriger quelques pages complétées. Cet outil pédagogique comble donc également le besoin de compétence par la réussite d'activités et en visualisant ce qu'ils ont accompli.

En revanche, cette pratique éducative ne comble pas le besoin d'appartenance sociale, puisqu'elle ne joue aucun rôle sur le développement de relations positives en classe. En effet, c'est une pratique qui est réalisée de manière individuelle.

Figure 2

Plan de travail 2

Nom : _____ Date : 21 novembre au 2 décembre

Leçons de la semaine :

- Étude de mots (Liste 7 de la feuille bleue) / (Code Magimot : 0091YVI)
- Étude des verbes : Avoir et Aimer à l'imparfait
- Révision des tables d'additions et de soustraction 0 à 10

Liste des travaux	Travail terminé	A terminer à la maison
Cahier d'apprentissage 2 :		
Le nombre du jour (page 1)		
Termes manquants (page 2 et 3)		
Les suites (page 4 et 5)		
Comparaison de nombres (page 6)		
Calculs du jour (page 7)		
Histoire de famille (page 8)		
Préfixes et suffixes (page 9)		
La phrase du jour (page 10)		
Verbe, déterminant, nom et adjectif (page 11)		
Le groupe du nom (page 12)		
L'accord en genre dans le groupe du nom (page 13)		
Le récit (page 14)		
Duo-tang noir (Mathématique) :		
Un pas à la fois (p.18)		
Autres :		
Oryx : Les mots questions (3 pages)		
Études des mots et des verbes		
Univers social : Révision des unités 4 à 7		

Autoévaluation de mon travail : 😊 😐 😞

Signature du parent : _____

Signature de l'enseignante : _____

Aide-mémoire

L'aide-mémoire est un outil pédagogique qui guide les élèves dans leurs apprentissages. L'aide-mémoire doit être placé à un endroit stratégique afin que les élèves puissent rapidement s'y référer. Par exemple, il est possible de coller l'aide-mémoire sur le bureau de chaque élève. Par ailleurs, il est bien de noter que les éléments à inscrire ainsi que le format de l'aide-mémoire sont à la discrétion de l'enseignant. De ce fait, il est possible de créer des aide-mémoires qui sont adaptés au fonctionnement de sa classe. Dans le cadre de nos stages, nous avons créé notre propre format d'aide-mémoire (Voir figure 3). Cette pratique éducative a pour but de rappeler aux élèves les étapes à suivre lorsqu'ils terminent une tâche ou lorsqu'ils ont des questions. Cela dit, l'aide-mémoire permet aux élèves d'être autonomes dans les priorités de travail ou pour éviter de perdre leur temps. Cela dit, cette pratique comble le besoin d'autonomie.

En revanche, le besoin de compétence n'est pas sollicité dans cette pratique éducative puisque les élèves sont amenés à travailler dans le but d'éviter la désorganisation ou le dérangement des autres. Par ailleurs, dans cette pratique éducative, le besoin d'appartenance sociale n'est pas sollicité puisque les élèves travaillent de manière individuelle. La pratique ne favorise donc pas le développement de relations positives.

Figure 3

Mon aide-mémoire lorsque je ne sais pas quoi faire et je veux être autonome.

Est-ce que j'ai terminé mon travail ?

Je regarde au tableau (urgem. je dois, je peux).

Je fais les ateliers.

Je fais mon cahier d'enrichissement.

Est-ce que j'ai une question ?

J'utilise mon Indispensable ou affiches.

Je demande à un mini prof.

Je vais voir l'enseignante.

Analyse des traces selon les besoins fondamentaux.

Pratiques éducatives	Besoin d'appartenance sociale	Besoin d'autonomie	Besoin de compétence
Plan de travail		✓	✓
Affiches « Je peux, je dois, urgent »		✓	✓
Mini-prof	✓	✓	✓
Aide-mémoire		✓	

Synthèse de nos pratiques éducatives visées

Il est possible de conclure que les différentes pratiques éducatives présentées sont toutes pertinentes et elles comblent un ou plusieurs besoins psychologiques fondamentaux des élèves. En ce sens, lorsqu'on ne choisit qu'une seule pratique, il n'est pas toujours évident de combler l'ensemble des besoins, soit le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale. Cette analyse des pratiques éducatives nous amène donc à répondre à notre question : Comment adapter les pratiques éducatives pour combler les besoins fondamentaux des élèves du 1er cycle ? La mise en commun des pratiques est une solution pertinente pour satisfaire les besoins des élèves au 1er cycle. Il est donc possible de mettre en commun les pratiques éducatives visées afin d'optimiser l'enseignement et la réussite scolaire des élèves.

D'ailleurs, à la suite de nos analyses, il est possible de constater que le plan de travail, les affiches et l'aide-mémoire sont des pratiques éducatives qui peuvent partiellement combler le sentiment d'appartenance sociale. En effet, lors de l'utilisation de ces pratiques, tous les élèves ont accès aux mêmes mesures d'aide proposées. En ce sens, tous les élèves ont le sentiment d'être reconnus à leur juste valeur. Ainsi, la mise en utilisation de ces outils ne représente pas une faiblesse, mais bien un atout.

Illustration d'une combinaison gagnante

D'une part, bien que le plan de travail réponde aux besoins de compétence et d'autonomie, il est important d'utiliser une autre pratique afin de favoriser le besoin d'appartenance sociale. L'utilisation de mini-profs soit pour aider, accompagner ou corriger les autres élèves devient une pratique pertinente pour répondre à ce dernier besoin. De ce fait, les élèves travaillent alors en équipe et s'entraident. On peut donc dire que le climat de classe est propice aux bonnes relations positives entre les élèves et entre les élèves et l'enseignante.

D'une autre part, l'utilisation d'aide-mémoire et d'affiches sont des pratiques éducatives qui aident les élèves à faire de bons choix comportementaux. En d'autres mots, la mise en commun du plan de travail, des mini-profs, des affiches et des aide-mémoires va satisfaire à la fois le besoin de compétence, soit par les réussites d'activités éducatives, le besoin d'autonomie, soit par le libre choix de ses comportements et de ses apprentissages, et le besoin d'appartenance sociale, soit par l'établissement d'un climat de confiance positif dans la classe.

En intégrant tous ces outils pédagogiques, nous pouvons combler les 3 besoins psychologiques fondamentaux. Nous favorisons l'engagement des élèves dans la classe puisqu'ils vivent plusieurs réussites quotidiennes et développent leur motivation intrinsèque. En ce sens, nous pouvons conclure que nous avons sincèrement à cœur la réussite de nos élèves.

Références

Archambault, J et Chouinard R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière Éducative.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_Ryan_Deci_SDT.pdf

Guay, F et Roy, A. (2014). (n.d) : Chapitre 11 : Une perspective organismique et dialectique de la motivation des adolescents. (n.d)

Leclerc, L. (2020). Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire. Éducation et francophonie. Université Laval.

McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe: pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Chenelière Éducation.

Rouleau, N. (1999). Élaboration d'une grille d'observation d'un style éducatif favorisant l'autonomie de l'enfant chez l'enseignante de maternelle. Faculté science de l'éducation. Université Laval. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape7/PQD_D_0012/MQ42004.pdf

Sarrazin, P., Tessier, D., et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*. <https://journals.openedition.org/rfp/463>



L'AUTONOMIE GRÂCE À LA COLLABORATION AVEC SES PAIRS

MARGOT RISACHER



Introduction

Depuis les dernières années, nous avons pu observer une certaine hétérogénéité dans les classes. En effet, étant donné le principe de l'inclusion scolaire et éducative, les enseignants doivent composer avec des élèves qui ont des besoins spécifiques à leur développement. Certains ont besoin de plus d'accompagnement que d'autres. Ce contexte peut rendre difficile la gestion de classe, surtout lorsqu'il s'agit d'une classe nombreuse (25-26 élèves) ou encore si c'est une classe à multiniveau, comme des élèves de 1^{re} et 2^e année mélangés.

Pour que l'enseignante soit en mesure de répondre aux besoins de tous ses élèves, il devient alors primordial que ces derniers aient une certaine autonomie. Cependant, cette compétence n'est pas l'une des plus faciles à acquérir pour plusieurs. Tout au long de mon parcours de stagiaire, j'ai pu observer quelques méthodes mises en place et qui semblaient fonctionner, comme le système des niveaux d'autonomie. Cependant, de mon point de vue, la motivation de ce système n'était pas intrinsèque pour les élèves puisqu'à chaque niveau atteint un droit leur été accordé, un peu comme une récompense. Pourtant, pour que l'autonomie d'un élève perdure dans le temps, il faut que ce dernier ait la motivation de combler ce besoin (Laloux, 2014).

Inspiré de la vision socioconstructiviste de Vygotsky, je me suis tourné vers l'apprentissage avec et par les pairs. Autrement dit,

comment la collaboration entre les élèves pendant leurs apprentissages permettrait-elle de développer leur autonomie ? Cet article présente les bienfaits de l'autonomie en classe et comment y parvenir grâce à des stratégies de collaboration avec les pairs.

Cadre théorique

Pour répondre à cette question, je vais, dans un premier temps, me baser sur la théorie du socioconstructivisme de Vygotski. Celle-ci soutient que chaque élève apprend de façon quasi sociale. En effet, grâce aux diverses interactions auxquelles nous participons, nous apprenons. Cela justifierait l'utilisation de la collaboration en classe.

En ce qui concerne l'autonomie, toujours selon Vygotsky, elle résulte directement de ces interactions avec les adultes et les pairs, puis par une intériorisation de ce qui a été appris au cours des interactions. (Raab, 2014).

Pour approfondir la notion d'autonomie, je me suis aussi basée sur une définition intéressante de Rocque, Langevin, Drouin et Faille. Cette définition met de l'avant que l'autonomie est principalement la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers, sans être contraint par un autre (Rocque, Langevin, Drouin, Faille, 1999).

C'est donc à partir de ce cadre théorique que j'ai construit mes étapes et éléments clés pour répondre à la question que je me suis posée.

Pourquoi développer son autonomie?

L'autonomie est un élément principal du développement global des enfants. Dès la maternelle, cet aspect fait partie du programme ministériel et se poursuit tout au long du primaire. Le but étant que l'élève puisse prendre des décisions éclairées par rapport à ses apprentissages, ses interactions sociales et ses besoins (Laloux, 2014). Par exemple, un élève autonome est en mesure de savoir quand et comment utiliser ses ressources et ses outils pour avancer dans ses apprentissages. L'autonomie lui permet de faire face à certains obstacles d'apprentissages seuls ou avec l'aide d'un pair.

Dans ce développement de l'autonomie, l'élève a le rôle principal. En effet, il est de sa responsabilité de s'engager dans les activités, respecter les règles de la classe, écouter les consignes de l'enseignante, etc. L'enseignante quant à elle a un rôle d'accompagnatrice et de médiateur. C'est-à-dire, qu'elle doit motiver l'élève, le placer dans des contextes significatifs, lui donner des responsabilités et lui mettre à disposition des outils qui répondent à ses besoins (Laloux, 2014). L'objectif est qu'avec cet accompagnement l'élève réussisse à construire son autonomie.

Impacte sur la gestion des besoins et l'apprentissage

Lorsqu'une autonomie générale se développe chez la majorité des élèves de la classe. L'enseignante est plus libre d'aider les élèves dont les besoins sont plus grands. Il devient alors plus facile d'organiser, par exemple, des sous-groupes de travail. Ses interventions de niveau 1 étant moins nombreuses grâce à l'autonomie, l'enseignante peut se concentrer sur des interventions de niveau 2 et 3 et faire plus de différenciations.

Les élèves autonomes savent aussi mieux gérer leur temps en classe. Il travaille à leur rythme, ce qui diminue les comparaisons et la compétitivité entre les élèves.

De plus, cette autonomisation dans les apprentissages agit directement sur leur autorégulation et leur responsabilisation (Leterme, 2018).

La collaboration avec ses pairs

Pour que chaque élève puisse développer son autonomie par la collaboration avec les pairs, il importait que l'enseignante place ses élèves dans des situations ou des contextes qui le permettent. En effet, l'autonomie et la collaboration ne sont pas des compétences innées. Bien qu'en grande partie elles se développent grâce aux interactions que nous avons avec notre environnement, il faut que ce dernier soit, au début, stimulant et structuré. C'est donc là qu'intervient l'enseignante. Toujours en jouant un rôle de médiatrice et d'accompagnatrice, elle va initier ses contextes.

Le but est donc de placer les élèves en groupe de 2, 3 ou 4 et de leur donner un but commun. En effet, c'est l'un des objectifs premiers de la collaboration : atteindre un but en s'entraînant (Baudrit, 2007). C'est donc ce que j'ai fait avec les élèves de 2e années. À différents moments, que ce soit en mathématique, en français ou encore en art plastique, je leur ai demandé de se placer en équipe et d'essayer ensemble de réussir le travail demandé. Encore une fois, puisque la collaboration n'est pas une compétence avec laquelle nous naissons, il a été important dans les débuts de les guider. Pour ce faire, avant qu'ils ne se mettent en action, nous faisons, en grand groupe et quelques minutes seulement, une tempête d'idées sur comment s'entraider, parler avec un coéquipier, donner ses idées, leur rôle dans l'équipe, etc. Ces petits rappels ont été faits avant 3 des 5 périodes prévues. Ces périodes revenaient chaque jour 7, ce qui m'a permis d'observer le développement de leur autonomie par la collaboration pendant environ 2 mois. Je n'ai d'ailleurs pas été la seule à être témoin du développement de leur autonomie, puisque grâce à une autoévaluation régulière, chaque élève a pu être spectateur de sa propre autonomisation.

Stratégies et outils

Pour réussir, dans le développement de l'autonomie par les pairs, les élèves avaient besoin d'outils. Autrement dit, pour être autonome il faut savoir se servir des ressources qui nous sont mises à disposition.

L'outil le plus important pour permettre aux élèves d'atteindre l'autonomie désirée est l'échelle d'autonomie. Cet outil est composé de plusieurs niveaux qui sont chacun accompagnés d'une ressource. Cet outil est très modulable et peut être adapté en fonction des besoins de la classe. Le but étant que les élèves s'y réfèrent dès qu'ils en ont une interrogation ou qu'ils font face à un obstacle. Chaque niveau doit être effectué comme une étape. Les élèves doivent donc obligatoirement commencer par le niveau 1 de l'échelle avant de passer au suivant.

L'échelle que j'ai construite pour ma classe se composait de 4 niveaux. Le premier était : mes connaissances. Dans ce niveau, les élèves étaient invités à réfléchir aux diverses connaissances qui pourraient les aider ou leur apporter un indice pour résoudre leur interrogation. Par exemple, je leur ai montré que lorsqu'il ne savait pas écrire un mot. Il pouvait faire appel au premier niveau de l'échelle en utilisant leurs connaissances liées aux sons et aux syllabes.



Voici l'échelle d'autonomie qui servait de référence aux élèves

Le deuxième niveau était : mes ressources. Autrement dit, les élèves étaient invités à utiliser leur dictionnaire de mots pour essayer de trouver réponse à leur interrogation de départ.

Le troisième niveau était : demander à un ami ou un expert. Lors de cette étape, la collaboration était alors mise de l'avant. Contrairement aux deux premiers niveaux où l'autonomie était mise de l'avant. Les élèves sont donc amenés à aller chercher de l'aider auprès d'un pair. Cela peut être leur voisin ou un ami de la classe, qui est étiqueté « expert » selon une compétence. Cela peut être en français, en mathématique ou encore en art. Sans que l'enseignante ait besoin de nommer un élève en particulier, le groupe sait au fur et à mesure que l'année avance qui sont les élèves forts en mathématique, par exemple.

Enfin, le dernier niveau est : enseignante. Lorsque l'élève arrive à la dernière étape de son échelle et qu'il n'a toujours pas trouvé de réponse à son interrogation, il peut alors se tourner vers son enseignante pour l'aider.

Outils de suivi : l'auto-évaluation

L'auto-évaluation est un outil pédagogique utilisé dans le but de permettre à l'élève de suivre sa progression dans ses apprentissages (Laloux, 2014). Dans le contexte de l'autonomisation, l'auto-évaluation appuie cet objectif.

Selon des critères préétablis, les élèves devaient choisir entre : absolument, un peu, pas du tout. Il était alors de leur responsabilité de répondre honnêtement. De plus, les critères à évaluer leur étaient expliqués pour qu'il n'y ait aucune incertitude de leur part.

Au cours des 5 périodes visées, les élèves devaient, à la fin, remplir cette auto-évaluation. Ils pouvaient ainsi voir si leur autonomie, mais aussi leur collaboration avec les pairs s'améliorait au fur et à mesure. De plus, des rétroactions étaient inscrites sur leurs auto-évaluations pour les féliciter ou les guider.

MON AUTOÉVALUATION
Cliquez sur ce correspondant selon lui, le plus à la réalité.

	Presque jamais	Un peu	Pas du tout
Mes et mes collègues avons réussi à être en accord pour atteindre notre objectif?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes et mes collègues avons réussi à être en accord pour atteindre notre objectif?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai partagé mes connaissances pour aider mes collègues à réaliser notre objectif?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exemple d'une auto-évaluation faite par une élève et sa rétroaction.

Résultats observés en classe

En classe, j'ai pu observer, dès la 3e période ciblée, que les élèves ne choisissaient plus directement comme solution d'aller voir l'enseignante. Au contraire, pour résoudre leur problème, ils se tournaient vers un ami ou l'échelle d'autonomie. J'ai remarqué aussi que c'est pendant les périodes de travail seul que les élèves ont le plus développé leur autonomie. Par exemple, lors de période d'écriture, hors période ciblée, les élèves allaient se référer tout seuls à

l'échelle d'autonomie. Je pouvais aussi observer qu'ils respectaient les niveaux de l'échelle et que bien souvent, ils étaient en mesure de résoudre leur problème grâce au niveau 2 : mes ressources.

Pendant les périodes de collaboration, j'ai pu observer que les élèves arrivaient majoritairement à s'entraider et à échanger leurs idées dans le respect de l'autre. J'ai aussi pu remarquer qu'ils étaient davantage concentrés à atteindre leur but commun et que chaque élève cherchait des solutions. D'ailleurs, lorsque je faisais le tour des équipes pour savoir si tout allait bien, plusieurs étaient fières de m'expliquer comment ils avaient réussi, ensemble, à trouver les réponses.

Finalement, cette évolution permet à l'enseignante de travailler davantage en sous-groupe avec des élèves qui en avaient besoin. Plus concrètement, durant des périodes comme celle d'écriture seule, l'enseignante pouvait prendre 3-4 élèves pour les accompagner davantage, pendant que le reste de la classe était autonome. Cette dynamique n'était pas possible en début d'année, car pour les élèves la seule solution pour passer par-dessus un obstacle était de lever la main et d'attendre que l'enseignante vienne les aider.

Conclusion

En conclusion, le développement de l'autonomie par les pairs est possible. En effet, grâce à des outils pertinents et la mise en pratique dans des situations ciblées, les élèves ont pu évoluer ensemble pour atteindre une certaine autonomie. Permettant ainsi à leur enseignante de donner plus régulièrement du temps supplémentaire à des sous-groupes d'élèves qui ont besoin de plus d'accompagnement.

Bien que les acquis en matière de collaboration et d'autonomie soient continuellement à travailler pour que les élèves s'améliorent davantage, le travail qui a été fait leur a permis de réaliser que lorsqu'ils sont faces à un obstacle ils sont en mesure de trouver des solutions par eux-mêmes. Ils peuvent pour ce faire, s'aider de leurs outils, mais aussi de leurs camarades.

Cette autonomisation entraîne plusieurs conséquences positives. Tout d'abord, les élèves sont plus responsables et prennent conscience qu'ils jouent un rôle principalement dans leurs apprentissages. Développant ainsi une motivation plus intrinsèque pour l'école. Ensuite, pour l'enseignante, l'autonomisation de ses élèves lui permet de redistribuer son temps de façon à donner plus de différenciation à des élèves ciblés.

Pour aller plus loin, on pourrait se demander à présent si l'utilisation de cette approche d'apprentissage par les pairs, outre que pour l'autonomie, dès le 1er cycle du primaire permettrait de réduire les écarts d'apprentissages entre les élèves forts et les élèves ayant plus de difficultés.

Références

-Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ére nouvelle, 40, 115-136. <https://doi.org/10.3917/edl.4011.0115>

- Laloux, C. (2014). Construire l'autonomie des élèves. Repéré à [Construire l'autonomie des élèves \(cille.fr\)](https://www.cerpeducation.fr/)

-Leterme, C. (2018). L'autonomie dans les apprentissages scolaires : Focus sur les pratiques de l'école. Repéré à [Microsoft Word - 12 AUTONOMIE DS APPRENTISSAGES.docx \(cecolibereibautourna.org\)](https://www.microword.com/)

-Raab, R. (2015). Apprentissage en autonomie et stratégies d'évitement de l'obstacle. Questions Vives (22), 2-3. Repéré à <https://journals.openedition.org/questionsvives/1653#text=Pour%20l'enfant%20apprendre%20des%20interactions%20sociales>

Roque, S., Langevin, J., Drouin, C., et Fallie, J. (1999). De l'autonomie à la réduction des dépendances. Montréal : Éditions Nouvelles.



LA PERCEPTION DU PLAN DE TRAVAIL CHEZ LES ÉLÈVES AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

CHARLES-DAVID LAFLAMME



Introduction

En faisant de la suppléance, j'ai remarqué qu'il y a de nombreuses classes aujourd'hui qui fonctionnent avec un système de plan de travail. Le système varie d'enseignants à enseignants, mais l'idée générale reste la même : une partie des activités d'apprentissage de l'élève doit s'effectuer de manière autonome. En échange, certaines périodes de la semaine sont prévues à cet effet pour que l'élève avance à son rythme et dans l'ordre de son choix.

Étant moi-même attiré par cette approche de plus en plus populaire, j'ai choisi de l'expérimenter dans ma classe de stage qui, jusqu'à très récemment, ne fonctionnait qu'avec un système plus magistral où tous les élèves avancent au même rythme. J'en ai profité pour recueillir leurs commentaires appréciatifs afin d'essayer de comprendre les forces et les faiblesses du plan de travail selon le point de vue de l'élève qui est, on le rappelle, le premier acteur de son apprentissage (Sarrazin et al., 2018).

Cadre théorique — Le plan de travail au primaire

Le plan de travail est un outil pédagogique qui peut être qualifié d'« organisateur », c'est-à-dire d'un outil servant à organiser ou structurer le travail d'un élève dans la classe (travail faisant ici

référence à toute activité éducative tel qu'entendu par l'enseignant) (Raymond et al., 2018). Il présente un objectif de contenu à réaliser réparti sur un temps alloué (semaine, cycle, mois, etc.) autour d'objets d'apprentissage déterminés individualisés ou non (français, math...) selon des modalités données (lors de temps alloué en classe, à finir ou non en devoirs, etc.). L'idée est d'amener l'élève à « faire tout seul », idée qui peut nous faire penser aux pédagogies Freinet et Montessori où le plan de travail joue d'ailleurs un rôle important (ibid.).

En effet, contrairement à l'enseignement magistral, le plan de travail fonctionne en positionnant l'élève comme premier moteur dans son apprentissage, ce qui en fait un outil populaire dans les pédagogies centrées sur l'apprenant comme l'approche socioconstructiviste (Gauthier et Tardif, 2012). On peut d'ailleurs faire un lien entre le plan de travail et le besoin d'autonomie de l'élève lié à la théorie de l'autodétermination (TAD) (Sarrazin et al., 2016). Selon la TAD, trois besoins doivent être comblés pour soutenir la motivation autodéterminée de l'élève : le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Dans ce contexte, le besoin d'autonomie fait référence au « besoin d'un individu de se sentir en contrôle, qu'il a la possibilité de prendre des choix pour guider ses actions » (Sarrazin et al., 2016). Le choix de l'ordre et la liberté du temps à prendre pour les activités peut donc répondre au besoin d'autonomie de l'élève, ce qui fait du plan de travail un outil pouvant aussi soutenir la motivation scolaire (ibid.).

Concrètement, le plan de travail peut s'agir d'une feuille remise aux élèves en début de semaine, il peut être déposé électroniquement sur le Classroom de classe ou juste être affiché à l'avant sur le tableau blanc. Parfois, une période privilège est offerte à la fin de la semaine pour les élèves ayant réussi à terminer leur plan de travail servant afin de renforcer la motivation (Raymond et al., 2018). Pour qu'un plan de travail soit efficace, l'enseignant doit être capable d'en faire le suivi avec l'élève. Ce suivi peut être fait, par exemple, avec l'aide d'un tableau affiché à l'avant. Lorsque les élèves ont terminé une tâche du plan de travail, ils le font vérifier par l'enseignant ou viennent l'indiquer de manière autonome sur la feuille par un crochet ou par leur note (s'ils s'autocorrigent). Ainsi, l'enseignant peut suivre chaque élève dans son processus d'apprentissage et, au besoin, intervenir en apportant l'aide appropriée (Raymond et al., 2018).

L'enseignant peut choisir d'utiliser le plan de travail comme un complément à ses activités d'apprentissage habituelles tout comme il peut y baser l'entièreté de son enseignement. Par exemple, dans la pédagogie Freinet, où l'autonomie de l'élève occupe une place importante, l'essentiel des activités d'apprentissages se fait selon un système semblable à un plan de travail (Goupil, 2006). L'enseignant peut aussi remettre un semainier ou tableau de tâche où l'élève doit lui-même planifier à l'avance son horaire en remplissant les cases d'activités issues du plan de travail.

Semaine du 7 au 11 novembre				
Lundi (jour 6)	Mardi (jour 7)	Mercredi (jour 8)	Jeudi (jour 9)	Vendredi (jour 10)
		Musique		
	Anglais			Anglais
Musique	Univers social		Bibliothèque	Revue de semaine
Diner	Diner	Diner	Diner	Diner
Sciences				
Éthique et culture religieuse			Éducation physique	Conseil de classe et période récompense

Figure 1 : Exemple d'un « tableau de tâches » remis à l'élève. Les cases blanches sont remplies par les différentes activités pédagogiques du plan de travail.

Un autre avantage du plan de travail est qu'il peut être utilisé comme outil de différenciation pédagogique. En effet, l'enseignant peut très bien modifier le contenu du plan de travail de ses élèves selon leurs besoins ; ainsi, un élève qui a accumulé quelques retards en mathématique pourrait voir sa charge de travail en géométrie plus élevée que les autres au profit d'exercices sur des notions de grammaire pour lesquels il n'éprouve pas de difficulté (Tomlinson et McTighe, 2010).

Contexte de classe et méthodologie

Le système de plan de travail a été intégré à ma classe lors de mes trois dernières semaines de stage. Auparavant, l'enseignement était davantage magistral où pratiquement tous les apprentissages étaient réalisés en grand groupe au même rythme pour tous. C'est ce contraste qui m'a permis de recevoir des commentaires comparatifs de la part des élèves.

Mon PIC[1] a été réalisé dans une classe de 6e année en milieu favorisé. La composition du groupe était hétérogène avec plusieurs élèves très forts, dont deux cas de douance et quelques élèves en difficulté.

Seuls l'univers social et l'ÉCR continuèrent à être enseignés en grand groupe. Une journée comportait environ 3 périodes de plan de travail que les élèves devaient planifier avec leur semainier. Pour que la transition de système soit fluide, les règles suivantes furent discutées avec la classe au moment où le projet de plan de travail fut présenté[2] :

- Lors de périodes de plan de travail, je progresse dans mon travail sans me soucier d'où sont rendu les autres ;
- Le travail se fait de manière individuelle afin de ne pas déranger les autres qui ont besoin de concentration pour progresser ;
- Tout travail non fait avant la fin de la semaine devra être repris en devoir lors de la semaine prochaine.

J'ai choisi de ne pas promettre de période privilège au début pour voir si les élèves auraient la motivation suffisante avec seulement le système d'émulation de classe comme source de motivation extrinsèque. Je n'ai finalement pas eu besoin d'en implanter une, ce qui implique que l'augmentation d'autonomie seule pourrait avoir eu un rôle dans la motivation (Sarrazin et al., 2016).

Le plan de travail de ma classe était d'abord commun pour tous puis personnalisé selon les besoins des élèves. Pour les élèves plus en difficulté, des exercices de récupération et du temps pour individualiser pour travailler en sous-groupes était prévu. Pour les élèves plus rapides, ils furent tous rencontrés préalablement pour déterminer avec eux une idée de projet personnel. Par exemple, deux élèves voulaient écrire. Lorsque ceux-ci avaient terminé leur plan de travail, ils avaient donc la permission de prendre un ordinateur et d'écrire de la fiction, qui serait lue et commentée par l'enseignant en rôle de coauteur.

Lorsqu'un élève avait terminé un élément de son plan de travail, il pouvait venir l'indiquer sur une grille en avant de la classe. Les corrigés des exercices étaient en tout temps disponibles et ils écrivaient leurs notes dans un document auquel l'enseignant avait accès pour pouvoir faire un retour avec les élèves qui auraient moins bien réussi un exercice. Certaines tâches du plan de travail ne pouvaient toutefois se corriger par les élèves eux-mêmes (ce qui sortait des cahiers, par exemple), il leur était alors demandé de remplir une très courte autoévaluation.

[1] L'objectif de mon PIC était d'implanter un système de plan de travail dans ma classe afin de soutenir le besoin d'autonomie des élèves et de faciliter la différenciation pédagogique.

[2] Tel que suggéré par Raymond et al. (2018).

Autoévaluation de l'activité du plan de travail (écrire la lettre au lieu de la note)	
A 😄	J'ai trouvé le travail très facile.
B 😊	J'ai trouvé que le travail était facile.
C 😐	J'ai trouvé que le travail était d'une difficulté normale.
D 😞	J'ai trouvé que le travail était un peu difficile.
E 😡	J'ai trouvé le travail très difficile.

Figure 2 : Canevas d'autoévaluation des activités affiché à l'avant de la classe.

À la fin de chaque semaine, un conseil de classe était organisé où j'invitais les élèves à se prononcer sur leurs impressions vis-à-vis le plan de travail. Je me servais de leurs commentaires pour ajuster le fonctionnement la semaine suivante (par exemple, diviser l'autoévaluation en cinq lettres (au lieu de trois) vient d'une idée issue du conseil de classe). Leurs commentaires permettaient d'impliquer directement l'élève dans le fonctionnement de classe en plus d'agir comme pistes de régulation pour l'enseignant (Pagoni, 2010). À la fin de l'expérience après trois semaines, j'ai demandé à tous les élèves d'écrire un commentaire appréciatif général signé.

Analyse des commentaires d'appréciation



En analysant les commentaires issus de ma classe, on remarque que la majorité apprécie le fonctionnement en plan de travail (15 sur 24), une minorité s'en moque un peu (5 sur 24) et une petite partie de la classe n'aime pas cela ou préfère nettement les activités en grand groupe (4 sur 24).

Les commentaires positifs du plan de travail qui ressortaient le plus souvent lors de conseils de classe étaient les suivants :

- La possibilité d'avancer à son rythme (3 interventions).
- La satisfaction associée au fait d'avoir plus d'autonomie, de se sentir « plus mature » (7 interventions).
- Moins stressant pour ceux qui sont rapides ou qui aiment s'organiser (3 interventions).
- Plus agréable pour ceux qui finissent plus vite, car ils peuvent faire des projets personnels (1 intervention).

Les commentaires négatifs étaient :

- Plus stressant pour ceux qui éprouvent des difficultés à s'organiser (2 interventions).
- La charge de travail a l'air très grande en début de semaine (même si, concrètement, elle est la même que lorsqu'on avance tous ensemble) (2 interventions).

Il est intéressant de constater que les commentaires des élèves se ressemblent beaucoup tant positifs que négatifs. La situation n'est simplement pas vécue de la même façon pour tout le monde. En effet, on pourrait penser que le plan de travail avantage les élèves qui ont de la facilité à s'organiser alors qu'il désavantagerait ceux qui ont plus de

difficulté. Le fait que toute la classe agisse ensemble serait donc une libération cognitive pour ceux-ci ; ils n'ont pas besoin de concentrer de l'énergie sur la motivation à travailler ou à s'organiser puisque tout le monde avance au même rythme (Gauthier et Tardif, 2012). On notera aussi 10 interventions en lien direct avec le besoin d'autonomie (satisfaction d'avoir plus d'autonomie et d'avancer à son rythme) venant ainsi soutenir la théorie d'autodétermination (Sarrazin et al., 2016).

Sinon, en catégorisant les élèves selon leur niveau d'autonomie (tel que perçu par l'enseignant), on observe que les élèves qui éprouvaient déjà plus de difficulté à travailler de manière autonome avant l'application d'un plan de travail forment la majorité de ceux qui n'aiment pas le système. Le tableau ci-dessous présente les statistiques issues de ma classe.

	Aime	Indifférent	N'aime pas
Élève « mature » qui travaille bien seul.	3	2	1
Élève qui présente un niveau d'autonomie normale.	11	3	0
Sous-groupe avec plan de travail modifié, moins autonome.	1	0	3

Conclusion

En conclusion, selon mes données recueillies, nous pouvons affirmer que le plan de travail est un outil pédagogique appréciée par la grande majorité des élèves du 3e cycle en raison du plus haut degré d'autonomie associé en comparaison à un enseignement exclusivement qui se ferait exclusivement en grand groupe. Notons toutefois que l'outil peut être une source de stress pour les élèves qui éprouvent plus de difficulté à s'organiser, surtout si le plan de travail occupe une place importante dans la classe. De plus, le temps nécessaire pour le préparer et, surtout, le vérifier peut être demandant et parfois compliqué pour l'enseignant.

Cependant, bien que les élèves ne le sentent pas nécessairement, le plan de travail est un excellent outil de différenciation pédagogique et devrait donc être considéré qui présentent un haut taux d'hétérogénéité, et ce, surtout au 3e cycle où les élèves plus autonomes (Tomlinson et McTighe, 2010).

Références

- Gauthier, C et Tardif, M. (2012). La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Montréal : G. Mor
- Goupil, G. (2007). Comprendre la pédagogie Freinet : genèse d'une pédagogie évolutive. Mayenne : Amies de Freine
- McTighe, J. Tomlinson, C.-A. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière éducation.
- Pagoni, M. (2010). La gestion des conseils de classe à l'école primaire : quelle professionnalité de l'enseignant ? - Travail et formation en éducation. <http://journals.openedition.org/tfe/1124>
- Sarrazin, P., Tessier, D., Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. Revue française de pédagogie, 157, p. 144-177. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/463>
- Raymond, G., Barry, S., Plourde Y. (2018). Le plan de travail : un organisateur réfléchi et efficace pour l'enseignement au primaire. Revue hybride de l'éducation, 2(1). Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2018-v2-n1-rhe04631/1060144ar.pdf>



LE PLAN DE TRAVAIL ET SON IMPLANTATION

LAURIE-ANN JACKSON ET CATHERINE LEDUC



Introduction

Bien que l'implication des élèves dans leur processus d'apprentissage ne soit pas une prescription du Programme de formation de l'école québécoise, il est nommé, dans ses lignes directrices, que l'école considère l'apprentissage comme « un processus dont l'élève est le premier artisan » (PFEQ, p.5) et donc pour lequel une certaine autonomie doit être développée ; les élèves doivent devenir aptes à assimiler par eux-mêmes les contenus. Il est donc essentiel que l'un des rôles de l'école et des enseignant-es ce soit d'amener les élèves à s'investir dans leur développement. Dans le cadre de nos stages, il est vite apparu que les élèves présentent tous des besoins d'apprentissages différents et que leur implication quant à leur réussite dépend de plusieurs aspects : motivation à apprendre, soutien offert, sens du défi, etc. Bref, un bon nombre de facteurs ont fait apparaître la problématique nommée plus haut et nous nous sommes questionnées sur les solutions potentielles à implanter en classe. Ultimement, l'idée du plan de travail est apparue comme étant l'avenue la plus intéressante à emprunter afin de responsabiliser les élèves tout en ayant la possibilité d'offrir des ressources permettant de soutenir leur réussite (soutien individualisé et en petit groupe, charge de travail adapté, etc.). Toutefois, la question se pose, comment offrir aux élèves l'opportunité d'être responsable de leur réussite en contexte de classe? Ainsi, dans le cadre de cet article, nous tenterons de répondre à la question Comment implanter le plan de travail en classe en tant qu'approche pédagogique soutenant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ?

Cadre de référence et concepts utilisés

Lorsque nous nous penchons sur la pertinence de notre question soulevée, il apparaît deux concepts clés permettant de la soutenir : la différenciation pédagogique et l'autodétermination. En effet, en se questionnant sur l'implantation du plan de travail en classe, il est bon d'établir que « [le] goût d'apprendre peut se développer de différentes manières grâce à l'utilisation du plan de travail. [...], la confiance accordée [...] contribue à accroître [la] motivation [des élèves] et la confiance qu'ils ont en leurs capacités. » (Gignac, Normandeau et Monney, 2018). De ce fait, il est bon de se questionner sur les éléments-clés inhérents au plan de travail permettant cet engagement des élèves.

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Tout d'abord, dans le cadre de cet article, un point central est la différenciation pédagogique puisque celle-ci est étroitement liée à la pratique pédagogique du plan de travail. En effet, ce dernier permet d'offrir à l'enseignant-e un contexte optimal pour varier l'enseignement offert aux élèves. Enseignement individuel, par les pairs, en sous-groupes, en grand groupe plusieurs modalités sont possibles lorsque le plan de travail est implanté. Or, « [un] enseignement différencié implique que l'enseignant [...] opte pour les méthodes d'apprentissage les plus efficaces pour les différents apprenants. » (Tomlinson et McTighe, 2010). La différenciation utilisée en classe permet de venir répondre aux besoins spécifiques des apprenants. De la sorte, ils vivent des défis à leur mesure et c'est

en vivant ces défis, qu'ils font l'expérience de réussites qui, à leur tour, stimulent le sentiment d'accomplissement qui contribue au désir d'apprendre. L'apprentissage « s'élabore selon un ordre personnel et selon l'expérience de chacun. » (Delamarre, 2007). Ainsi, « mettre en place un environnement axé sur les besoins des élèves » comme il est proposé par la différenciation pédagogique, « crée un contexte favorable à l'apprentissage. » (McTighe et Tomlinson, 2010).

L'AUTODÉTERMINATION

Outre la différenciation pédagogique, le concept de l'autodétermination est ressorti comme élément favorisant l'engagement des élèves en classe et donc comme élément idéal à tenir en compte lors de l'implantation du plan de travail. Selon la théorie de l'autodétermination, chaque individu possède trois besoins psychologiques fondamentaux : besoin d'autonomie, besoin de compétence et besoin d'appartenance (LaGuardia et Ryan, 2000) et selon notre vision du plan de travail, ces trois besoins peuvent être répondus par le plan de travail. Selon les recherches menées, il est mentionné que les classes dans lesquelles les enseignants « démontrent qu'ils se soucient des élèves et établissent une base de sécurité qui permet à ces derniers d'explorer et de prendre des risques [...] ont aussi la chance de développer leurs talents tout en apprenant à s'autodiriger. » (LaGuardia et Ryan, 2000). De plus, le concept d'autodétermination demande à l'enseignant « d'amener les élèves à se connaître et à s'accorder de la valeur, [...] à faire des choix, prendre des décisions et résoudre des problèmes, à avoir un regard sur eux et recourir à un langage interne. » (Bergeron et Rousseau, 2020). Il est donc primordial de prendre en considération ce concept dans le plan de travail puisque ceci rejoint les compétences que les enfants peuvent développer lors des périodes de plan de travail. En effet, les élèves sont libres de prendre leurs propres décisions. Par exemple, ils peuvent choisir par quel travail ils vont commencer et ils peuvent prendre le temps qu'ils souhaitent afin d'effectuer celui-ci selon leur besoin (besoin d'autonomie et de compétence). En ayant l'opportunité de prendre certaines décisions sur leurs apprentissages et « lorsqu'ils agissent de façon autonome, [les élèves] sont en effet plus en mesure de définir eux-mêmes des objectifs scolaires et de les atteindre » (RIRE, 2019) ce qui permet à leur motivation d'être plus grande (besoin de compétence). Finalement, lors des recherches concernant l'autodétermination, il est ressorti que pour faire preuve d'autodétermination, l'élève doit avoir la possibilité d'entrer en interaction avec les autres (LaGuardia et Ryan, 2000). Or, le plan de travail offre ce contexte puisqu'il est demandé aux élèves de faire l'usage de leurs ressources disponibles et donc de travailler en sous-groupes afin de résoudre leurs problématiques vécues. Bref, un élève mis dans un contexte soutenant ses besoins de base pourra s'investir davantage, mettre les efforts et les stratégies nécessaires afin de vivre d'autres réussites.

Qu'est-ce que le plan de travail ?

Le plan de travail, tel que réalisé en classe, est un ensemble de tâches d'apprentissage et de consolidations offertes aux élèves au

cours d'une semaine. Sur 5 jours, il est accordé au minimum une période de plan de travail par jour et les élèves sont libres de choisir l'ordre de réalisation de différentes tâches. Selon les observations de l'enseignant-e, des moments d'enseignement individualisé peuvent être organisés afin de retravailler certains éléments spécifiques prévus au Programme de formation de l'école québécoise.

De plus, à moins que l'élève ne travaille dans une tâche spécifique avec l'enseignant-e dans le cadre d'un moment d'enseignement individualisé, il n'aura aucune contrainte concernant la séquence du travail à faire. Bien sûr, cet aspect du plan de travail implique que l'enseignante donne une part de contrôle décisionnel aux élèves, mais cela implique également une connaissance profonde de chacun de ses élèves et de leurs besoins. Il sera nécessaire, tout comme à chaque période d'enseignement typique en classe, que l'enseignant-e garde un œil sur les élèves et sur leurs défis respectifs rencontrés. De plus, à moins d'avoir besoin de l'aide de l'enseignante, les élèves sont autonomes dans leur travail. Ils dépendent, par la suite, du travail de l'enseignante, en ce qui a trait à la correction des tâches et la rétroaction inhérente à tout travail fait en classe.

Comment mettre en place le plan de travail ?

Comment organiser sa classe

Lors de ce projet, il a été choisi que chaque élève ait son propre bureau et son propre matériel (livres, crayons, etc.) afin qu'il puisse travailler de manière individuelle et de manière autonome. De plus, il a été décidé de regrouper ces bureaux en petites équipes de quatre afin de permettre aux élèves d'avoir la possibilité de travailler en équipe et de poser des questions à leur coéquipier si le besoin se présentait (Gaudreau, 2017). Cette organisation de la classe peut donc être bénéfique pour les plus forts comme les plus faibles puisqu'ils peuvent ensemble « réviser la matière [ou] approfondir leur compréhension [...] [des] concepts nouvellement acquis » (Frey, 2016). Pour ce qui est du travail en sous-groupe, une table macaroni était placée à l'arrière de la classe. À cette table, il était possible de faire des petites tâches accompagnées de l'enseignante afin de répondre à des besoins précis des élèves. De plus, de l'enseignement explicite pouvait être donné en sous-groupes afin de faire du rattrapage sur des notions manquées ou d'offrir du temps supplémentaire afin d'approfondir des notions pour lesquelles les élèves auraient de grandes difficultés. Bref, les besoins spécifiques de chacun peuvent être comblés. Finalement, les outils de concentration (table individuelle, bureau à l'extérieur de la classe, coquilles, sièges oscillants, etc.) étaient rendus disponibles pour les élèves à la suite d'une explication approfondie sur leur usage et leurs restrictions. Ceux-ci viennent encore une fois répondre aux besoins spécifiques différents des élèves et il incombe donc à l'enseignant-e de rendre disponible ce matériel. Les élèves peuvent alors se responsabiliser et déterminer les éléments rendant propice leur apprentissage.

Bref, étant donné la demande d'autonomie faite aux élèves, il est tout de même important de se questionner sur divers éléments liés à l'organisation : la visibilité, la proximité et l'accessibilité. En effet, il faut que les élèves puissent « voir aisément le tableau » lors de l'enseignement en début de semaine et lors des moments le nécessitant (Frey, 2016). De plus, « la distance physique entre [l'enseignant] et les élèves » doit être adéquate puisqu'elle « constitue un moyen efficace pour accroître l'engagement. » (Frey, 2016). La classe doit être facilement circulaire et chaque élève doit être accessible afin de permettre un suivi et une vérification des apprentissages (Frey, 2016). Finalement, le matériel de la classe doit être accessible puisqu'un « milieu d'apprentissage bien conçu permet aux élèves d'atteindre facilement le matériel et les diverses aires de la classe » ce qui accroît leur autonomie dans la réalisation des tâches (Frey, 2016).

Tableau 1 : Exemple d'organisation physique de la classe



Le matériel intéressant à développer

Le plan de travail peut se présenter sous diverses formes, mais celle implantée en classe est sous forme d'affiches identifiant les tâches urgentes, celles à faire au cours de la semaine ainsi que celles qui peuvent être faites pour bonifier les apprentissages. De plus, visant à mobiliser l'autonomie des élèves par cette pratique, l'ensemble des tâches à réaliser étaient accessibles pour les élèves via un système de distributeur en classe (pochettes) ou via le matériel déjà en la possession des élèves. Cette méthode d'organisation de la classe permettait aux élèves d'être autonomes dans leur travail. En effet, ils pouvaient chercher la feuille qu'ils désiraient et n'avaient pas besoin d'attendre que l'enseignante soit libre afin de la leur remettre (Frey, 2016). Par la suite, il nous est apparu important de définir ce qui était permis de faire lorsque l'ensemble des tâches « URGENT » ET « JE DOIS » était complété. Les élèves doivent en tout temps savoir ce qui est attendu d'eux et quelles sont les modalités attendues, puisque de cette manière, ils « se [mettent] en action plus rapidement sans perdre de temps à se questionner sur la tâche à accomplir » (LeBlanc et Guillemette, 2014). Ainsi, il est primordial que l'enseignant-e accorde un temps de réflexion afin d'identifier la façon la plus pertinente d'offrir l'information nécessaire aux élèves sans avoir à le faire constamment. Finalement, afin de faciliter le ramassage du matériel qui permet « d'écouter les transitions pendant les cours, de réduire les risques de comportements inadéquats ainsi que de diminuer les pertes de matériel » (Frey, 2016) il avait été disposé, au fond de la classe, 6 paniers numérotés en fonction des tâches à accomplir et c'est avec le principe de numérotation, indiqué à côté de chaque tâche sur les affiches au mur, que les élèves remettaient leur travail lorsqu'il était dûment complété.

Dans le cadre du PIC, il a pu être constaté que prendre de l'autonomie d'action n'était pas naturel chez les élèves de deuxième année. Initialement, ils se fiaient beaucoup sur l'adulte responsable afin de réaliser les tâches. C'est avec les semaines que ceux-ci ont pris en assurances et sont devenus à même de faire des choix et de se responsabiliser dans l'activité du plan de travail. Bref, un apprentissage de l'autonomie et des outils à intégrer pour être autonome dans ses apprentissages a dû être fait en classe. À cette fin, une échelle d'autonomie, des rappels de l'enseignante ainsi que de l'enseignement explicite ont donc été introduits avec les élèves afin que ceux-ci développent les outils nécessaires afin de répondre à leurs questions. Ceci permettait aux élèves de ne pas toujours aller voir l'enseignante afin de les aider. Ils ont su développer l'initiative de s'interroger eux-mêmes et d'user de leurs ressources personnelles afin de créer des solutions aux problèmes vécus. Bref, notre initiative visait la clarté des consignes, car, comme nous le savons, « plus les élèves savent quoi faire, comment le faire, quand le faire et pourquoi le faire, plus ils adoptent le comportement demandé » (Gaudreau, 2017).

Tableau 2 : Exemple de matériel disponible



Climat de classe et structuration du temps

Lors de chaque journée, les périodes de plan de travail étaient bien indiquées sur l'horaire du jour ce qui est intéressant puisque « [l'affichage] systématique du menu du jour permet de favoriser un milieu d'apprentissage où les élèves savent à quoi s'attendre, ce qui les aide à ajuster leur rythme de travail » (Frey, 2016), bref à être plus autonomes. Avec cette procédure mise en place en classe, lors de leur entrée en classe, les élèves pouvaient directement aller voir les feuilles de suivi afin de savoir où ils étaient rendus. Ils n'avaient pas besoin de l'aide de l'adulte, car tout était bien indiqué. De plus, un « time timer » était affiché au tableau afin que chaque enfant puisse connaître le temps restant à la période. Cet outil les aidait à structurer leur temps dans la période et à se responsabiliser dans le choix des tâches à accomplir. D'ailleurs, lors du plan de travail, les élèves étaient invités à travailler en silence ou à voix basse lors de leur échange avec les autres. Ce climat était propice à une bonne ambiance de travail et permettait à tout le monde de se concentrer.

Planification et suivi des apprentissages

Afin de rendre possible ce projet, il est nécessaire de commencer par une préparation. En effet, afin d'être autonome et accomplir les tâches telles qu'il l'est attendu par l'enseignant-e, il est essentiel que l'élève possède l'ensemble des consignes et qu'il possède des balises claires au plan comportemental (Gaudreau, 2017). De ce fait, l'enseignant-e doit réaliser le travail préalable de trouver les tâches qui seront au plan de travail, de les expérimenter afin d'identifier les causes probables d'erreurs et de défis et, finalement, il doit prévoir les ajustements nécessaires dans son enseignement afin d'assurer la réussite de l'ensemble du groupe. Dans le cadre de ce projet, les modalités qui ont été choisies étaient les suivantes : enseignement des contenus nouveaux en début de semaine puis exercices dans le plan de travail, tâche de consolidation des savoirs antérieurs et enseignement explicite des tâches à compléter.

Par la suite, lors du plan de travail, l'enseignant n'est pas toujours à côté de l'élève pour vérifier les travaux qu'il fait. Par le fait même, il est primordial que ce dernier ait une organisation afin de suivre le cheminement de chacun des élèves dans leurs apprentissages en cours de tâches et au terme des apprentissages. Dans la classe de notre projet, une feuille de suivi pour les élèves ainsi qu'une pour l'enseignant-e uniquement ont été créées pour répondre à ce besoin. En effet, deux feuilles distinctes permettaient de combler ce besoin. Sur celle des élèves se trouvait seulement une liste à cocher des différentes tâches à accomplir alors que sur celle de l'enseignante chacune des tâches était indiquée et balisée grâce à un code de couleurs indiquant le niveau de facilité de chaque élève avec la matière vue. Grâce à celles-ci, il était possible de cocher si les élèves avaient effectué le travail, s'ils avaient eu de la difficulté ou s'ils avaient eu de l'aide, etc. Des codes de couleurs ou l'utilisation de différents surligneurs permettaient de se repérer facilement et d'avoir un aperçu du portrait des élèves.

Finalement, en ce qui concerne la rétroaction, elle était faite tout au long des périodes de plan de travail durant les moments où les élèves étaient à la tâche de façon autonome, mais également en début de période ou vers la fin de la période afin de revenir spécifiquement sur certains numéros et obtenir davantage d'information sur le travail accompli par l'élève. En effet, la correction des diverses tâches était généralement faite à la fin des périodes de travail afin d'offrir la présence et la disponibilité de l'enseignant-e aux élèves. Il est donc à prendre en compte que la rétroaction en cours de tâches s'avère très importante et qu'elle doit être faite régulièrement considérant que les élèves remettent ensuite leur travail et qu'il peut être démoralisant pour eux d'avoir à retravailler toujours la même tâche par manque de compréhension, et ce, sur plusieurs jours par manque de suivi de la part de l'enseignant-e.

Tableau 3 : Exemple d'organisation pour le suivi

Le tableau est divisé en deux sections : 'PLAN DE TRAVAIL' à gauche et 'FEUILLE DE SUIVI' à droite. Les deux sections contiennent des grilles de tâches organisées par colonnes et lignes, avec des cases colorées (bleu, vert, orange, rouge) indiquant le niveau de difficulté ou le statut de la tâche. Des icônes et des symboles sont également utilisés pour marquer les tâches.

Constats et résultats observés

Lors de la réalisation du PIC, il a été intéressant de constater l'impact du plan de travail sur la réalité académique des élèves. Dans le cadre du paragraphe qui suit, nous présenterons deux cas d'élèves chez qui le plan de travail s'est avéré un outil fort important en matière de changement soit sur le plan académique ou au plan comportemental. Ces deux élèves mentionnés plus bas sont des élèves dits « turbulents » en classe et pour qui l'école représentait une corvée plutôt qu'un contexte agréable d'apprentissage et de développement. Nous avons choisi de présenter ces deux cas puisqu'ils expriment bien, à notre avis, la portée que peut avoir le plan de travail lorsqu'il est implanté en classe dès la deuxième année.

Élève 1

Lors des premiers mois de classe, l'élève X avait de grandes difficultés académiques et il lui était très difficile de suivre le rythme d'apprentissage. Souvent, il lui était nécessaire d'avoir du temps supplémentaire pour effectuer les tâches et la présence de l'adulte était constamment nécessaire pour qu'il s'investisse minimalement dans son travail. Or, ceci avait également pour conséquence d'affecter son moral en classe et de lui faire adopter des comportements perturbateurs. Cependant, avec l'amorce du plan de travail, il a été possible de ralentir l'enseignement lors de périodes d'apprentissages spécifiques en sous-groupes et de venir combler les besoins de cet élève avec ceux des autres dans un contexte agréable. De la sorte, l'élève X s'est mis à pouvoir accomplir les tâches demandées et répondre aux attentes académiques de deuxième année (Besoin de compétence). Par exemple, l'ensemble des tâches étaient accomplies dans un délai raisonnable et en respectant les attentes émises par l'enseignante, il parvenait à accomplir son travail en ayant une présence moins grande de l'adulte, il parvenait à contribuer à des échanges avec ses pairs vivant des défis, il pouvait faire des tâches dans le « Je peux » étant donné que son travail était effectué, il respectait l'ambiance mise en place dans la classe et parvenait à s'installer dans son espace de travail afin d'effectuer son travail, etc. Bien entendu tous ses défis ne sont pas disparus, mais son attitude en classe ainsi que son implication ont évolué.

Élève 2

Pour un autre élève, le plan de travail s'est vu avoir une incidence sur son comportement. Cet élève avant l'amorce du projet montrait des signes d'ennui en classe et se retrouvait à

déranger autour de lui, voire désorganiser plusieurs élèves par ses actions. Or, à partir du moment où il a pu respecter son rythme de travail en ayant la possibilité de faire des choix (Besoin d'autonomie et de compétence), nous avons constaté qu'il était engagé dans ses tâches académiques et qu'il n'avait plus ou très peu de moments exigeant un encadrement par l'adulte. Son comportement en entier a changé et cet élève qui dérangeait est devenu un allié et un pair aidant pour plusieurs autres en difficulté dans la classe. En effet, il pouvait faire des rappels des consignes aux autres, partager ses savoirs acquis, aider l'enseignante dans la correction de certaines tâches, respecter le niveau de voix demandé et les contraintes, etc.

De manière générale, il est possible d'affirmer que l'autonomie possible grâce à l'implantation du plan de travail, a permis chez l'ensemble du groupe de s'investir davantage en classe et cela est explicable par le fait que « mettre en place un environnement axé sur les besoins des élèves crée un contexte favorable à l'apprentissage. » (Tomlinson et McTighe, 2010) et le fait que « respecter le profil d'apprentissage de l'élève permet à l'apprentissage d'être efficace. » (Tomlinson et McTighe, 2010).

Avantages et inconvénients de l'implantation du plan de travail

Ayant expérimenté le plan de travail concrètement en stage, il a été possible de faire ressortir les différents avantages et inconvénients associables à l'implantation de cette pratique pédagogique. Nous visons, par l'usage de ce tableau, faire ressortir que les points positifs dépassent largement les points négatifs. En effet, bien qu'il faille les prendre en considération, le plan de travail est essentiellement l'option à envisager afin de soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, et ce, à condition d'avoir des besoins similaires à ceux énumérés plus haut et la motivation d'implanter cette pratique en y mettant toute l'énergie nécessaire.

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> - Permet de former des sous-groupes de besoins. - Développe l'autonomie des élèves et leur prise de risque. - Développe les stratégies de travail des élèves et leur prise d'initiative. - Offre une grande place aux élèves et offre des occasions de prendre des décisions et de gérer des responsabilités. - Permet de faire des interventions individualisées et de la rétroaction spécifique. - Permet d'avoir un aperçu global de l'évolution de chaque élève. - Permet de garder des traces des accomplissements et de réaliser des observations en contexte. - Permet d'adapter la charge de travail pour qu'elle soit réaliste et qu'elle réponde aux besoins de tous. 	<ul style="list-style-type: none"> - Correction d'activités régulière. - Demande de laisser du pouvoir décisionnel aux élèves. - Demande de prioriser certaines interventions et de diviser efficacement son attention afin d'aider un plus grand nombre d'élèves. - Demande une organisation, une préparation exhaustive et une planification préalable.

En conclusion, on retient qu'implanter le plan de travail représente une opportunité intéressante d'approche pédagogique à instaurer en classe dès la deuxième année en tant qu'approche pédagogique soutenant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Dans le cadre de notre article, il est ressorti que la différenciation pédagogique ainsi que l'autodétermination jouent un rôle primordial dans l'implantation du plan de travail. En effet, ces trois éléments s'agencent bien ensemble afin d'offrir un contexte d'apprentissage où les élèves peuvent faire des choix et prendre des risques tout en ayant le soutien des intervenants nécessaire afin de se reprendre si la prise de risque devient trop grande. Dans le cadre de notre article, il a été mis de l'avant que plusieurs éléments étaient à prendre en compte dans l'implantation du plan de travail afin d'en faciliter l'emploi et d'assurer sa pertinence et sa pérennité. De la sorte, il est ressorti qu'un contexte de sous-groupe était intéressant afin d'offrir des occasions d'échange et de soutien, que le matériel devait être organisé afin d'être disponible et accessible, que les comportements attendus devaient être enseignés aux élèves, que l'enseignant-e devait toujours être, elle aussi, disponible et que l'organisation temporelle réfléchie et standardisée était significative afin de responsabiliser les élèves. Également, notre article prévoit des mises en garde quant au projet qu'il ne faut pas négliger puisqu'il s'agit d'une pratique pédagogique bien bénéfique, tel que vu dans nos cas pratiques, mais qui peut être vécue négativement si mal organisée.

À ce propos, il est intéressant de se pencher sur les potentiels apprentissages pouvant être fait par les élèves au-delà de ceux académiques. En effet, le plan de travail, tel que nous avons pu l'observer dans le cadre de nos PIC, présente un potentiel pour découvrir comment organiser sa charge de travail, solliciter l'aide d'un pair aidant, s'appliquer dans un travail pour son bien personnel, mettre en place des stratégies de travail apprises en classe et faire l'utilisation efficace de son temps de travail pour accomplir des tâches et respecter un échéancier. Bref, le plan de travail permet d'amener les élèves à développer des habiletés allant bien au-delà des prescriptions du Programme de l'école québécoise et est, à notre avis, une pratique pédagogique à implanter dans les classes afin d'amener les élèves à se mobiliser dans leurs apprentissages.

Références

- Delamarre, P. (2007). La mobilisation des élèves ? Une passerelle entre le désir de savoir et la volonté d'apprendre. *Enfance et Psy*,1(34), 134-143.
- Frey, N. (2016). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe : Guide pour favoriser l'engagement et l'interaction. Québec. Chenelière Éducation.
- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gignac, M.-É., Normandeau, L. et Monney, N. (2018). Pratiques d'enseignantes : développer l'autonomie et le goût d'apprendre par le plan de travail. *Revue hybride de l'éducation*, 2(1), 26-41.
- LaGuardia, J. G. et Ryan, R.M. (2000) Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 2(21), 281-304.
- LeBlanc, C et Guillemette, F. (2014). Consignes claires : travail réussi!. *Revue Le Tableau*. Volume 3, Numéro 2.
- Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). (2019). L'autodétermination dans la réussite scolaire des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Québec. Repéré à : <https://rire.ctreq.qc.ca/laudetermination/>
- McTighe, J. et Tomlinson, C. A. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Québec : Chenelière Éducation.



L'AUTONOMIE, LA CLÉ POUR DES TRANSITIONS RÉUSSIES?

MARIE-ÈVE DUFOUR



Introduction

Qui n'a pas déjà eu, dans sa classe, des élèves turbulents ou des petits « clowns » qui venaient changer la dynamique ? Pour rétablir cette dernière, on compte sur notre gestion de classe, un élément déterminant qui influence l'apprentissage et la motivation des élèves.

Nancy Gaudreau définit la gestion de classe comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leur compétence. » (2017, p.6). Élément difficile à mettre en place dans les classes, toutes aussi différentes les unes que les autres, principalement en début de carrière, cet enjeu permet pourtant d'influencer l'adoption de comportement d'engagement et de responsabilisation chez les élèves (Romi et Leyser, 2006).

Préalablement à mon travail, j'ai formulé l'hypothèse que le développement de l'autonomie chez les élèves pourrait être un élément qui facilite la gestion de classe des enseignants.

L'autonomie selon Rocque, Langevin, Drouin et Faille (1999) pourrait se définir comme suit : « L'autonomie est la capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et

à satisfaire ses besoins particuliers, sans sujétion à autrui. ». L'autonomie, comme toute matière scolaire, est sujette à apprentissage. En effet, l'élève ne devient pas autonome sans repères et sans éducation.

Maintenant que ces deux éléments sont définis, nous nous intéresserons plus particulièrement à la question suivante :

Comment le développement de l'autonomie chez des élèves engagés peut-il influencer la gestion des transitions en classe?

Le cadre de référence utilisé pour cette analyse est une classe multiniveau du 2e cycle, donc de 3e et 4e année, composé de 6 élèves de 3e et de 15 élèves de 4e. Dans ce groupe, nous retrouvons plusieurs élèves avec des difficultés d'apprentissage et de comportements. Il y a un écart visible entre le niveau de maturité des 3e année et des 4e année. Les élèves font peu preuve d'autonomie, particulièrement les 3e années et les moments de transition sont particulièrement difficiles à gérer.

L'élaboration du projet

La première partie du projet a été de déterminer avec les élèves ce qu'était l'autonomie lors d'une discussion. Nous avons, par la suite, déterminé des comportements autonomes ensemble et j'ai introduit le projet de l'échelle de l'autonomie.

Pour développer une échelle de l'autonomie motivante pour les élèves, je me suis inspirée de la théorie de l'autodétermination.

La théorie de l'autodétermination développée par Decy et Ryan s'appuie sur trois besoins psychologiques fondamentaux que chaque enfant cherche à satisfaire, soit les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Le comportement des élèves en classe est influencé par la motivation que l'élève ressent devant la tâche demandée. Decy et Ryan ont distingué trois principaux types de motivation. La motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque correspond à un engagement volontaire et spontané dans une activité, l'élève ressent du plaisir à y participer, c'est le plus haut niveau d'autodétermination. La motivation extrinsèque renvoie à des raisons externes de faire une activité, par exemple, pour obtenir un privilège. Finalement, l'amotivation est simplement l'absence de motivation (CTREQ, 2019).



Image 1 : Continuum de la motivation selon Decy et Ryan (PMTIC, s.d.).

Pour l'échelle, il était important de venir chercher tous les élèves de la classe en faisant donc appel à la motivation intrinsèque pour ceux qui se sentiraient interpellés par le développement de leur autonomie, mais également à la motivation extrinsèque pour les élèves moins enclins à faire les efforts nécessaires sur la base du plaisir ressenti. C'est ainsi qu'il a été décidé d'ajouter des récompenses logiques associées à chacun des niveaux de l'échelle d'autonomie.

Le but de l'échelle était de développer l'autonomie des élèves, mais également de favoriser la gestion de classe, plus précisément la gestion des transitions. Les moments de transitions réfèrent aux moments où il y a un changement d'activité au sein de la classe ou un déplacement. Ces moments sont très communs dans une classe et peuvent facilement constituer une perte de temps et se transformer en désorganisation si les comportements adéquats ne sont pas appris. Ainsi, dans le contexte de ma classe de stage, les élèves avaient l'habitude de parler durant les transitions ou de faire une pause au bureau d'un ami, cela était long avant que le matériel soit rangé et que les élèves aient une position d'écoute.

Il a donc été important de déterminer les comportements qui faciliteraient les transitions au niveau de l'échelle d'autonomie. Ainsi, les niveaux ont été déterminés comme suit selon une progression logique des attentes :

Niveau 1 : Mon matériel est prêt rapidement et mon matériel est rangé rapidement.

Niveau 2 : Je fais les routines en silence et sans rappel.

Niveau 3 : Je me mets au travail rapidement : sans rappel de l'adulte, sans déranger mes pairs, en gardant mon plaisir sous contrôle.

Niveau 4 : Je vérifie si l'information n'est pas au tableau, je consulte mes outils et mes pairs avant de demander à l'adulte.

Niveau 5 : Je gère les transitions de façon efficace en étant en silence et en respectant les consignes. Je lève la main en tout temps pour obtenir le droit de parole.



Image 2 : Échelle des niveaux d'autonomie affichée en classe.

Pour faire participer les élèves et ainsi répondre à leur besoin de compétence et d'autonomie, les élèves ont participé à l'élaboration de l'échelle. Nous avons déterminé ensemble des comportements autonomes et l'ordre des niveaux. Pour garder un contrôle sur l'activité, j'ai guidé les élèves vers les comportements préalablement réfléchis, mais la plupart des idées avaient déjà été nommées par les élèves. La gradation est par la suite apparue assez unanimement dans la classe. Dans cette activité, il était pertinent de laisser des choix aux élèves pour qu'ils se sentent impliqués dans la création de l'échelle et dans leur réussite personnelle. L'implication des élèves est un facteur qui peut influencer sur leur motivation à réaliser une activité. En effet, en s'impliquant, l'élève réalise qu'il possède un certain contrôle sur l'activité et en discutant avec le reste du groupe pour être unanime dans les décisions, cela répond à son besoin d'appartenance. Tous ces facteurs influencent l'engagement de l'élève dans une tâche et peuvent favoriser sa participation active (Réseau réussite Montréal, s.d.).

Par la suite, maintenant que l'échelle était en place, il a été important de modéliser les comportements aux élèves. Lorsqu'on modélise un comportement aux élèves, on le rend transférable à ces derniers. Il importe de modéliser les attentes comportementales de façon explicite pour que les élèves puissent les mettre en pratique. Cette constance dans l'établissement des comportements permet également de répondre au besoin de sécurité des élèves.

Pour cheminer dans l'échelle, les élèves devaient adopter le bon comportement qui leur avait été modélisé et qui leur était rappelé régulièrement, de façon constante.

À la fin de la semaine, lors du conseil de coopération, les niveaux d'autonomie étaient remis, j'annonçais les comportements qui avaient permis d'atteindre le niveau et on applaudissait les élèves. Pour symboliser l'atteinte d'un niveau et renforcer le sentiment de compétence de l'élève, un certificat lui était remis lors de l'atteinte d'un niveau.



Image 3 : Certificat remis aux élèves lors de l'atteinte d'un niveau.

Pour encourager les bons comportements lors de la semaine, je misais sur le renforcement positif des comportements et sur le rappel. Je rappelais donc, lors des moments de transitions en particulier, les niveaux d'autonomie et les comportements autonomes à adopter. Ainsi, je venais prévenir l'apparition de comportements indésirés et je rappelais aux élèves ma confiance en leur capacité d'atteindre les prochains niveaux. Lorsque les élèves faisaient les comportements adéquats relatifs à l'échelle, j'utilisais le renforcement positif verbal immédiat en nommant aux élèves le comportement méritant les félicitations. En renforçant les comportements adéquats des élèves, on leur renvoie une image positive d'eux-mêmes qu'ils seront tentés de conserver si nous disposons d'un bon lien affectif avec eux (Secours, 2014).

Analyse

J'ai expérimenté l'échelle des niveaux d'autonomie pendant 3 semaines en classe. Lors de ces semaines, j'ai noté le cheminement des élèves au sein de l'échelle, ainsi que le développement de l'autonomie chez ces derniers. Pour mesurer le développement de l'autonomie, les élèves étaient invités à remplir chaque semaine une autoévaluation commentée de leur autonomie. Ils ont aussi rempli une autoévaluation finale à la fin des 3 semaines pour bien résumer leur développement au cours du projet. J'ai fait le choix de procéder par autoévaluation, car cette approche permet de donner le pouvoir à l'élève de voir ses progrès et de prendre en main ses apprentissages. Elle favorise la prise en conscience des comportements que l'élève adopte et permet de s'évaluer par rapport à soi-même et à ses capacités personnelles sans nécessairement être placée en comparaison avec les autres (Lauzon, 2014). En effet, le progrès est différent et peut se manifester de différentes façons d'un élève à l'autre.

Nom: _____

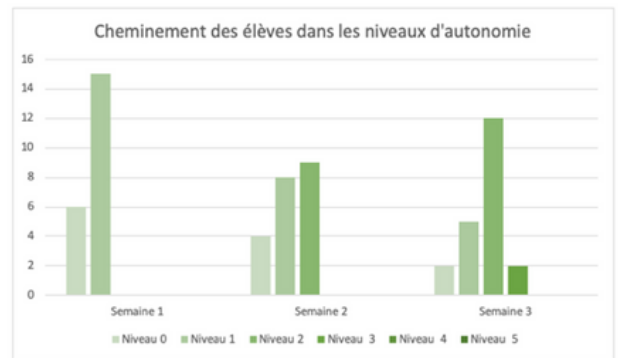
Autoévaluation – semaine du 5 au 9 décembre

Aujourd'hui, j'ai fait preuve d'autonomie : un peu 😞 moyen 😊 beaucoup 😄

Lundi	Mardi	Mercredi	Judi	Vendredi
Exemples/actions	Exemples/actions	Exemples/actions	Exemples/actions	Exemples/actions
:	:	:	:	:
:	:	:	:	:
:	:	:	:	:

Image 4 : Feuille d'autoévaluation hebdomadaire

Lors de ces semaines, j'ai également observé et noté les comportements des élèves pour être en mesure d'attribuer les niveaux d'autonomie, mais également pour voir leur progression. En analysant ces traces, j'ai pu obtenir 2 tableaux présentant le développement de l'autonomie des élèves.



Graphique 1 : Cheminement des élèves dans l'échelle des niveaux d'autonomie.

Le premier graphique présente le cheminement au sein de l'échelle de l'autonomie des élèves au cours des 3 semaines du projet. On peut facilement remarquer une progression nette de la plupart des élèves, plus de la moitié atteignant le 3e et le 4e niveau sur une courte période.

Cette progression peut s'expliquer par le renforcement positif offert en classe et les multiples rappels faits aux élèves concernant les comportements à adopter. On peut facilement imaginer que sans ces processus de soutien, les élèves auraient plus facilement perdu de vue l'objectif du développement de l'autonomie. À la dernière semaine, les transitions étaient nettement plus faciles en classe, comme les élèves étaient habitués à l'échelle et étaient excités à l'idée de progresser. Ainsi, un simple rappel des consignes et des défis permettaient de contrôler les comportements qu'on cherchait à diminuer. J'ai pu observer que les élèves étaient prêts plus rapidement en classe pour sortir et ranger leur matériel. Certains avaient pris l'habitude d'observer le menu de la journée lors de la routine du matin pour sortir les bons cahiers pour la première période. C'était également plus rapide de se mettre en rang pour les déplacements. J'ai pu aussi observer une diminution du placotage inutile et des déplacements inutiles en classe.



Graphique 2 : Développement du niveau d'autonomie des élèves par autoévaluation.

Le deuxième graphique présente le développement du niveau de l'autonomie des élèves selon leur autoévaluation personnelle. Le graphique permet de réaliser que le groupe était conscient de son manque d'autonomie au début du projet.

Il permet également d'observer une progression de cette autonomie. Les élèves ont donc pris conscience des efforts qu'ils fournissaient et des nouveaux comportements qu'ils adoptaient en classe. Cela s'explique par le fait que les élèves étaient invités à commenter leur autoévaluation en donnant des exemples de comportements jugés autonomes qu'ils faisaient chaque jour. Ils étaient ainsi invités à réfléchir et à faire une introspection de leur journée pour réaliser leur cheminement.

Il est intéressant de remarquer que les deux graphiques, le premier représentant plutôt ma perception du niveau de développement de l'autonomie des élèves et le deuxième, représentant la perception de ces derniers, sont concordants entre eux. Les deux présentent une évolution graduelle du cheminement de l'élève. Ainsi, ma perception et celle des élèves étaient en accord ce qui démontre une belle compréhension des attentes envers les élèves par ceux-ci.

Selon moi, les facteurs permettant d'expliquer le développement de l'autonomie sont premièrement l'inclusion des élèves dans le projet. Ils ont eu l'occasion d'être actifs tout au long du projet par leurs décisions et leur autoévaluation. Deuxièmement, les rappels et le renforcement positif sont certainement à la base de la réussite. Les élèves étaient félicités et vivaient des réussites en classe ce qui permettait de répondre à leur besoin de compétence. Le fait que les niveaux étaient bien gradués et facilement accessibles permettait également aux élèves de progresser somme toute rapidement dans l'échelle, ce qui encore une fois, leur faisait vivre des réussites.

Sans aucun doute, je peux affirmer que la gestion des transitions était beaucoup plus facile en classe lorsque les élèves ont eu appris des comportements autonomes. Ils étaient prêts rapidement et un simple rappel permettait de ramener l'ordre dans ces moments. Il y avait ainsi beaucoup moins de perte de temps et de désorganisation au sein de la classe. Cela s'explique facilement par le fait qu'un élève qui est motivé à bien agir et à faire preuve d'autonomie sait facilement quoi faire au bon moment, ce qui ne laisse pas place au bavardage et autre.

Constats

Le développement de l'autonomie des élèves aide à l'établissement de procédures efficaces et à l'adoption de comportement adéquat ce qui facilite la gestion de classe. Les transitions sont effectuées de façon efficace lorsque les comportements à adopter sont modélisés et renforcés. Les élèves sont plus enclins à s'investir dans un projet de développement personnel lorsqu'ils se sentent inclus dans ce dernier. L'inclusion des élèves lors du processus décisionnel est importante pour combler les besoins de compétences, d'appartenance et d'autonomie de ces derniers. Le respect de ces besoins permet aux élèves de sentir plus motivés et engagés dans le projet. Le développement de l'autonomie en classe a permis de faciliter la gestion des transitions en limitant le temps et la désorganisation, mais cela a aussi eu des répercussions positives sur d'autres sphères de la classe. L'adoption des comportements d'un élève autonome a amélioré le climat de classe comme les élèves respectaient plus facilement les règles de classe. Cela a aussi permis d'outiller les élèves pour une variété de situations autant à

l'école que dans d'autres milieux. L'autonomie est une qualité utile tout au long de la vie de l'élève et son développement devrait être pris sérieusement. **Comme toute autre chose, l'autonomie s'apprend et doit être enseignée. On ne peut s'attendre à avoir des élèves autonomes sans leur enseigner ce qu'est l'autonomie et la façon d'en faire preuve.**

Références

CTREQ. (2019). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SD_T.pdf

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.

ERPI. (2019). Savons-nous vraiment mobiliser les bons comportements? <https://www.pearsonerpi.com/fr/blog/article/savons-nous-vraiment-modeliser-les-bons-comportements>

Gaudreau, N.(2017). *Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels*. Presse de l'Université du Québec.

Grille d'observations des pratiques soutenant l'autodétermination (Ryan & Deci, 2020) des élèves (Reeve & al., 2004

Lanaris, C., Massé, L. et Desbiens, N. (2020). *Les troubles du comportement à l'école* (3e édition). Québec : Chenelière Éducation.

Lauzon, N. (2014). L'autoévaluation : En quoi consiste l'autoévaluation? <https://www.taalecole.ca/autoevaluation/>

Réseau réussite Montréal. (S.D.) Motivation et engagement. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/>

Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C., et Faille, J. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Les Éditions Nouvelles.

Romi, S. et Y. Leyser (2006). « Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs », *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), p.85-105.

Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. <https://journals.openedition.org/rfp/463>

Secours, N. (2014).Le renforcement positif. Kaleido. <https://www.kaleido.ca/fr/blogue/le-renforcement-positif/>



QUAND AUTONOMIE RIME AVEC ENSEIGNEMENT EXPLICITE

ÉLOÏSE GAUVIN ET MAUDE THIBAUT



Introduction

La 3^e année est une année scolaire charnière où les élèves entament le début d'un nouveau cycle rempli de nouveautés. En effet, que ce soit par l'ajout de deux nouvelles matières ou de nouvelles routines, les jeunes se doivent d'être responsables afin de progresser adéquatement dans leur milieu d'apprentissage. Cependant, dans nos lieux de stage respectifs, nous avons remarqué que nos élèves éprouaient des difficultés avec l'autonomie. Celles-ci se démontrent par l'incapacité à se mettre à une tâche par soi-même, à entamer un travail sans l'aide de l'enseignante et à se questionner lorsqu'un problème survient. Ces éléments nuisent directement au bon fonctionnement du groupe et aux apprentissages. En effet, ces irritants peuvent mener à une désorganisation de la classe puisque les jeunes ne suivent pas une structure organisationnelle efficace et puisque l'enseignante est constamment sollicitée auprès d'une grande majorité d'élèves. C'est pourquoi nous avons trouvé primordial d'investiguer sur cette problématique afin de trouver des moyens concrets pour favoriser l'autonomie et la responsabilisation chez nos élèves. Dans le présent article, cet objectif sera davantage élaboré sous l'angle de l'enseignement explicite.

Cadre de référence

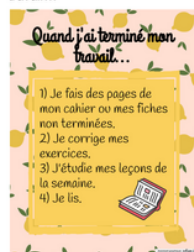
Afin de mener à terme notre PIC, nous avons utilisé l'enseignement explicite, soit une pratique enseignante structurée qui guide les élèves vers l'atteinte d'un objectif et qui se divise en trois étapes distinctes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. En suivant cette approche, l'adulte débute par enseigner une notion ou un savoir-faire tout en explicitant oralement sa démarche utilisée. Il expose donc sa réflexion, ses questionnements et ses choix effectués afin que les élèves puissent observer le processus découlant de la procédure enseignée (Messier, G. 2017). Par la suite, l'enseignant guide les jeunes dans le processus d'acquisition du savoir en vérifiant leur compréhension, en leur posant des questions et en leur offrant des rétroactions. Lors de la dernière étape, les élèves sont en mesure de mettre en application les stratégies apprises par eux-mêmes dans différents contextes, ce qui démontre un transfert des compétences acquises (Bissonnette, S., Falardeau, É. & Richard, M. 2021). Concernant notre PIC, nous avons appliqué la méthode pédagogique de l'enseignement explicite pour aider les jeunes dans l'apprentissage de stratégies de responsabilisation lors des moments de travail.

Le développement de l'autonomie par l'enseignement explicite

Afin de développer l'autonomie des élèves lors des apprentissages, nous avons d'abord conçu des aide-mémoires auxquels ils peuvent se référer lorsqu'ils terminent une tâche ou s'ils rencontrent un obstacle durant la réalisation d'un travail.

Modelage : Pour amener les élèves à se responsabiliser durant les moments de travail, il ne faut pas seulement leur offrir des outils, mais également leur enseigner comment les utiliser. À cet égard, l'étape du modelage est primordiale pour qu'ils s'approprient les stratégies leur permettant de devenir plus autonomes et les réinvestissent dans des situations nouvelles (Messier, G. 2017). Le premier aide-mémoire présenté se nomme Quand j'ai terminé mon travail et il propose diverses options pour occuper les élèves lorsqu'ils terminent la tâche demandée afin de combler leur moment libre. Afin que ces derniers comprennent l'utilité de cet outil, nous nous sommes nous-mêmes mises dans une situation nécessitant son utilisation et nous avons verbalisé nos réflexions : « J'ai terminé mes exercices de mathématiques. Je regarde donc mon aide-mémoire sur le coin de mon bureau et je choisis ce que je peux faire pour m'occuper. Je sais que demain j'ai une évaluation d'univers social, donc je sors mon cartable de leçons pour étudier. »

Image 1 : Aide-mémoire Quand j'ai terminé mon travail...



Le second aide-mémoire présenté se nomme Quoi faire si j'ai un problème? et amène les élèves à trouver des solutions s'ils rencontrent un obstacle ou un questionnement durant la réalisation d'un travail. Il leur offre la possibilité d'effectuer diverses tentatives par eux-mêmes ou avec l'aide d'un camarade pour résoudre leur problème, avant de demander directement de l'aide à un adulte. Pour que les élèves soient en mesure de se référer adéquatement à cet outil, nous nous sommes, encore une fois, projetées dans une situation où l'utilisation de l'aide-mémoire était bénéfique et nous avons explicité verbalement notre raisonnement : « Je réalise une feuille d'exercices en grammaire sur le verbe, mais je ne suis pas capable de trouver les verbes dans les phrases présentées. La première étape de l'aide-mémoire me dit de bien relire la question et d'utiliser mes connaissances sur le sujet, sauf que je ne me souviens plus de ce qu'est un verbe. Je passe donc à la deuxième étape, qui me propose d'utiliser mes outils. Je sors alors mon cartable de français et je retourne lire la page d'explications sur le verbe. Je me souviens maintenant que c'est un mot d'action et que je peux l'encadrer par « ne pas » pour m'aider à le repérer. Je possède maintenant toutes les connaissances nécessaires pour continuer mon travail. »



Image 2 : Aide-mémoire Quoi faire si j'ai un problème?



Pratique guidée : Durant l'étape de la pratique guidée, les élèves ont l'occasion de mettre en application ce qu'ils ont appris lors du modelage, tout en étant soutenus et guidés au besoin (Archambault, J. et Chouinard, R. 2016). Au cours de cette étape, ces derniers avaient donc l'occasion d'expérimenter les stratégies apprises précédemment, tout en ayant des rétroactions immédiates. Il arrivait fréquemment que nous devions rappeler aux jeunes qu'ils pouvaient utiliser les aide-mémoires mis à leur disposition. Par exemple, si un élève levait la main pour mentionner qu'il avait terminé la tâche demandée, nous le référions à son aide-mémoire Quand j'ai terminé mon travail au lieu de lui proposer directement ce qu'il peut faire pour s'occuper. Dans le même ordre d'idées, si un jeune nous questionnait sur un exercice à réaliser, nous lui demandions s'il a d'abord suivi les étapes de l'aide-mémoire pour résoudre son problème. C'est en rappelant la procédure et les stratégies apprises que les élèves peuvent transférer graduellement leurs apprentissages dans leurs comportements en classe (Archambault, J. et Chouinard, R. 2016). En bref, la pratique guidée nous a permis de vérifier si les jeunes étaient sur la bonne voie quant au développement de leur autonomie et d'ajuster nos actions au besoin.

Pratique autonome : C'est durant la pratique autonome que les élèves sont en mesure de mettre en pratique les apprentissages qu'ils ont intégrés, et ce, totalement par eux-mêmes. En d'autres termes, ils possèdent maintenant toutes les connaissances et habiletés nécessaires pour reproduire la procédure apprise sur l'utilisation des aide-mémoires, sans avoir besoin de soutien (Archambault, J. et Chouinard, R. 2016). À cet effet, au cours de cette étape, les élèves qui avaient bien acquis les stratégies enseignées se référaient immédiatement aux aide-mémoires pour combler un moment libre ou pour surmonter une incompréhension.

Afin que les élèves soient davantage impliqués dans le processus du développement de leur autonomie en classe, nous les avons amenés à se fixer des objectifs personnels à court terme.

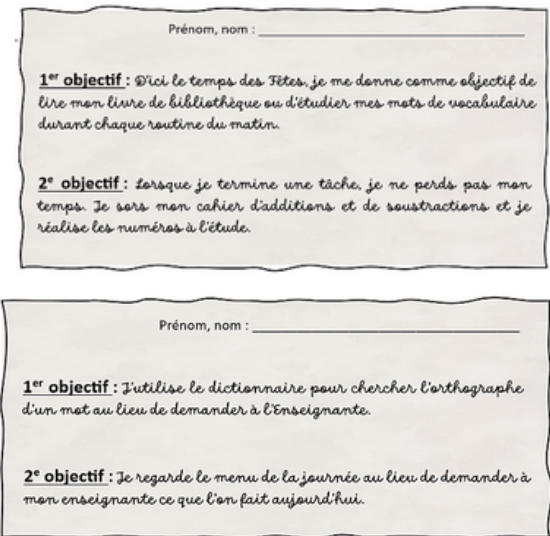
Modelage : Le concept d'objectif n'est peut-être pas toujours évident à comprendre au 2e cycle. En effet, il peut s'agir d'un terme abstrait sans définition précise pour les élèves. C'est pourquoi il a été primordial de faire un modelage avec eux afin de s'assurer qu'ils comprennent bien cette notion. C'est avec diverses situations de la vie quotidienne que nous avons amené les élèves à bien saisir ce qu'est de s'établir des objectifs et l'importance de ces derniers. Par la suite, nous avons fait une tempête d'idées avec les élèves afin de ressortir quelques objectifs possibles qu'un jeune de 3e année pourrait se fixer dans un contexte scolaire. Le modelage permet aux élèves une meilleure compréhension de l'objet d'apprentissage puisque l'enseignant se met à la place de l'apprenti. Ainsi, nous les avons tranquillement guidés vers une assimilation de nouvelles connaissances tout en faisant référence aux connaissances antérieures (Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. 2013). Grâce à cette étape, les jeunes étaient suffisamment outillés pour réaliser l'activité de la recherche d'objectifs qui favorise l'émergence de leur autonomie.

Pratique guidée : Les élèves ont été invités à se choisir deux objectifs à atteindre avant le congé des Fêtes en lien avec l'autonomie en milieu scolaire. Ces deux objectifs devaient les amener à travailler sur des problématiques personnelles touchant directement la responsabilisation lors des apprentissages. La tempête d'idées est demeurée au tableau afin qu'ils puissent s'y référer en cas de manque d'inspiration. Puisque les élèves ont encore besoin du soutien de l'adulte durant cette étape, nous étions disponibles pour les guider dans l'établissement de leurs objectifs, mais également pour leur offrir des rétroactions informatives sur leur travail (Archambault, J. et Chouinard, R. 2016). Nous encourageons aussi les élèves à favoriser l'entraide entre pairs afin qu'ils soient davantage guidés dans leur projet (Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. 2013). Une fois les objectifs trouvés pour chacun des jeunes, ils devaient les inscrire sur un carton prévu à cet effet. Par exemple, un élève a voulu travailler son autonomie dans la routine du matin et dans les transitions de tâche. Il s'est alors trouvé des moyens pour maximiser son temps tout en favorisant sa responsabilisation et en ne pas demandant pas à l'enseignante ce qu'il doit faire (voir image 3). Les objectifs varient donc en fonction de ce que les élèves souhaitent travailler quant au développement de leur propre autonomie. La réalisation de cette activité leur a également permis d'utiliser les aide-mémoires modélisés préalablement lorsqu'ils avaient des interrogations ou lorsqu'ils avaient terminé la tâche. Bref, la pratique guidée nous a été utile afin de guider les élèves dans le réinvestissement de leurs stratégies pour se fixer des objectifs atteignables.

Pratique autonome : Une fois la réalisation des cartons d'objectifs terminée, chaque élève a pu coller le sien sur son bureau afin de l'avoir sous les yeux en guise de rappel. C'est lors de la pratique autonome que nous avons pu observer les jeunes dans l'atteinte de leurs défis. Cette observation s'est échelonnée sur plusieurs semaines puisqu'un objectif ne se réalise pas nécessairement qu'en quelques jours, ce processus nécessite du temps et de la rigueur. C'était le rôle à l'élève de penser par lui-même à réaliser ses objectifs et de trouver des moyens pour y arriver. Toutefois, les rétroactions positives et concrètes de l'enseignant demeurent nécessaires afin d'encourager l'élève dans la progression de ses apprentissages (Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. 2013). Dans cette étape de l'enseignement explicite, il est important de faire vivre à l'élève plusieurs réussites de manière progressive. C'est

d'ailleurs pourquoi nous avons échelonné notre PIC pendant plus de 4 semaines. Durant cette période, les élèves ont eu plusieurs occasions pour travailler sur leurs objectifs et pour tranquillement trouver une aisance et une fluidité dans la mise en pratique de ces derniers (Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. 2013).

Image 3 : Exemples d'objectifs conçus par deux élèves



Constats

Afin de vérifier l'impact de l'enseignement des stratégies et de la création d'objectifs sur l'autonomie des élèves, nous avons effectué plusieurs observations lors des moments de travail et nous avons discuté avec ces derniers de leurs impressions quant à l'amélioration de leurs compétences. Cela nous a permis d'émettre plusieurs constats au fil des semaines. Nous avons d'abord constaté, dès l'activité sur la recherche d'objectifs, que certains élèves ont réinvesti les stratégies d'autonomie enseignées lors de la première modélisation. Cependant, la majorité des élèves de la classe ne les ont pas utilisées et ont directement demandé de l'aide lorsqu'ils avaient des questionnements. Tout au long de la réalisation de notre PIC, nous avons tenu un journal de bord afin de noter nos réflexions sur le développement de l'autonomie de nos élèves à la suite de nos activités. La semaine suivant la modélisation des aide-mémoires, nous avons noté la réflexion suivante :

« Cette semaine, j'ai pu constater que plusieurs élèves n'avaient pas toujours le réflexe de consulter leurs aide-mémoires. En effet, lorsqu'ils avaient terminé leurs exercices dans leur cahier de français ou de mathématiques, plusieurs avaient encore tendance à lever la main pour me demander ce qu'ils devaient faire. C'est également une minime partie des élèves qui pensaient à utiliser leurs outils (dictionnaire, feuille de notions en mathématiques, etc.) lorsqu'ils rencontraient un obstacle durant la réalisation de leurs exercices. Plusieurs levaient régulièrement la main pour me dire qu'ils ne comprenaient pas le travail, sans s'être préalablement questionnés sur ce qui ne fonctionnait pas. [...] »

C'est pourquoi nous sommes intervenues à maintes reprises afin de faire des rappels sur l'importance de l'utilisation des diverses ressources avant de solliciter un adulte pour quelconques questions. Nous avons également modélisé une seconde fois les aide-mémoires pour nous assurer que les élèves aient bien compris leur utilité et dans quelles situations il est favorable de s'y référer.

L'enseignement explicite n'est pas une méthode linéaire, donc il est possible de juger que les élèves ont besoin de retourner à l'étape précédente afin de bien comprendre le savoir enseigné (Bissonnette, S., Falardeau, É. & Richard, M. 2021). La semaine suivant ces interventions, nous avons noté la réflexion suivante :

« J'ai constaté une nette amélioration quant à la responsabilisation et la débrouillardise des élèves cette semaine. Lors des moments de travail individuel, plusieurs ont demandé de l'aide à leurs pairs afin d'avoir une réponse à leurs interrogations et plusieurs se sont référés à leurs outils pour les aider à réaliser leurs exercices. J'ai aussi remarqué que je devais de moins en moins ramener les élèves à la tâche, puisque ces derniers savaient ce qu'ils devaient faire et quelles étaient les solutions à adopter s'ils rencontraient une difficulté. [...] »

En plus d'avoir des bienfaits sur l'autonomie des élèves, nous avons constaté que les activités mises en place dans le cadre de notre PIC ont également mené à plusieurs avantages pour notre enseignement et notre gestion de classe. Puisque les élèves sont devenus plus responsables lors des moments de travail et qu'ils résolvaient de manière autonome leurs problèmes rencontrés, ils levaient beaucoup moins souvent la main pour nous poser des questions ou pour nous demander ce qu'ils devaient faire. Par conséquent, une fois les stratégies totalement acquises, nous avons remarqué que nous n'avions plus besoin de répéter aussi souvent les consignes. Cela nous offrait du temps supplémentaire pour aider certains élèves en difficulté et les soutenir davantage dans leurs apprentissages. Concernant la réalisation des objectifs, nous avons remarqué un grand engouement envers le désir de réussite de ces derniers. Effectivement, nous avons planifié deux rencontres individuelles avec les élèves afin de les soutenir et de les guider dans leur processus. La première rencontre s'est déroulée deux semaines après le début du PIC et la deuxième rencontre s'est déroulée à la quatrième semaine. Les élèves étaient investis dans leurs défis personnels et ils ont pu nous faire part de leur amélioration. Pour ceux qui avaient plus de difficulté à progresser, ces rencontres étaient l'occasion de discuter avec eux et de mettre en place des moyens concrets qui les aideront à atteindre leur but fixé. À la suite de la dernière rencontre, nous avons pu constater que 18 élèves sur 25 ont réussi à atteindre leurs deux objectifs personnels et que 7 élèves ont réussi à atteindre un défi sur deux. Autrement dit, tous les jeunes ont accompli au moins un objectif d'autonomie en quatre semaines en suivant leur propre rythme. Certains ont même demandé à ajouter d'autres objectifs sur leur carton puisque les autres avaient déjà été atteints.

Conclusion

En somme, à la suite de l'enseignement explicite des aide-mémoires et des objectifs ciblés par les élèves, nous avons pu observer plusieurs impacts positifs sur leur autonomie. En effet, nous avons constaté que la plupart des jeunes étaient en mesure d'utiliser les stratégies apprises lorsqu'ils en avaient besoin et qu'ils mettaient les efforts nécessaires pour atteindre leurs objectifs. Compte tenu des bienfaits que nous avons observés sur la responsabilisation des élèves, nous pouvons affirmer que l'enseignement explicite est une méthode qui a bien fonctionné pour leur permettre d'acquérir des stratégies soutenant leur autonomie lors des apprentissages. Il serait maintenant intéressant de vérifier si cette pratique

enseignante peut être utile pour guider les élèves vers le développement de l'autonomie dans diverses sphères scolaires, telles que la gestion des émotions, des conflits, de leur matériel, etc.

Références

Archambault, J. & Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe : 4e édition. Montréal (Québec) : Chenelière Éducation.

Bissonnette, S., Falardeau, É. & Richard, M. (2021). L'enseignement explicite dans la francophonie : Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bissonnette, S., Gauthier, C. & Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. Montréal : E.R.P.I.

Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. Repéré à : <https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/08/18-Le-modelage-une-technique>



UNIVERSITÉ LAVAL 2022-2023

DÉVELOPPER L'AUTONOMIE : DES RETOMBÉES POSITIVES

CATHERINE-KELLY POULIN



Introduction

Nous entendons de plus en plus d'enseignants affirmer qu'ils éprouvent des difficultés à faire face à une classe hétérogène. Les différents rythmes d'apprentissage de chacun, les difficultés d'apprentissage, les nombreux plans d'intervention et tout autre contexte différent peuvent amener un sentiment d'incapacité chez l'enseignant. Plusieurs inconvénients surviennent dans un contexte de classe où les élèves ne se retrouvent pas à la même place sur le plan des apprentissages.

Dans la classe que j'ai observée, soit un groupe de 3e année composée de 25 élèves, j'ai aussi ressenti ce sentiment d'incapacité. En effet, lorsqu'il y avait plusieurs mains levées en même temps, je me sentais dépassée et je sentais que je n'allais pas y arriver. En général, nombreux étaient les élèves qui éprouvaient de la difficulté à s'engager dans leurs tâches rapidement et à les accomplir. De plus, plusieurs élèves levaient la main de façon automatique lorsqu'ils rencontraient un questionnement. Ces élèves requéraient souvent l'aide de l'adulte sans avoir fait des tentatives par eux-mêmes au préalable. Donc, j'ai réalisé que l'autonomie des élèves était très peu développée dans ma classe. Le manque d'autonomie des élèves avait des effets négatifs. La perte de temps dans la classe en faisait partie. De plus, je n'avais pas le temps d'aller aider les élèves ayant réellement besoin de moi puisque j'étais occupée à répondre à toutes les questions qui auraient pu être répondues d'une autre façon, avec d'autres ressources que seulement l'enseignant.

Dans un tel contexte, les élèves et l'enseignant ne peuvent pas avoir une grande efficacité. Les élèves étant très dépendants de leur enseignant, c'est à ce dernier de les outiller afin de les responsabiliser dans leurs apprentissages. En effet, l'autonomie n'est pas une capacité acquise chez les élèves, c'est donc à l'enseignant de mettre en place des moyens afin que les élèves développent leur autonomie.

De plus, « l'autonomie est aujourd'hui conçue comme une compétence transversale à l'école primaire. Elle est de même fréquemment évoquée à propos des apprentissages scolaires fondamentaux » (Lahire, 2001).

Il est certain que le développement de l'autonomie chez les élèves aura des impacts positifs sur ces derniers et sur l'enseignant.

Comment développer l'autonomie des élèves à l'aide de l'échelle d'autonomie ?

Cadre théorique

Afin de répondre à cette question, il est important de préciser ce que signifie être autonome chez des élèves. Afin de définir l'autonomie, je me baserai sur la Théorie de l'autodétermination. Selon cette théorie, il est important de répondre à trois besoins psychologiques chez les élèves, soit le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale. Si ces trois besoins sont comblés, ils seront davantage impliqués dans la tâche et pourront développer leur plein potentiel (Laguardia et Ryan, 2000). Selon cette théorie, l'autonomie se définit comme étant la volonté d'être à l'origine de ses actions. Donc, l'autonomie en milieu scolaire c'est lorsque l'élève peut faire des choix et lorsqu'il est maître de ses actions (Sarrazin et al., 2011).

Il est aussi nécessaire de définir le besoin de compétence. Ce dernier se définit comme étant un sentiment d'efficacité sur son environnement (Laguardia et Ryan, 2000). Dans un contexte scolaire, cela réfère au besoin pour un élève de se sentir compétent à accomplir une tâche, à sentir qu'il a les capacités nécessaires et qu'il est en mesure de la réaliser (Laguardia et Ryan, 2000).

L'échelle d'autonomie c'est quoi ?

Puisque chaque élève a des besoins et un niveau d'autonomie différent, il peut être efficace d'intégrer une échelle d'autonomie. L'échelle d'autonomie (figure 1) permet aux élèves de se questionner sur les choix à faire ainsi que de choisir les ressources nécessaires. Cet outil sert d'aide-mémoire visuel afin d'aider les élèves à se remémorer les différentes stratégies possibles lorsqu'ils rencontrent un questionnement. L'échelle d'autonomie que j'ai mise en place dans ma classe de stage demandait à l'élève de passer par toutes les étapes avant d'avoir recours à l'adulte.



Figure 1

La première étape demande à l'élève de relire la consigne de la tâche. La deuxième étape lui demande d'utiliser son coffre à outils ou son aide-mémoire. Lorsqu'un élève réussit à répondre à son questionnement à l'étape 1 ou à l'étape 2, cela contribue à développer son sentiment de compétence. En effet, le fait d'avoir répondu à son propre besoin amène l'élève à combler son besoin d'autonomie. En effet, l'autonomie est aussi la « capacité de répondre à ses propres besoins, de prendre et d'assumer ses décisions, tout en tenant compte de son entourage et de son environnement » (Gosselin, 2017).

La citation suivante expose les paroles d'un élève développant son besoin de compétence et d'autonomie :

« Regarde madame, j'ai cherché dans mon aide-mémoire de mathématique et j'ai trouvé la réponse tout seul ».



La troisième étape demande à l'élève de demander à un camarade de classe des explications. Cette étape survient lorsque les deux précédentes n'ont pas fonctionné. En allant consulter un autre élève, cela devient bénéfique pour les deux. En effet, « le fait de recourir à l'entraide par les pairs procure une aide supplémentaire aux élèves qui pourraient présenter des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, tout en maximisant l'utilisation des ressources disponibles en classe » (Gaudreau, 2017). En d'autres mots, un élève qui aide un autre élève peut se sentir valorisé en partageant ses savoirs. De plus, l'autre élève aura reçu l'aide nécessaire afin de répondre à son questionnement ou afin de surmonter son obstacle. Le fait que l'élève puisse choisir le camarade qui va l'aider contribue à son besoin d'autonomie. En effet, quand l'élève est autonome, il éprouve un sentiment de liberté et de choix (Sarrazin et al., 2011). Voici un exemple de paroles dites par un élève à une élève qui l'a aidé :

« Merci, Léa, de m'avoir aidé, je comprends mieux ».



La quatrième étape est de demander de l'aide à son enseignant. Lorsque les élèves se rendent à cette étape, c'est parce que les étapes précédentes n'ont pas fonctionné. L'enseignant peut donc intervenir avec un élève qui a un réel questionnement ou une réelle difficulté à comprendre la tâche à effectuer. Cela permet à l'enseignant de rencontrer les élèves nécessitant le plus son aide. Il peut donc prioriser son énergie et son temps afin d'aider les élèves en difficulté.

Un climat « soutenant l'autonomie »

L'échelle d'autonomie est un moyen qui permet à l'élève d'agir dans un climat qui est structuré. En effet, le fait d'avoir des étapes avant d'aller demander l'aide d'un adulte permet une structure puisque les élèves connaissent le cadre et les limites lorsqu'ils ont des questionnements. L'échelle d'autonomie offre une plus grande liberté dans le choix des outils et dans le choix du camarade (Sarrazin et al., 2006). En observant la figure 2, il est possible de conclure que l'échelle d'autonomie se situe dans un style « soutenant l'autonomie » puisqu'elle offre aux élèves une structure élevée, tout en leur donnant une grande liberté. Ce style de climat permet de développer leur besoin d'autonomie et de compétence (Sarrazin & al., 2006).

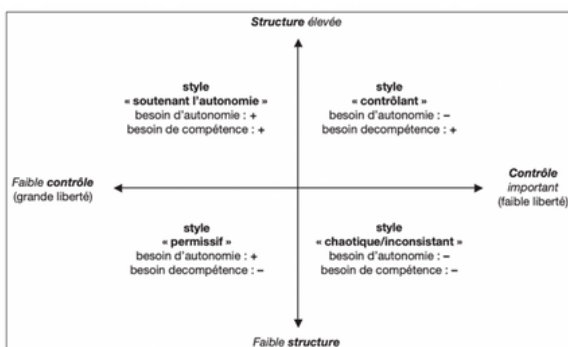


Figure 2
Source : Sarrazin & al., 2006

Mes observations

Comme mentionné précédemment, l'échelle d'autonomie permet de développer l'autonomie des élèves. Durant mon stage, j'ai été en mesure d'observer cette retombée positive.

Tableau 1. Paroles d'élèves	
Temps de l'année	Paroles d'élèves
Début septembre Échelle d'autonomie non implantée	« Quand on a une question, on lève la main et on attend que tu viennes nous voir ». « On peut aussi passer à l'autre numéro en attendant que tu viennes »
Début novembre Implantation de l'échelle d'autonomie	« Bien, parfois je lève la main quand même parce que j'ai oublié l'échelle ». « L'autre fois j'ai levé la main tout de suite, mais après j'ai vu l'affiche et j'ai suivi les étapes »
Fin décembre Échelle d'autonomie acquise	« Quand j'ai une question, je regarde l'échelle d'autonomie et je suis toutes les étapes ». « On regarde dans nos outils ». « On peut aller demander à un ami de l'aide ». « Si vraiment rien n'a fonctionné, on va te voir ».

Avant d'implanter l'échelle d'autonomie, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils devaient faire lorsqu'ils avaient une question ou lorsqu'ils rencontrent un obstacle. Comme on peut l'observer dans le tableau 1, avant d'implanter l'échelle d'autonomie, j'étais devant une classe qui nécessitait beaucoup mon aide. Nombreux étaient les élèves qui levaient la main de façon automatique sans même tenter quelque chose par eux-mêmes.

Après environ 1 mois d'utilisation de l'échelle d'autonomie (début novembre), j'ai demandé aux élèves s'ils sentaient qu'ils utilisaient bien l'échelle d'autonomie. En observant le tableau 1, il est possible de constater que je devais encore faire des rappels. Cependant, je peux confirmer que la majorité s'y référait de manière quotidienne après quelques semaines de rappels. En effet, je pouvais observer des élèves chercher dans leurs aide-mémoires et même utiliser le dictionnaire sans que je leur demande. Cependant, je n'ai pas observé beaucoup de collaboration entre les élèves (étape 3 de l'échelle). Donc, beaucoup pouvaient passer de l'étape 2 (aide-mémoire) à l'étape 4 (enseignant).

À la fin décembre, j'ai posé aux élèves la même question qu'en début septembre, soit ce qu'ils devaient faire lorsqu'ils avaient une question ou lorsqu'ils rencontrent un obstacle. En observant leur réponse (tableau 1), je peux affirmer qu'il n'y avait presque plus aucun élève qui levait la main sans avoir passé par toutes les étapes de l'échelle d'autonomie. J'ai pu faire les mêmes observations qu'en début novembre, mais en ajoutant l'étape 3. En effet, je pouvais observer des élèves se lever discrètement afin d'aller demander l'aide d'un camarade. J'ai eu aussi quelques élèves se rendant à la quatrième étape, mais c'était souvent les mêmes.

« J'ai toujours pensé que l'autonomie, ça voulait dire qu'il fallait s'arranger tout seul. Maintenant je sais qu'être autonome c'est de savoir demander de l'aide au bon moment et à la bonne personne ».

Il est évident que les élèves ont fait du très bon progrès concernant leur niveau d'autonomie. J'ai commencé avec une classe qui n'était pas du tout autonome et qui levait toujours la main à une classe qui utilise différents moyens afin de surmonter des obstacles.

Conclusion

En conclusion, le développement du niveau de l'autonomie des élèves a eu plusieurs retombées positives. En effet, cela a grandement facilité ma gestion de classe. Les élèves utilisaient les ressources qui étaient mises à leur disposition, ce qui me permettait de répéter moins souvent. De plus, cela a permis de maintenir un climat de classe favorable aux apprentissages puisque les élèves connaissent les attentes lorsqu'ils avaient un questionnement. Donc, les possibilités qu'un élève dérange les autres en attendant que je vienne répondre à sa question étaient minimales. L'ambiance de classe était beaucoup plus plaisante, car il n'y avait plus 15 mains levées en même temps. Donc, l'échelle d'autonomie a permis aux élèves de ma classe de développer leur autonomie en utilisant les ressources à leur disposition.

Cet article montre comment l'échelle d'autonomie contribue à combler le besoin d'autonomie. Elle montre aussi son efficacité quant au besoin de compétence. Il aurait pu aussi être pertinent d'aborder comment l'échelle d'autonomie peut contribuer au besoin d'appartenance sociale. Il est aussi important de garder en tête que ce n'est pas tous les élèves qui progressent au même rythme et qu'il demeure important de s'adapter à eux. Même si la majorité d'entre-deux a réussi à développer leur autonomie, il y en a qui travaillent encore très fort afin de développer la leur à leur manière. Pour ces élèves, il aurait été pertinent de continuer le processus afin d'observer la progression.

Références

- Lahire, B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire entre savoirs et pouvoirs. Revue Française de Pédagogie, n° 135, 151-166. https://doc.rero.ch/record/258978/files/PF1_2015_MEM_Theurillat_Maude.pdf

- Laguardia, J. G. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. Revue québécoise de psychologie, 21 (2), 281-304. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_LaGuardiaandRyan_Personalgoals-French.pdf

- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. Revue Française de pédagogie, (157), 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>

- Sarrazin, P., Deci, E. et Ryan, R. (2011) Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans Martin-Krumm, C. et Tarquino, C. (dir.), Traité de psychologie positive (1re éd., p.273,312). De Boeck. https://www.researchgate.net/publication/256089059_Nourrir_une_motivation_autonome_et_des_consequences_positives_dans_differeents_milieus_de_vie_les_apports_de_la_theorie_de_l'autodetermination

- Gosselin, M-E. (10 octobre 2017). Besoins psychologiques : Le besoin d'autonomie. Stéphanie Deslauriers. <https://www.stephaniedeslauriers.com/articles/besoins-psychologiques-le-besoin-dautonomie-partie-1-de-3/#:~:text=%C2%AB%20L'autonomie%2C%20c',entourage%20et%20de%20son%20environnement.%20%C2%BB>

- Gaudreau, Nancy. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Québec : Presses de l'Université du Québec, 200p.



UNIVERSITÉ LAVAL 2022-2023

DÉVELOPPER L'AUTONOMIE POUR AUGMENTER LES RÉUSSITES

CÉLESTE BOUFFARD



Introduction

Dès son jeune âge, l'enfant apprend à développer son autonomie. Ainsi, à son arrivée dans le monde scolaire, l'enfant est généralement en mesure de planifier et de réaliser de simples tâches (Fondation Lucie et André Chagnon, 2009-2023). Au fur et à mesure qu'il avancera dans son parcours, il sera en mesure d'effectuer des tâches plus complexes. Cependant, selon Kamii et De Vries, l'école traditionnelle serait défavorable au développement de l'autonomie, puisqu'elle pousserait au contraire les enfants à mettre de l'avant le « par cœur » afin de bien répondre aux questionnements de leurs enseignants (Plourde, C. 1987, p.40). La pandémie n'a également pas aidé les élèves à cheminer dans cette compétence. De fait, comme les recherches l'ont démontrée, une « [a]ugmentation significative des problèmes de comportements internalisés et externalisés » a été signalée au cours de la pandémie (INSPQ, 2021). Les domaines les plus touchés étant les domaines social et affectif tous deux directement reliés à l'autonomie. Ma classe de stage n'est pas l'exception à la règle. En effet, les 23 élèves observés, bien que tous très différents, possèdent un défi commun : l'autonomie. Ainsi, les périodes de travail sont remplies d'élèves qui attendent l'aide de l'enseignante afin de poursuivre. Il est alors primordial d'aider les élèves à développer cette qualité. Mais pourquoi, et surtout, comment ?

Offrir des choix pour soutenir l'autonomie.

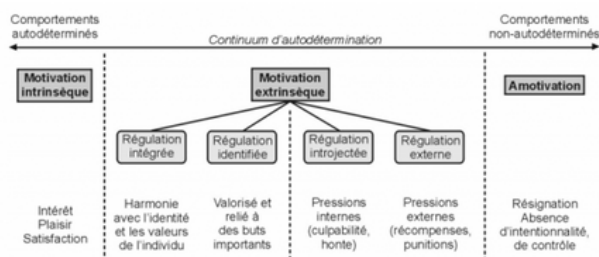
Les recherches réalisées démontrent que pour soutenir le développement de l'autonomie, les élèves doivent créer du sens autour de leurs apprentissages. Ils doivent également avoir la possibilité de prendre des décisions et de faire des choix en plus de se sentir reconnus (Couture, L. 2020). De là l'importance de la différenciation pédagogique. En effet, cet idéal en enseignement permet de soutenir tous les élèves dans leurs apprentissages, et ce, en tenant compte de leurs intérêts, de leurs besoins et de leurs forces. La différenciation pédagogique permet alors de différencier les contenus, les processus, les structures et les productions afin d'offrir aux élèves une certaine flexibilité et ainsi d'aider au développement de l'autonomie des élèves (Ministère de L'éducation, 2023).

Augmenter la motivation

Dans la recherche effectuée par CASIS, il a été démontré que l'autonomie a également un impact sur la motivation des élèves. Tel que démontré par Deci et Ryan, tous les humains ont trois besoins psychologiques fondamentaux dont ils cherchent à satisfaire. Parmi ces derniers se trouvent les besoins d'autonomie (Deci et Ryan, 2000). Ces concepts sont d'ailleurs liés à leur théorie de l'autodétermination où l'on distingue les niveaux de motivation qui ont un impact sur les comportements des élèves. On y recense alors que le plus haut niveau est celui de la motivation intrinsèque. En effet, ce type de motivation se réfère à une personne qui s'engage dans une activité par satisfaction personnelle, et ce, sans récompense externe. Ainsi, un élève avec ce type de motivation aura une meilleure autonomie (Deci et Ryan, 2000).

Développer l'autonomie au profit de l'apprentissage

Comme mentionné plus tôt, utiliser la différenciation pédagogique et augmenter la motivation des élèves sont deux éléments qui permettent de développer l'autonomie. Ces moyens permettent également d'augmenter la réussite des élèves. En effet, en développant son autonomie, l'élève sera davantage en mesure de développer des méthodes de travail efficaces (Ministère de l'Éducation, 2006). Ces méthodes de travail lorsque jumelées avec la motivation permettront aux élèves de créer du sens autour de leurs apprentissages et ainsi de réaliser des apprentissages plus significatifs (Deci et Ryan, 2000).



Continuum de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; traduit par ISERM, 2015)

Piste d'action

Les éléments de recherche mentionnés plus haut nous montrent qu'il est important de travailler l'autonomie avec les élèves, mais comment ?

Le modelage

Selon plusieurs, la modélisation serait une manière efficace de permettre à ses élèves de développer leur autonomie. En effet, en modélisant ce qu'est un élève autonome, ce dernier peut davantage reconnaître ce qui est attendu de lui. En plus d'être utile lors des périodes d'enseignement-apprentissage, le modelage peut porter sur les étapes de la démarche de l'autonomie. Ainsi, les élèves voient qu'ils doivent d'abord compter sur eux même et sur leur coffre à outils avant d'aller voir un autre élève pour avoir de l'aide externe. Dans ce même ordre d'idées, les élèves doivent s'entraider avant de questionner l'enseignant dans la classe.

Étapes de la démarche de l'autonomie :

- 1 : Je compte d'abord sur moi
- 2 : J'utilise mon coffre à outils
- 3 : Je consulte un voisin
- 4 : Je consulte un des experts
- 5 : Je consulte mon enseignant





UNIVERSITÉ LAVAL 2022-2023

AUTONOMIE ET PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

SABRINA LEBLANC



Introduction

finissante au baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire. Je suis aussi une jeune adulte ayant vécu des expériences de vie, dont une pandémie. On ne peut pas nier tous les effets que ces années bouleversantes ont eus et auront sur notre société québécoise et sur les générations à venir qui sont nos enfants d'aujourd'hui et nos adultes de demain. Être isolée à la maison et devoir changer un nombre non négligeable d'habitudes et de routines m'a changé et je remarque que les enfants auxquels j'enseigne ont eux aussi changé. L'un des changements importants fut ma vision face à l'autonomie et aussi le niveau d'autonomie des élèves dans les classes. Je crois avoir compris l'importance d'apprendre par et pour soi-même durant cette période particulière. En effet, nous avons fait face à une vague de désinformation, de contradiction et de questionnements sans réponse. L'une des leçons que je retiens de cette période est qu'il est nécessaire de développer son esprit critique, sa capacité d'analyse et de réflexion, ainsi que des stratégies pour aller chercher l'information ou les connaissances qui nous manquent de façon autonome. En ce sens, ayant une vision en construction de la pédagogie, je ne peux m'empêcher de faire des liens avec mon travail d'enseignante. Nelson Mandela disait que « l'éducation est l'arme la plus puissante que l'on puisse utiliser pour changer le monde ». Cette phrase guide profondément ma motivation chaque jour. En effet, je crois que notre travail auprès des élèves nous permet d'enseigner les éléments importants que j'ai énumérés plus haut. Aussi, pour les élèves,

je pense qu'il est très pertinent de leur donner des outils qui leur seront utiles toute leur vie, comme un esprit critique, des capacités en compréhension de texte, mais également le sentiment qu'ils possèdent les aptitudes nécessaires pour affronter les obstacles de la vie. Je crois que lorsqu'un élève a confiance en lui, son autonomie se développe plus facilement. Étant donc à l'aube de terminer ma formation universitaire, je souhaitais me questionner sur le développement de l'autonomie chez les élèves. Je me suis posée plusieurs questions en lien avec ce terme global : « Comment favoriser l'autonomie en classe? », « Comment faire comprendre à mes élèves l'importance de prendre en main leurs apprentissages? », « Comment stimuler la motivation intrinsèque à apprendre? », etc. Cet article rendra donc compte de mes observations à la suite de la mise en place d'un projet d'intervention en contexte sur le thème de l'autonomie.

Le fonctionnement adaptatif de l'élève

D'emblée, il faut comprendre comment l'enfant fonctionne. En fait, on peut comprendre ce fonctionnement comme étant « la manière par laquelle l'individu tente de répondre à ses besoins, à ses capacités et à ses difficultés adaptatives, mais également à ses interactions avec l'environnement » (Massé, 2020). En d'autres mots, l'enfant doit constamment tenter de trouver un équilibre entre ses capacités et les exigences de son environnement. L'enfant est donc motivé à réagir à son

environnement, soit pour obtenir quelque chose de positif ou d'agréable, soit pour fuir quelque chose de négatif ou de désagréable (Massé, 2020).

Avant de poursuivre, je crois qu'il est important de faire un lien ici avec les recherches et les écrits de Mme Sonia Lupien, directrice du centre d'études sur le stress humain et auteure de l'ouvrage « Par amour du stress » (2010). En fait, ses recherches démontrent que « notre cerveau a un rôle primordial pour nous aider à survivre », car il nous permet de « détecter les menaces présentes dans notre environnement » (Lupien, 2010). Elle mentionne aussi que face à une menace ou à un danger, le cerveau « enclenche une série d'actions » pour nous permettre de faire deux choses : combattre ou fuir (Lupien, 2010). De plus, elle rapporte que les chercheurs ont démontré que les hormones de stress qui sont sécrétées dans le corps peuvent remonter au cerveau et ainsi « affecter notre mémoire et la régulation de nos émotions en agissant sur les régions du cerveau impliquées dans ces activités » (Lupien, 2010). Elle ajoute toutefois que le stress est nécessaire à la survie et que sans « réponse au stress » nous n'aurions pas la vigilance nécessaire pour accomplir les tâches du quotidien, pour apprendre et se développer ou pour subvenir aux besoins de nos proches (Lupien, 2010). En ce sens, le stress est une bonne chose, lorsque le cerveau est en mesure de bien distinguer les situations menaçantes ou non. En effet, tout ce processus enclenché (production d'hormones de stress) est causé lorsque notre cerveau perçoit une menace ou un danger. Donc, tout est une question de perception!

Tout est une question de perception!

Revenons maintenant au fonctionnement adaptatif de l'élève. En fait, l'élève a des besoins auxquels il tentera de répondre en cherchant les ressources de son environnement. Comme mentionné plus haut, il sera donc motivé à obtenir du positif et à fuir le négatif. Ses tentatives de réponses à ses besoins sont donc appelées « manifestations comportementales », donc « les comportements qu'adopte l'individu dans ses milieux de vie ». L'élève adoptera également des « stratégies adaptatives », afin d'affronter les situations négatives ou les stressseurs de son environnement. Il faut se rappeler ici que le cerveau envoie des signaux lorsqu'il perçoit une source de danger (le stressseur). En ce sens, nous verrons plus loin comment l'environnement de l'élève (les différents acteurs) peut influencer la perception qu'il a de son environnement et ainsi réduire les stressseurs et les effets des hormones de stress sur le cerveau, car je le rappelle, ces hormones affectent les émotions et la mémoire. Deux éléments qui ont une importance capitale lorsqu'on parle d'autonomie.

La théorie de l'autodétermination

L'un des éléments importants du fonctionnement adaptatif de l'élève se rapporte à son autodétermination. Les chercheurs de cette théorie suggèrent que « l'autodétermination porte sur le rôle de la motivation dans le développement et l'apprentissage » (Deci & Ryan, 2012). Il s'agit donc des capacités, croyances et connaissances d'un individu qui lui permettront d'agir concrètement sur son environnement et donc d'être intrinsèquement motivé à agir. Cette théorie défend donc le fait que l'individu possède un pouvoir d'action face aux événements et à l'environnement (donc face aux stressseurs dont il était question plus haut) (Deci & Ryan, 2012).

Ce pouvoir se traduit alors par une motivation intrinsèque à apprendre et à se développer. Ce type de motivation fait partie d'une taxonomie élaborée par Deci & Ryan (2012) qui fait étalage des divers types de motivation selon le comportement de l'individu. Ces types de motivation progressent donc selon un continuum passant de la régulation externe à la régulation intégrée. Donc, la motivation intrinsèque (régulation intégrée) « suppose que l'élève accomplit la tâche principalement parce qu'il la juge intéressante, parce qu'il trouve du plaisir à son accomplissement » (Archambault & Chouinard, 2016). Plus d'une fois, les résultats de recherches ont démontré que la motivation intrinsèque influence grandement la qualité de l'apprentissage (Archambault & Chouinard, 2016). De plus, cette motivation influence également la compréhension globale des concepts appris, le rendement scolaire de l'élève et aussi les capacités d'autorégulation de l'élève et la valeur affective qu'il accorde à l'apprentissage (Archambault & Chouinard, 2016). Ici, on peut donc faire un lien avec la perception que le cerveau aura de son environnement.

Les recherches récentes démontrent également que plus un élève agit de façon autodéterminée, plus son engagement sera profond et durable dans le temps (Archambault & Chouinard, 2016). En ce sens, un élève qui conçoit son apprentissage comme étant l'acquisition de nouvelles aptitudes et qui vise l'amélioration de son niveau de compétence verra donc un lien direct entre l'effort et la réussite. Aussi, un élève qui entretient une attitude positive face à l'école et qui perçoit l'erreur comme une étape nécessaire à l'amélioration de ses capacités sera plus enclin à prendre des risques et à persévérer (Archambault & Chouinard, 2016). À ce propos, McCallum (2018) mentionne que les apprenants ont besoin « d'un environnement où les erreurs sont permises et encouragées; d'un milieu qui utilise les commentaires de manière pertinente pour les aider à acquérir un état d'esprit de développement à l'égard des erreurs ». Ici, on peut donc faire un lien avec la perception que le cerveau aura de son environnement. En effet, si l'échec est perçu positivement par l'élève, le corps ne déclenchera pas une série d'actions et d'hormones afin de préparer l'élève à combattre ou à fuir et donc, le cerveau ne sera pas endommagé par ces hormones, ce qui signifie aussi que les émotions et la mémoire de l'élève ne seront pas affectées. Tout comme il était mentionné plus haut, tout est une question de perception!

La relation maître-élève

Il reste un dernier élément important à prendre en considération ici. Bien entendu, les acteurs dans l'environnement d'un enfant auront un grand impact sur ses perceptions. En effet, Ryan et Deci (2017) mentionnent que les parents et les intervenants peuvent agir de plusieurs manières dans la vie de l'enfant, afin de soutenir le développement de son autodétermination (Massé, 2020). Ils peuvent lui offrir des « occasions d'exercer son autonomie », « le soutenir dans le développement de la connaissance qu'il a de lui-même », « promouvoir ses buts intrinsèques », « favoriser la prise de conscience et la pleine conscience », « fournir une rétroaction positive », « lui proposer des choix », etc. (Massé, 2020). Il est important de se rappeler que l'élève ne pourra développer son autodétermination que dans un contexte où l'autonomie sera favorisée. Il faudra donc développer la responsabilisation et l'autonomie de l'élève, si l'on veut pouvoir l'amener

progressivement vers une motivation intrinsèque à apprendre et ce sont les adultes qui gravitent autour de l'enfant qui pourront l'aider.

L'élève ne pourra développer son autodétermination que dans un contexte où l'autonomie sera favorisée.

Dans le cadre de cet article, nous nous attarderons davantage à la relation élève-enseignant. Il est important de mentionner d'emblée que cette relation n'est pas anodine pour l'élève. En effet, « entre l'âge de 6 et 17 ans, les jeunes passeront le quart de leur vie éveillée en présence des enseignants » (Gaudreau, 2017). L'enseignant devient donc un agent de socialisation très important pour l'élève puisqu'il fera « la promotion des valeurs et des attentes comportementales prônées par l'école » (Gaudreau, 2017). L'enseignant a donc un pouvoir, ou plutôt une grande influence sur l'expérience scolaire de l'élève et donc, sur sa perception de son développement scolaire. D'ailleurs, « des recherches ont démontré qu'une perception positive de la relation élève-enseignant par les élèves est liée à l'adoption de comportements d'engagement à l'école, tout en exerçant une influence positive sur la motivation et la réussite scolaire » (Gaudreau, 2017). Donc, l'enseignant, par ses actions et son attitude à l'égard de l'élève peut lui permettre de le mener sur la voie de l'autodétermination en l'aidant à développer une relation saine avec l'erreur et en l'amenant à concevoir l'apprentissage comme l'amélioration de ses capacités et tout cela fera naître chez l'élève une persévérance plus profonde et une motivation intrinsèque au développement et à l'apprentissage. Finalement, Hamill (2005) rapporte que les élèves apprécient particulièrement certains comportements de leurs enseignants, soit l'écoute, le traitement équitable, l'enseignant strict et celui qui possède un bon sens de l'humour (Gaudreau, 2017).

En résumé, chaque enfant recherche l'équilibre entre ses capacités et son environnement. La perception qu'il aura des situations qu'il doit affronter au quotidien engendrera une réaction au stress du cerveau qui peut aller jusqu'à modifier les émotions et la mémoire de l'enfant. Grâce à la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan, nous savons que chaque individu peut avoir un pouvoir d'action sur sa propre motivation. En ce sens, certains acteurs centraux dans la vie d'un enfant peuvent l'aider à développer cette motivation intrinsèque à apprendre et à se développer. En effet, les enseignants et les parents en font partie, puisque la recherche démontre que leurs actions et leurs paroles influencent directement le développement de la motivation des enfants. Puis, cette motivation sera reliée aux actions autonomes que les enfants seront en mesure de réaliser dans leur quotidien.

Projet APS (Autonomie et Persévérance Scolaire)

Mon projet d'intervention en contexte s'est déroulé sur plusieurs semaines. Je faisais une activité par semaine et nous la réinvestissions le reste de la semaine. Puisque ce projet se déroulait sur une longue période, le temps fut une donnée cruciale à prendre en considération. En effet, je me devais de faire des liens significatifs au quotidien avec les activités du projet, afin de bien ancrer les concepts chez les élèves.

En ce sens, il était important pour moi de débiter ce projet avec un élément marquant. Mon enseignante associée m'a alors parlé de Danie Beaulieu PH. D., qui est psychologue, auteure et conférencière internationale. Elle appelle « techniques d'impact » les images à fort sens qu'elle utilise pour faire comprendre des concepts, valeurs ou autres à des adultes, mais aussi à des enfants. J'ai donc trouvé que sa technique d'impact de l'orange (voir le lien en références) était parfaite pour débiter un PIC sur l'autonomie, puisqu'elle parle de l'orange comme d'un objectif qui nécessite des efforts (il faut l'éplucher) si l'on veut l'atteindre (manger l'orange). Le but était de donner un sens profond aux élèves sur ce qui allait suivre. Je voulais les sensibiliser sur le fait que dans la vie, on n'obtient rien sans effort. L'orange est devenue un symbole entre les élèves et moi et lorsqu'une tâche était plus ardue, je leur rappelais qu'en ce moment, ils étaient devant une pelure plus solide, mais qu'ils devaient continuer pour manger l'orange!




Le projet s'est poursuivi par la lecture de l'album « essaie encore, Aladin ! ». Un album simple, mais qui démontre bien la progression de la persévérance. Après la lecture, nous avons créé en grand groupe notre propre échelle de l'autonomie en définissant chaque étape lorsque j'ai un problème ou une question :

- Lire et relire la consigne. Identifier les mots complexes au besoin.
- Utiliser mes outils (aide-mémoire, matériel pédagogique de la classe, etc.)
- Utiliser un ami expert
- Consulter un adulte

Cette échelle a été construite par les élèves et elle était affichée et bien en vue dans la classe, afin que les élèves puissent s'y référer à tout moment. Nous avons également un pictogramme d'orange à côté de notre échelle pour nous rappeler qu'il faut persévérer. Pour faire vivre mon projet, je faisais régulièrement allusion à cette échelle lors de mes enseignements ou de mes explications avant un travail.

Ensuite, je souhaitais offrir le maximum d'outils à mes élèves pour qu'ils puissent développer des stratégies d'autonomie. En ce sens, je leur ai fourni des aide-mémoires pour le français et les mathématiques. Ces outils m'aidaient à modéliser les raisonnements et les réflexes autonomes que je souhaitais que les élèves développent.

Aide-mémoire, français

1. Je lis une première fois la question.
 2. Je relis la question en surlignant les mots-questions. 
 3. Je reformule la question dans mes mots :
Qu'est-ce que je cherche?
 4. Je COMMENCE ma réponse avec LES MÊMES MOTS de la question.
- Exemple :**
QUESTION : Combien y a-t-il de lettres dans le mot « école »?
RÉPONSE : Dans le mot « école », il y a 5 lettres.

Aide-mémoire, mathématiques

Aide-mémoire – Résolution de problèmes

- Lire le problème plusieurs fois.
- Surligner les informations importantes.
- Surligner la question avec une autre couleur.
- Reformuler le problème dans mes mots.
- Je peux essayer d'illustrer le problème. Si je devais le dessiner, je ferais comment?
- Je me pose la question : « Mais qu'est-ce que je cherche? » (Quel est mon but?)
- Je peux utiliser du matériel de manipulation au besoin.
- Malgré tout, je ne comprends pas ce que le problème me demande de faire? Je passe à la prochaine étape de mon échelle de l'autonomie! 😊

Matériel que je peux utiliser :
Matériel en base 10, tableau effaçable, jetons, tableau numérique, argent, feuille brouillon, miroir (géométrie), etc.

Finalement, une fiche d'autoévaluation a servi à faire prendre conscience aux élèves de leur propre implication dans le projet et de leurs efforts pour améliorer leur autonomie. Elle a été réalisée une première fois, peu après la mise en place de l'échelle de l'autonomie et une seconde fois à la fin du projet. Mon objectif était que les élèves voient eux-mêmes leur progression sur le plan de l'autonomie.

Auto-évaluation – Projet APS

Auto-évaluation – Projet APS

J'ai pris le temps d'observer mon échelle de l'autonomie. OUI NON

J'ai utilisé des outils pour m'aider durant la semaine. OUI NON

Par exemple : _____

J'ai demandé l'aide d'un ou des amis experts : OUI NON

Matière : _____

L'ami expert qui m'a aidé est : _____

J'ai été persévérant cette semaine. OUI NON

Voici à quel moment : _____

Mon défi pour la semaine prochaine sera : _____

Afin de mieux rendre compte de mon projet, la prochaine partie de cet article présentera une étude de cas qui présente le portrait d'un élève qui a été particulièrement réceptif au projet APS.

D'un bout à l'autre du continuum

Dès la rentrée scolaire, Léo (prénom fictif) est un élève qui arrive en classe avec son bagage de difficultés. Une évaluation est en cours pour un trouble du langage et il a déjà un suivi régulier avec l'orthopédagogue de l'école. Un outil technologique lui sera également fourni dès les premiers mois de sa 3e année. C'est un élève attachant et qui est capable de créer des liens significatifs avec les adultes autour de lui. Rapidement, j'ai compris que j'allais devoir me placer en mode solution pour Léo, puisqu'il se sentait rapidement dépassé par toutes les consignes. Dès que les explications étaient données et que les élèves se mettaient à la tâche, il levait la main pour me dire qu'il ne savait pas quoi faire. Je devais souvent lui relire les consignes un numéro à la fois. Il semblait inquiet et peu sûr de lui. Lors des périodes de routines ou de plan de travail, mon enseignante associée et moi valorisons beaucoup les élèves qui s'avançaient dans leurs cahiers ou dans leurs projets d'écriture. Il fallait toujours avoir un œil sur Léo, car bien

souvent, il lisait des bandes dessinées ou jouait avec son matériel scolaire (crayons, aiguiser, ciseaux, etc.) durant tout le temps de ces périodes. Les après-midis étaient plus difficiles pour lui et il se couchait souvent la tête sur son bureau en disant qu'il était fatigué. Il abandonnait rapidement lorsqu'une tâche était trop longue ou trop complexe pour lui. Puis, il avait de la difficulté à rester assis durant les discussions de groupe ou durant les périodes de travail. En effet, il allait jeter quelque chose à la poubelle, boire de l'eau, dire quelque chose à un ami, etc. Il faisait aussi souvent des dégâts avec ses collations et prenait plusieurs minutes pour nettoyer. Léo fonctionnait donc par régulation externe (récompense ou punition).

Au fil du projet, je voyais Léo modifier certains comportements. Il était de plus en plus positif face à ses difficultés. Par exemple, lors de la rédaction d'une histoire d'Halloween, j'ai passé beaucoup de temps avec lui, afin de l'aider à trouver des idées. Je l'ai soutenu durant son travail en lui rappelant également les étapes de l'échelle de l'autonomie. Lorsqu'il était face à une difficulté, je lui rappelais sa pelure d'orange et ensuite, il fournissait un effort supplémentaire. Je l'ai vu prendre goût à l'écriture et je me souviens encore de la fierté qu'il y avait dans ses yeux lorsqu'il a pu présenter son histoire à la classe. J'ai aussi remarqué qu'il levait la main plus souvent en classe pour donner des réponses ou pour participer aux discussions de groupe. Je crois avoir été en mesure de créer un lien significatif avec cet élève. En effet, il était réceptif à mon humour, ce qui nous a permis de connecter sur ce plan. Je crois qu'il avait confiance en moi, alors il venait aussi me voir s'il avait un besoin ou une inquiétude. C'était aussi un élève particulièrement sensible et je prenais le temps de l'écouter lorsqu'il avait le cœur gros à cause d'un conflit sur la cour d'école par exemple. Finalement, je l'ai vu utiliser plus fréquemment ses outils de travail de manière autonome, comme les aide-mémoires, le dictionnaire ou la boîte à correction en écriture ou encore du matériel de manipulation en mathématiques. Bref, je peux affirmer que j'ai vu des changements significatifs dans les habitudes de Léo en classe. Il semblait plus de bonne humeur, moins épuisé en fin de journée et il semblait voir ses difficultés plus positivement qu'en début d'année. Il commençait à développer des stratégies et des outils qui lui permettaient d'être plus autonome en classe. Finalement, vers la fin de mon stage, une rencontre avec sa maman a confirmé mes observations, puisqu'elle nous a mentionné que Léo appréciait davantage ses journées à l'école en comparaison avec l'an dernier et qu'il nous aimait énormément, mon enseignante associée et moi. Je crois donc que Léo tentait à pencher vers l'autre côté du continuum de Deci et Ryan en adoptant des comportements se rapprochant de la motivation intrinsèque.

Conclusion

En conclusion, je suis certaine que mon projet d'intégration a permis d'apporter à plusieurs élèves de ma classe des moyens concrets pour développer leur autonomie. Plus important encore, je crois que la technique d'impact de l'orange et le symbole que nous avons construit en classe avec l'orange nous a permis de bâtir des relations solides ensemble. Les élèves ont compris l'importance de la persévérance au quotidien et plusieurs, comme Léo, ont mis rapidement en pratique cette vision. En effet, j'ai observé une belle évolution chez Léo et il semblait plus conscient que ses efforts apportaient directement des résultats. Je crois que, tel que mentionné dans la première partie de cet article, mon lien fort avec cet élève a

permis d'installer un sentiment de confiance et que c'est en partie grâce à cela qu'il était réceptif aux conseils que je lui donnais.

De manière générale, j'ai observé des gains très rapidement chez beaucoup de mes élèves. Malheureusement, je quittais la classe en décembre. Je me demande si ces gains ont pu perdurer. Il est aussi intéressant de se demander quels auraient été les acquis possibles sur une année scolaire complète. En fait, lorsque je réfléchis aux résultats obtenus par mon projet, je constate que la même donnée qu'au début revient comme étant une donnée cruciale à prendre en considération; le temps. En effet, comment peut-on s'assurer de la durée dans le temps des acquis des élèves? Même après une année scolaire, nous leur disons au revoir et l'année suivante, ils sont dans la classe d'un nouvel enseignant ou d'une nouvelle enseignante.

Après avoir longuement réfléchi sur le sujet et en m'appuyant sur les auteurs cités plus haut dans cet article, je crois qu'un tel projet ne devrait pas se réaliser sans un soutien des parents et sans leur participation. Je crois qu'intégrer les parents est un essentiel à la réussite d'un projet sur le développement de l'autonomie, car seulement eux ont un pouvoir « à long terme » sur les concepts de vie qui sont enseignés en classe. Puis, sous la perspective d'une approche développementale, quoi de plus intéressant que de faire participer les acteurs les plus significatifs de l'enfant ensemble, pour l'élève? Est-ce qu'un projet-école ne pourrait pas naître de cette intention? De plus, comment peut-on aider les parents à comprendre nos objectifs? Comment les inclure au quotidien dans cette mission? Comment les outiller pour qu'ils puissent poursuivre ce travail de développement avec leur enfant? Voilà des questions intéressantes auxquelles j'aimerais pouvoir répondre dans mes prochaines années en tant qu'enseignante sur le terrain.

Références

- Technique d'impact de l'orange : https://www.youtube.com/watch?v=jhzZ3q8yEYs&ab_channel=DanieBeaulieu
- Archambault, J., Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. 4e édition. Chenelière éducation : Gaëtan Morin éditeur.
- Deci, El. & Ryan, R.M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. Dans Archambault, J., Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. 4e édition. Chenelière éducation : Gaëtan Morin éditeur.
- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Les Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2020). Les troubles du comportement à l'école. 3e édition. Chenelière éducation. Canada.
- McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe : Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. (Adaptation : Boisclair, N.). Chenelière éducation. Canada.



UNIVERSITÉ LAVAL 2022-2023

DÉVELOPPER L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES DANS UNE CLASSE DE DOUBLE CYCLE

FRÉDÉRICKE GOUPIL



Introduction

Dans les classes, les enseignants font face à de plus en plus de défis et de contraintes. L'inclusion scolaire fait en sorte que les classes peuvent être composées d'élèves ayant des rythmes d'apprentissage différents, des élèves en difficulté comportementale ou en difficulté d'apprentissage. Chaque élève arrive en classe avec son bagage et son niveau de développement qui lui est propre et c'est à l'enseignant de faire en sorte que chacun d'entre eux se développe de la meilleure façon qui soit malgré les nombreux défis des classes actuelles. J'ai d'ailleurs fait ce constat dans ma classe de stage 4 à l'automne dernier. Ce stage avait lieu dans une classe de 2e et de 3e année à Québec. En plus d'être une classe à niveaux multiples, il s'agissait également d'une classe double cycle, ce qui implique que les contenus à enseigner sont différents et que les élèves de 3e année avaient des sciences et technologie et de l'univers social à faire, en plus des autres matières. Les périodes d'enseignement devaient donc souvent se faire de façon séparée ou être différenciées pour chacun des deux groupes d'élèves. Il arrivait souvent que nous ayons recours à l'enseignement en sous-groupe de besoin pour permettre un enseignement plus individualisé. Pour permettre ce type d'enseignement, le groupe qui ne se faisait pas enseigner devait donc se mettre en plan de travail ou en atelier de façon autonome. C'est lors de ces périodes que j'ai remarqué que les élèves avaient beaucoup de difficulté à être autonomes, à se mettre au travail et à effectuer le travail de

façon adéquate, bien que les attentes du travail aient été présentées et modélisées. Ils avaient constamment besoin du support de l'adulte puisqu'ils n'étaient pas outillés à être autonome dans leur processus d'apprentissage. C'est donc sur cette problématique que j'ai eu envie de réfléchir. Pour répondre à ce besoin d'outiller adéquatement les élèves à développer leur autonomie, je me suis d'abord intéressée à ce qu'est l'autonomie et à comment il est possible de la développer chez les jeunes élèves. Ensuite, j'ai présenté et instauré dans la classe différentes méthodes de travail et différents outils pour soutenir les élèves dans le développement de leur autonomie et dans leur responsabilisation. Mes observations quant à l'aide apportée aux élèves grâce à ces outils m'amèneront donc à analyser si cela aura influencé positivement le développement de l'autonomie dans cette classe de double cycle.

Pourquoi enseigner l'autonomie ?

Le programme de formation de l'école québécoise demande aux enseignants de favoriser des activités d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer leur autonomie. Il est demandé que les élèves arrivent à analyser la tâche à accomplir, à s'engager dans la démarche, à accomplir la tâche et à analyser leur démarche (MEQ, 2006).

On retrouve en effet, dans le programme, la compétence transversale Se donner des méthodes de travail efficaces qui fait appel à l'autonomie des élèves et qui demande aux enseignants d'enseigner les savoir-agir qui permettront de soutenir les élèves. En enseignant ces savoir-agir, les élèves seront mieux outillés pour développer une certaine responsabilisation et une certaine liberté dans leurs prises de décisions et d'initiatives.

Qu'est-ce que l'autonomie ?

L'autonomie est l'un des trois besoins psychosociaux fondamentaux de l'humain. Selon la théorie de l'autodétermination, le soutien à l'autonomie est une méthode d'éducation qui permet aux élèves de mieux réussir, de ressentir des émotions positives, d'augmenter leur estime de soi, de faire preuve d'une meilleure compréhension et d'être plus persévérants (Sarrazin et al. 2006). En développant l'autonomie, on souhaite que les élèves arrivent, par eux-mêmes, à analyser ce qu'ils ont à faire, à le comprendre, à le réaliser et à analyser leur production.

Comment aider les élèves à atteindre cette autonomie ?

Pour aider les élèves à atteindre cette autonomie, il est essentiel, pour l'enseignant, de réunir trois éléments. Il s'agit de la transparence, de l'objectivation et de la publicisation (Lahire, 2001).

D'abord, pour rendre les élèves les plus autonomes possibles, il est essentiel de mettre en évidence tous les moindres détails de nos attentes. Les élèves doivent connaître les consignes de ce qu'ils ont à faire, le temps qu'ils ont pour le réaliser, les attentes comportementales, les compétences visées par la tâche ainsi que les critères de correction. Tout doit leur être explicité afin qu'ils sachent réellement à quoi s'attendre et pour qu'ils puissent commencer à organiser leur pensée et leurs actions. Ensuite, les élèves doivent avoir la capacité de construire une représentation de ce qui leur est demandé. Pour ce faire, les attentes, les savoirs et les informations nécessaires à la réussite de la tâche demandée doivent être clairement définis. Les élèves doivent s'appuyer sur leurs savoirs préalables pour construire leur représentation de la tâche. De cette manière, la tâche devient plus concrète pour les élèves et il devient plus facile de se mettre au travail.[A1] Finalement, les élèves doivent pouvoir consulter facilement des éléments visibles comme des règles, des savoirs, des consignes et des images. Ces éléments de référence sont un support très efficace dans l'enseignement et constituent un moyen facilitateur de la compréhension. Les élèves n'ont qu'à regarder l'affiche ou le pictogramme pour comprendre ce qui leur est demandé.

Analyse

Maintenant que le concept est bien défini, il était nécessaire de chercher à faire en sorte que les élèves qui nécessitent beaucoup de soutien pour une tâche soient en mesure de développer leur autonomie. Pour ce faire, j'ai décidé de travailler avec les élèves de 2e année de mon groupe. Il

s'agissait en effet des élèves chez qui je remarquais davantage le manque de responsabilisation et d'autonomie. Je devais souvent arrêter mon enseignement pour intervenir auprès d'élèves qui n'effectuaient pas le travail demandé ou qui ne le faisaient pas correctement pour s'en débarrasser. Je devais également souvent répondre à des questions auxquelles les élèves auraient très bien pu répondre par eux-mêmes. De plus, ce groupe d'élèves était le plus souvent mis en travail autonome pendant que l'enseignement de la science et de l'univers social était réalisé aux élèves de 3e année de la classe. J'ai donc développé et présenté à ces neuf élèves divers outils leur permettant de se responsabiliser et de devenir plus autonomes.

Affiches de référence

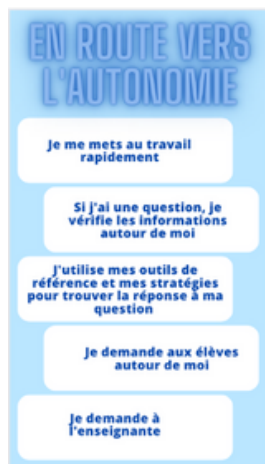
La première étape qui a été réalisée avec les élèves fut la construction de deux affiches que les élèves pouvaient consulter. La première affiche fut créée pour aider les élèves à contrôler leur inhibition. L'inhibition est l'une des fonctions exécutives et elle permet de freiner ou d'empêcher l'apparition d'une action pour mieux réfléchir à celle-ci (Armstrong, 2023). Je leur ai donc présenté l'affiche ; Stop, réfléchis, agis. Je souhaitais, en présentant cette affiche, que les élèves prennent conscience de l'importance de s'arrêter et de réfléchir aux actions qu'ils souhaitent poser avant de les faire. Cette affiche permettait donc de ralentir les élèves ayant tendance à commencer une tâche sans prendre le temps de comprendre ce qui leur est demandé.



Ensuite, nous avons construit, ensemble, une affiche de référence pour savoir ce qu'ils peuvent faire lorsqu'ils ont une question ou lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose. Cette affiche reprend l'idée de l'échelle d'autonomie en indiquant les étapes à suivre lorsqu'ils ont un travail à réaliser et qu'ils rencontrent un problème. On y propose effectivement des étapes stratégiques permettant de résoudre un problème que l'élève rencontre. La première étape que l'élève doit accomplir est de se mettre au travail rapidement pour ne pas perdre de temps et tenter de comprendre ce qu'ils ont à accomplir. Ensuite, s'il se questionne sur ce qu'il a à faire parce qu'il ne comprend pas quelque chose, il peut utiliser la deuxième stratégie qui consiste à regarder autour de lui pour chercher l'information sur le tableau ou s'aider des affiches sur les murs par exemple. En troisième étape, si ses questions persistent et qu'il a toujours besoin d'aide, l'élève peut utiliser les outils qui sont mis à sa disposition ou utiliser son référentiel de stratégies acquises. La quatrième étape sur notre affiche de référence consiste à demander de l'aide aux autres élèves de la classe. Selon Gaudreau (2017), « le fait de recourir à l'entraide par les pairs procure une aide supplémentaire aux élèves qui pourraient présenter des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, tout en maximisant l'utilisation des ressources disponibles en classe ». L'entraide entre les pairs permet à l'enseignant de faciliter sa

gestion de classe et permet également à l'élève qui aide de se sentir valorisé et compétent et de réviser, par le fait même, le savoir qu'il transmet. Finalement, la dernière étape est de demander de l'aide à son enseignante. Une fois que l'élève a tenté de trouver la réponse à son problème par lui-même en passant par toutes les étapes précédentes, il pourra finalement demander l'aide de son enseignante. Comme le recours à l'enseignante est la dernière étape, on favorise l'autonomie des élèves puisque ceux-ci auront tenté, par plusieurs moyens, de trouver les réponses à leurs questions en utilisant leurs stratégies. Cela permet à l'enseignante de se concentrer sur l'enseignement fait aux autres élèves de la classe ou d'aider les élèves qui en ont vraiment besoin.

Outil d'organisation du plan de travail



Après avoir présenté explicitement les deux affiches de référence pour aider les élèves à s'organiser et à trouver des stratégies d'autonomie efficaces, j'ai décidé de mettre en place un outil d'organisation du plan de travail. Les élèves étaient déjà habitués à travailler avec un plan de travail hebdomadaire, mais ceux-ci avaient du mal à organiser ce qu'ils avaient à corriger et à terminer. Ils avaient constamment besoin de rappels concernant le travail demandé ainsi que sur ce qui leur restait à réaliser pour terminer leur plan de travail. J'ai donc décidé de leur faire utiliser une fiche de suivi du plan de travail. Cet outil est sous la forme d'une grille composée de 3 colonnes qui ont toutes une fonction spécifique. La première indique ce que les élèves ont à faire dans leur plan de travail de la semaine. La seconde permet à l'élève de faire un crochet dans la case lorsqu'il a réalisé le travail et la dernière lui permet de faire un crochet lorsque le travail est corrigé par l'enseignante et qu'il n'a plus besoin d'y revenir. Le plan de travail permet aux élèves de faire preuve d'autonomie puisque ceux-ci sont responsables de réaliser leur travail dans l'ordre qu'il préfère et de gérer leur temps (Gignac, Normandeau & Monney, 2018). L'outil leur permet de mieux s'organiser et de savoir, par eux-mêmes, ce qu'il leur reste à réaliser. Ils n'ont plus besoin de demander à l'enseignante un suivi et celle-ci peut maintenant se concentrer à enseigner aux autres élèves de la classe, enseigner en sous-groupe de besoin, prendre des notes sur le travail des élèves et fournir des rétroactions rapides et adaptées à chacun d'entre eux (Gignac, Normandeau & Monney, 2018).

Plan de travail semaine du :	Fait	Corrigé
Calligraphie : Lettre p		
Cahier logique p. 14		
Cahier Math de tête p. 10		
Alphabétik p. 28 à 31		

Retombées

L'enseignement explicite des comportements attendus ainsi que la mise en place d'une grille de suivi du plan de travail ont grandement aidé les élèves à développer des stratégies de travail efficaces et à développer leur autonomie lorsque l'enseignante n'est pas disponible pour répondre à leurs questions. En utilisant une grille d'autoévaluation de l'autonomie remplie par les élèves et en recueillant plusieurs de mes observations, je remarque que les élèves utilisent de plus en plus facilement les stratégies qui leur ont été enseignées. Les élèves semblent également plus motivés à réaliser leur travail. L'enseignante peut donc se concentrer à enseigner à l'autre groupe d'élèves en sachant que les élèves effectuent leur travail adéquatement, de manière autonome. À l'aide de la grille d'autoévaluation, les élèves sont amenés à prendre conscience, par eux-mêmes, de leur niveau d'autonomie et des stratégies qu'ils utilisent. Ils doivent réfléchir à leur propre apprentissage et à leur propre comportement. Cela leur permet donc d'avoir une meilleure compréhension d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, ce qui leur permettra également de développer tout leur potentiel (Lauzon, 2014).

Nom :			
Autoévaluation de l'autonomie	😊	😐	😞
J'effectue le travail demandé sans avoir besoin de rappels.			
Je me mets au travail rapidement.			
J'utilise mes outils de référence et mes stratégies pour trouver les réponses à mes questions.			
Je demande aux élèves autour de moi si j'ai une question.			

De plus, j'ai effectué le portrait d'un élève avant et après l'instauration des outils pour voir si ceux-ci avaient aidé à lui faire développer des stratégies efficaces et pour voir si son niveau d'autonomie avait augmenté. Au début de l'année, l'élève en question avait constamment besoin de rappel pour se mettre au travail. Il avait également besoin de soutien constant pour être actif dans ses apprentissages. Il oubliait ce qu'il avait à faire et il préférait attendre que l'enseignante l'aide plutôt que d'utiliser ses stratégies pour parvenir à effectuer son travail. Après l'instauration des outils, il parvenait maintenant à se mettre au travail seul. Je lui ai fait un aide-mémoire, sur son bureau, en utilisant des pictogrammes pour qu'il puisse le consulter plus rapidement et pour qu'il se sente davantage concerné. Quelques semaines après l'instauration des outils et des stratégies, il était visiblement plus autonome. Les besoins de rappels étaient moins fréquents et il arrivait à utiliser les stratégies pour se mettre au travail et pour répondre à ses questions. Les outils mis en place lui ont donc été bénéfiques et c'est ce que j'ai réalisé pour la grande majorité des élèves de la classe.

Conclusion

Finalement, les interventions réalisées ainsi que les outils et les stratégies présentés dans la classe ont aidé les élèves à développer leur autonomie. Dans un contexte de double cycle, il est important que les élèves puissent développer cette autonomie pour permettre à l'enseignante de travailler avec l'autre groupe d'élèves ou de travailler en sous-groupe selon les besoins des élèves. En ayant davantage de temps, il aurait été intéressant de chercher à outiller davantage les élèves dans le développement de cette autonomie. Par exemple, nous

aurions pu ajouter un système de classe en lien avec les niveaux d'autonomie et y rattacher des privilèges. Il s'agit d'un système de motivation qui aurait peut-être permis à certains élèves d'utiliser davantage les outils et les stratégies mises en place. Ce système aurait permis aux élèves de se fixer des objectifs précis et l'enseignante aurait pu leur suggérer des pistes d'actions pour les aider à les atteindre. Une chose est certaine, le développement de l'autonomie chez les élèves est gagnant pour tous.

Références

- Armstrong, M-C. (2023). Fonctions exécutives. Les trésors en éducation spécialisée. https://educationspecialisee.ca/fct_executives/
- Gaudreau, Nancy. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Québec : Presses de l'Université du Québec, 200p.
- Gignac, M.-É., Normandeau, L. et Monney, N. (2018). Développer l'autonomie et le goût d'apprendre par le plan de travail. *Revue hybride de l'éducation*, 2(1), 26- 41.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de pédagogie*, (134), pp. 151-161. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812
- Lauzon, N. (2014). L'autoévaluation. TA @ école. <https://www.taalecole.ca/autoevaluation/>
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-primaire.pdf
- Sarrazin P., Tessier D. et Trouilloud D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*. No 157 octobre-décembre. <https://journals.openedition.org/rfp/463#tocto2n>



LES LEVIERS POUR ATTEINDRE L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES

CATHERINE PAPILLON ET MYRIAM THIBEAULT



INTRODUCTION

À l'automne 2022, nous avons eu la chance de réaliser nos stages dans des environnements stimulants où les défis étaient nombreux. Ici, nous parlons principalement de besoins particuliers (TDAH, TSA, etc.), de difficultés d'apprentissages et/ou de comportement. C'est-à-dire une classe typique! Techniquement, tous les éléments propices à la désorganisation d'une classe étaient rassemblés. Ainsi, pour avoir une ambiance favorable aux apprentissages et au développement des compétences chez les élèves, il a été important de maintenir une bonne gestion de classe. En revanche, l'un des principaux enjeux en enseignement est de garder l'attention des enfants à la tâche, et ce, lors des travaux autonomes, des routines ou dans les déplacements. Autrement dit, l'enseignant doit jongler habilement entre sa gestion de classe, les apprentissages et les stratégies d'enseignement qu'il utilise.

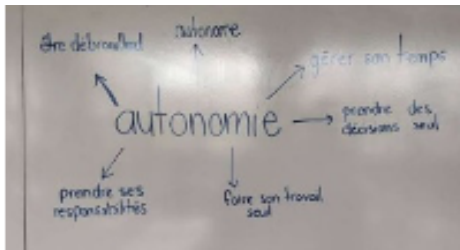
Pour faciliter nos expériences de stage et pour développer l'autonomie chez nos élèves, nous avons établi un système de gestion dans nos classes respectives. Brièvement, nos systèmes étaient composés de niveaux d'autonomie qui permettaient d'atteindre des privilèges et qui, par ricochet, encourageaient le respect des règles de classe. Rapidement, nous avons observé que les résultats espérés dans nos classes étaient atteints, c'est-à-dire que les élèves développaient leur indépendance et que notre gestion de classe était plus efficace. Alors, nous nous sommes questionnées à savoir :

En quoi un système de gestion de classe favorise-t-il l'autonomie des élèves?

QU'EST-CE QUE L'AUTONOMIE

Dans le but de bien répondre à la question, nous devons définir adéquatement ce que nous entendons par autonomie de l'élève. Selon la théorie de l'autodétermination proposée par Deci et Ryan (2002), les élèves ont besoin de combler trois besoins fondamentaux pour qu'ils s'accomplissent dans leur développement : les besoins de compétence, d'autonomie et d'habiletés sociales (Réseau d'information pour la réussite éducative, 2019). Dans le présent article, nous nous concentrons essentiellement sur celui d'autonomie. C'est donc dire qu'afin que les élèves puissent réaliser des apprentissages et se développer optimalement, il est important de leur fournir un environnement où ils peuvent faire des choix, et ce, dans le but qu'ils exercent un certain contrôle sur leur propre développement. En d'autres mots, les élèves sont invités à agir volontairement sur différents aspects de leur quotidien, donc de sentir qu'ils ont l'autonomie nécessaire pour réaliser les apprentissages ou les tâches demandés. Ainsi, ils seront davantage disposés et motivés à participer aux activités pédagogiques.

Dans nos stages respectifs, l'implication des élèves a été un élément clé dans le développement de nos systèmes de gestion. En effet, lors des différentes étapes d'implantation, les jeunes étaient amenés à participer, à faire des choix et à prendre des décisions en lien avec le climat de classe et la gestion de celle-ci. À titre d'exemple, dans la classe de Mme Catherine, les élèves étant plus vieux (2e cycle), ils devaient par eux-mêmes définir l'autonomie à l'aide d'un réseau de concept (voir photo). Par la suite, lors des tâches demandées, les élèves savaient ce qu'ils devaient faire pour être autonome et ils pouvaient facilement se référer à cet outil. En bref, le besoin fondamental d'autonomie était mis en action et permettait de motiver davantage les élèves.



LE CLIMAT DE CLASSE ET LA GESTION DE CLASSE : EN ROUTE VERS L'AUTONOMIE

Une fois que la motivation des élèves est bien établie et qu'ils se sentent impliqués et autonomes, il est important de maintenir un climat de classe adéquat et propice au maintien de cette dernière. Si les enfants sont motivés à apprendre, mais que l'environnement ne permet pas de s'épanouir, c'est comme donner un coup d'épée dans l'eau! À cet effet, l'enseignant, en début d'année scolaire, « s'emploiera à créer un climat chaleureux et sécurisant, à susciter des interactions agréables et productives avec et entre les élèves, ainsi qu'à établir le fonctionnement du groupe. » (Archambault & Chouinard, 2016, p.63) Autrement dit, l'enseignant doit d'abord établir les lignes directrices quant au fonctionnement de la classe. Subséquemment, les enfants seront davantage disposés à interagir, à intervenir ainsi qu'à prendre des décisions donc, de développer leur besoin d'autonomie.

Lors de nos stages, nous avons observé qu'un bon climat de classe va de pair avec une bonne gestion de classe. En d'autres termes, afin d'atteindre notre objectif de développer l'autonomie de nos élèves, nous devons utiliser des systèmes de gestion qui favorisait la prise de décision de la part des jeunes. Ce que nous avons fait sommairement chacune de notre côté, a été d'impliquer les élèves dans l'élaboration des règles de classe et des privilèges, et ce, dans l'intention de combler leur besoin d'autonomie. À titre d'exemple, dans la classe de Mme Myriam, lors d'une causerie, les élèves de première année ont d'abord été invité à partager ce qu'ils aimaient dans l'ambiance de classe et ce qu'ils aimeraient changer. Ensuite, à l'aide de l'enseignante, les élèves devaient trouver des solutions pour favoriser un climat de classe propice aux apprentissages et à leur développement, c'est-à-dire élaborer des règles de classe.

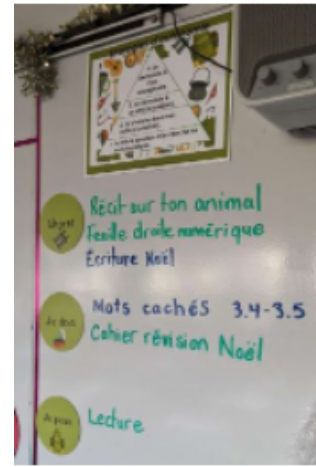
« Le fait d'inviter les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou de comportement à prendre part aux décisions et à jouer un rôle actif dans le fonctionnement de la classe les amène à respecter les règlements, pas parce qu'ils le doivent, mais parce qu'ils le veulent. » (Desbiens, Lanaris, & Massé, 2020, p.117)

Rappelons que la participation des élèves dans l'élaboration des règles est « une excellente occasion de cultiver des compétences transversales, comme exploiter l'information recueillie pour mieux prendre des décisions, résoudre des problèmes qui se poseraient au groupe classe et mettre en œuvre sa pensée critique, surtout en ce qui a trait au sens à donner aux règles » (Archambault, 2016, p.71). Conséquemment, ce sont toutes des compétences qui aident au développement de l'autonomie, car elles permettent de responsabiliser les élèves quant aux réalités de la vie de groupe. Nous pourrions également ajouter le développement de la compétence transversale : structurer son identité (Gouvernement du Québec, 2006, p.32). En effet, lors de nos observations, les élèves étaient invités à considérer l'environnement de classe, leur comportement et leurs préférences, et ce, au moment d'établir les règles de classe ou les privilèges. C'est donc dire que l'instauration de nos systèmes de gestion était une belle « occasion de mettre à profit [leurs] ressources personnelles, de faire des choix, de les justifier et d'en évaluer les conséquences qu'[ils] prendr[ont] conscience de ce qu'[ils] [sont] et des valeurs qui [les] influencent » (Gouvernement du Québec, 2006, p.32). D'ailleurs, nous avons observé que la majorité, sinon l'ensemble de nos élèves étaient motivés à respecter les consignes pour obtenir un privilège, ce qui a grandement favorisé un climat de classe sain. Nous supposons alors qu'ils étaient en train de prendre conscience de l'impact de leurs comportements sur le climat de classe. Et sans le savoir, ils étaient en train de développer leur autonomie!

LA GESTION DE CLASSE, QU'EST-CE QUE ÇA MANGE EN HIVER?

Nous avons débuté l'article en définissant l'autonomie, mais qu'en est-il de la gestion de classe? En quoi, peut-elle impacter le développement de l'autonomie chez nos élèves? D'abord, selon Gaudreau (2017), la notion de gestion de classe « réfère à l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (Gaudreau, 2017, p.7). Ici, il y a plusieurs éléments que nous jugeons essentiels, soit l'organisation « pour et avec les élèves », l'établissement, le maintien et la restauration d'un climat de classe ainsi que l'engagement des élèves. Selon nous, ces informations sont pertinentes car elles sont étroitement liées aux trois besoins fondamentaux préalablement discutés. D'ailleurs, l'engagement des élèves pourrait également être traduit comme l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages et dans le développement de leurs compétences. En résumé, selon cette définition, nous pouvons donc dire que la gestion de classe favorise l'indépendance des élèves dans la réalisation de leurs travaux et dans l'exécution de leurs tâches.

En lien avec nos expériences, les systèmes de gestion de classe que nous avons élaborés à l'aide de nos élèves étaient essentiellement pour les aider à développer leur autonomie. Que ce soit dans l'élaboration des règles de classe ou dans le fonctionnement des travaux, le but était que les élèves se sentent autonome. Par exemple, dans le groupe de Mme Catherine, une pyramide fut mise en place pour favoriser l'autonomie lors du travail individuel. Plutôt que de toujours poser des questions à l'enseignante, les élèves pouvaient s'y référer pour se souvenir des différentes stratégies à utiliser avant de demander de l'aide. Ici, la pyramide permettait d'encourager les élèves à prendre des décisions et à faire des choix quant à leurs apprentissages. D'autant plus, que des privilèges (voir photo ci-haut) étaient accordés à ceux ayant atteint les différents niveaux d'autonomie proposés sur ladite pyramide, ce qui les motivait à faire de bons choix. C'est donc dire que tout en étant un outil qui permet de développer leur indépendance dans le travail, ils apprenaient plus efficacement et se valorisaient eux-mêmes. Aussi, un système similaire était insaturé pour le comportement attendu en classe. C'est-à-dire que pour les routines et les transitions, les élèves pouvaient faire le choix de respecter les règles de la classe afin d'avancer leur nom sur un système d'émulation (voir photo). En d'autres mots, ces systèmes de gestion de classe favorisaient l'autonomie des élèves en les encourageant à prendre des décisions judicieuses en fonction de leurs apprentissages. Ils étaient conscients des choix à faire, et des impacts que cela avait dans la classe.



URGENT, JE DOIS, JE PEUX

Aussi, nous avons observé en stage que le système Urgent, Je dois, Je peux permet de favoriser la responsabilisation des jeunes, mais aussi la gestion de classe : ce système permet aux élèves d'être toujours occupés. En effet, lorsqu'ils ont terminé un travail, ils peuvent se référer au tableau pour décider de ce qu'ils feront ensuite, ce qui évite une désorganisation dû au manque d'intérêt ou à la perte de temps. L'autonomie est alors mobilisée étant donné que ce sont les élèves qui choisissent le travail à faire, parmi ce que l'enseignante propose. Ainsi, ils peuvent gérer eux-mêmes le temps et le travail. À cet effet, Gaudreau (2017) mentionne qu'« en plus de contribuer à leur réussite scolaire, l'implication active des élèves dans leurs apprentissages prévient l'émergence de comportements inappropriés en classe. » (Gaudreau, 2017) Autrement dit, une gestion de classe qui encourage l'autonomie des élèves permet aussi de faciliter le maintien d'un bon climat de classe, puisque les élèves qui sont occupés, n'ont pas le temps de se désorganiser !

CONCLUSION

Que ce soit le système de niveau d'autonomie ou le système Urgent, Je dois, Je peux, les systèmes de gestion de classe utilisés en stage ont permis sans équivoque de favoriser l'autonomie chez nos élèves.

En revanche, notons que plusieurs éléments entrent en jeu lorsqu'il est question de l'indépendance des élèves. En effet, dans les apprentissages ou dans les comportements attendus les jeunes doivent se sentir impliqués si nous souhaitons qu'ils soient motivés à apprendre. En bref, le climat de classe et la gestion de classe ont quant à eux un grand rôle dans l'épanouissement, la motivation et l'autonomie des élèves.

Finalement, pour répondre à notre question initiale, nous pouvons dire qu'un système de gestion de classe favorise bel et bien l'autonomie des élèves, et ce, si leur implication est au cœur des différentes étapes d'implantation. Ils sont beaucoup plus conscients de leur choix et de leur impact sur le climat de la classe. En d'autres mots, un système de gestion et un climat de classe équilibré permettent de développer des compétences essentielles au développement des jeunes, ce qui a pour effet de favoriser leur besoin fondamental d'autonomie.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. Gaëtan Morin Éditeur.
- Desbiens, N., Lanaris, C., et Massé L. (2020). Les troubles du comportement à l'école (3e éd.). Chenelière éducation.
- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (2006) (Publication No ISBN 2-550-46697-7). Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Réseau d'information pour la réussite éducative. (2019, 28 janvier). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/>



L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES DANS UNE CLASSE À MULTINIVEAUX AU 2E CYCLE

GABRIELLE DESBIENS ET PAMÉLA TRUCHON



Introduction

Depuis quelques années, on observe de nouveaux défis dans les classes du primaire au Québec. Ces défis portent notamment sur le nombre d'élèves dans les classes, l'inclusion scolaire des élèves ayant plus de difficultés scolaires et/ou comportementales, les nombreux plans d'intervention à réaliser, et aussi, les classes à multiniveaux. Ces dernières peuvent sembler être un défi de petite taille, pourtant elles sont réelles et fréquentes dans les écoles québécoises. Ces classes à multiniveaux sont constituées de deux à trois tranches d'âge habituellement, ce qui demande des besoins et des attentes spécifiques à chacun. Ce type de classe amène donc les enseignantes à faire de la différenciation pédagogique, c'est-à-dire d'ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés des élèves (MEES, 2021, p.2). Pour un bon fonctionnement de la classe, l'enseignant se doit de séparer les élèves en fonction de leur niveau scolaire afin de respecter les apprentissages du programme de formation. Lorsqu'elle se consacre à un des niveaux, les autres élèves se doivent d'être autonomes dans la tâche à réaliser. Ils doivent avancer seuls en utilisant leurs méthodes de travail.

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons à savoir comment développer l'autonomie des élèves dans une classe à multiniveaux au deuxième cycle. Comme nous avons réalisé notre stage dans ce type de classe, nous appuierons la théorie

à partir de nos expériences, de nos observations et de nos traces recueillies en stage.

Qu'est-ce que l'autonomie ?

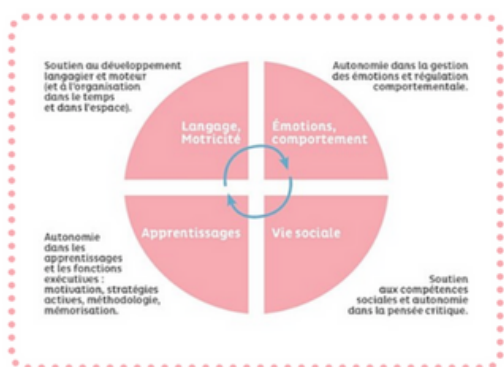
Tout d'abord, il est important de définir ce qu'est l'autonomie. Plusieurs définitions de ce terme existent dans le domaine scientifique. Cependant, nous avons sélectionné une définition qui se rapproche davantage de nos expériences et de nos croyances personnelles en lien avec l'éducation. En effet, la sociologue Élise Herman définit bien la notion d'autonomie. Plus précisément, elle définit l'autonomie comme étant la faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement (Pédebos et Florea, 2022). La notion d'autonomie est alors associée au libre arbitre et à la formation de la personnalité : elle est une étape vers la constitution de soi.

L'importance de développer l'autonomie

Dès la petite enfance, l'enfant développe peu à peu son autonomie de diverses façons. À titre d'exemples, il apprend à marcher, à s'habiller, à manger seul et plus encore. Même si le parent doit encourager l'enfant à devenir autonome, ce dernier apprend à trouver lui-même la motivation à faire des choix et à se faire confiance. Cette quête d'autonomie se poursuivra pendant plusieurs années encore et majoritairement durant son parcours scolaire. En effet, le développement de l'autonomie est une intention importante en éducation et fait partie des visées de la gestion de classe. Selon le Programme de formation de l'école québécoise, tout dépendant de l'environnement dans lequel les élèves évoluent, ces derniers développeront à des degrés divers la capacité de se faire confiance, en exploitant leurs forces, en surmontant leurs limites ainsi qu'à manifester leur autonomie de façon responsable (PFEQ, 2006, p.32).

L'enseignante joue un rôle important dans le développement de l'autonomie des élèves. Effectivement, l'enseignante est un modèle pour les élèves en les amenant à faire de bons choix dans leur quotidien. Il est alors important de développer leur autonomie afin d'avoir une bonne gestion de la classe, surtout lorsqu'il s'agit d'une classe à multiniveaux.

Selon les neuropsychologues Jessica Save-Padébos et Anca Florea, le développement de l'autonomie entraîne des conséquences positives sur les aspects psychologiques et cognitifs chez l'enfant. Effectivement, l'autonomie a des répercussions sur le langage, la motricité, l'émotion, le comportement, la vie sociale ainsi que les apprentissages. Ces aspects illustrés dans l'image ci-dessous sont étroitement liés ensemble et sont favorables au développement de l'enfant (Pédebos et Florea, 2022).



Comment développer l'autonomie en classe ?

L'enseignement explicite

Tout d'abord, il est important de savoir que l'autonomie est un concept très abstrait chez les enfants. Il est difficile pour eux de comprendre ce qu'est l'autonomie et les façons de la développer. Il est donc nécessaire que l'enseignant prenne le temps de leur apprendre. L'une des façons les plus efficaces est l'enseignement explicite.

Cette stratégie d'enseignement est composée de trois étapes essentielles : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. La première étape permet aux élèves de mieux comprendre le sens et la définition du terme. L'enseignant prend le temps de nommer ce qu'est l'autonomie, il peut démontrer en faisant de petits scénarios ce à quoi l'autonomie peut ressembler dans une classe ou encore donner des exemples et des contre-exemples tout en expliquant son raisonnement. Ensuite, la deuxième étape est la pratique guidée. Elle laisse plus de place aux élèves dans les apprentissages, mais l'enseignante est tout de même présente et elle a comme rôle d'accompagner les élèves s'ils ont des questionnements. À titre d'exemple, la pratique guidée peut se faire lors des pratiques à l'autonomie. Plus précisément, l'enseignante donne une tâche à l'élève qu'il doit faire seul. Il peut lever la main s'il a une question et l'enseignante le référera à ses outils si nécessaire pour éviter une présence constante de l'adulte.

Finalement, à la suite de ces trois étapes, l'élève est en mesure d'être autonome dans ses apprentissages. En d'autres mots, l'enseignante est moins présente, puisque l'élève possède les connaissances et les habiletés pour exercer la tâche. Toujours dans le but de développer l'autonomie, la pratique autonome se fera principalement lors des travaux seuls, des ateliers en classe ou encore durant le plan de travail. Il est prouvé que l'enseignement explicite possède de nombreux bénéfices autant chez les élèves ayant moins de difficultés que ceux ayant des troubles d'apprentissage. Ces trois étapes sont graduelles et structurées, ce qui facilite l'acquisition d'un concept comme l'autonomie (Alphonse, 2014).

Les supports visuels sur l'apprentissage

À la suite de l'enseignement explicite, il est important de prendre en considération que le concept d'autonomie est loin d'être acquis pour les élèves. Ce concept reste abstrait pour eux et ils peuvent l'oublier facilement lorsqu'il est temps de faire du travail autonome. Pour cette raison, il est nécessaire de faire un résumé de nos attentes ou de ce qu'ils doivent faire lorsqu'ils effectuent un travail seul. Cela peut se traduire à l'aide d'un aide-mémoire sur le bureau, d'une affiche facile à observer dans la classe, d'une feuille dans leur cartable à outils, etc. Selon plusieurs études menées, les supports visuels sont d'une grande importance dans une classe, et ce, pour tous les élèves. Ils comportent de nombreux avantages dans toutes les matières scolaires et les sujets (Spectre de l'autisme, 2021). À titre d'exemples, les supports visuels permettent de retenir l'attention des élèves, aident à mieux traiter l'information et à la retenir, etc. Le fait qu'ils demeurent dans le temps, dans l'espace et qu'ils sont permanents aident les élèves à s'appropriier les comportements ou les habitudes des affiches, ce qui se reflète par la suite dans leur comportement. Dans nos classes de stage respectives, nous avons mis en place des systèmes afin de guider les élèves dans leurs stratégies et habitudes visant l'autonomie. Voici les deux systèmes :

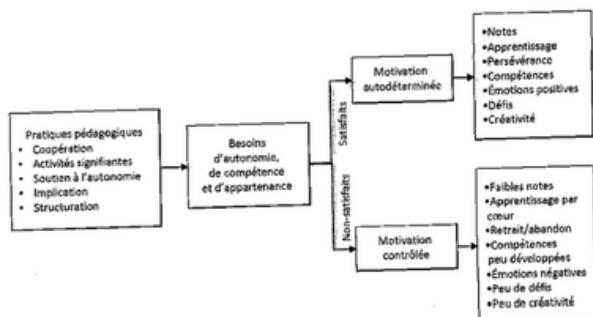


Tout d'abord, ces modèles représentent tous les deux les étapes ainsi que les moyens à prendre lorsqu'un élève éprouve de la difficulté dans ses apprentissages. Le premier tableau était très bien positionné à la vue de tous, près du tableau dans la classe à Gabrielle alors que, dans la classe de stage à Paméla, la pyramide de l'autonomie avait été plastifiée et ensuite collée sur le coin du bureau des élèves. Ces deux modèles sont alors des aides visuels et faciles d'accès. À partir de la deuxième semaine, après l'utilisation de ces deux modèles, nous avons observé une grande amélioration de la part de chacun de nos élèves. Ils demandaient peu l'aide de l'enseignante lors des exercices individuels et se rendaient en général à la troisième étape, qui est de demander de l'aide à un de leurs collègues de classe.

Soutien à l'autonomie

Un concept très intéressant pour développer l'autonomie des élèves est le soutien de l'autonomie. Ce dernier est l'une des nombreuses pratiques pédagogiques qui permettent d'amener les élèves à avoir une motivation plus autodéterminée, ce qui signifie que l'élève s'engage dans une activité d'apprentissage, car il la valorise ou bien l'effectue pour le plaisir (Lessard, Guay, Falardeau, alt., 2014). De plus, le soutien à l'autonomie permet de satisfaire l'un des trois besoins fondamentaux de l'autodétermination : le besoin d'autonomie. Il est important aussi d'offrir à l'élève des choix dans un contexte de classe structuré où ses opinions sont prises en considération.

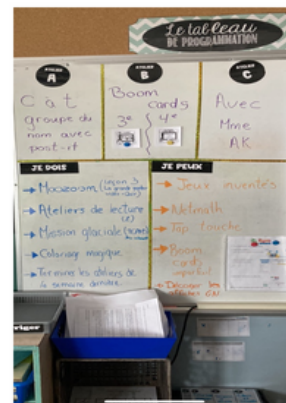
Les auteurs Sarrazin et Trouilloud affirment qu'adopter un style d'enseignement qui favorise l'autonomie peut grandement engendrer des répercussions positives chez l'élève tels que sa persévérance, son apprentissage, son engagement, ainsi que ses performances augmenteraient grandement à l'école (2006). L'enseignante peut alors soutenir l'autonomie de l'élève lors d'écriture. En effet, elle peut laisser la liberté de choisir les personnages, le thème de la quête et plus encore. Il est important que l'enseignante favorise la prise d'initiatives chez l'élève et l'amène surtout à être proactif dans la résolution des problèmes qu'ils éprouvent dans son quotidien (Lessard, Guay, Falardeau, alt., 2014). En somme, si l'enseignant soutient l'autonomie des élèves, ils seront davantage motivés dans leurs apprentissages, ce qui entraînera des conséquences positives sur l'élève à long terme comme le présente le tableau ci-dessous (Lessard, Guay, Falardeau, alt., 2014).



Le plan de travail

Il existe aussi une pratique visant l'autonomie des élèves qui est, de nos jours, de plus en plus populaire dans les classes du primaire. Il s'agit du plan de travail. En effet, ce dernier est un outil qui permet de proposer aux élèves des activités d'apprentissages qui peuvent effectuées durant un temps donné (Caron, 1996). De plus, il est une méthode de gestion de classe efficace qui permet à l'enseignante de bien gérer son temps en classe afin de se consacrer à l'enseignement des notions, aider les élèves en difficulté tout en répondant aux questions des élèves de la classe. L'enseignante doit alors

préparer le plan de travail un moment dans la semaine et le donner aux élèves par la suite. Elle le donne habituellement au début de la semaine afin que les élèves puissent avoir le temps de bien exécuter les travaux. Lors des périodes de plan de travail, les élèves doivent se référer à une grille ou bien à un tableau affiché dans la classe composé de toutes les activités qu'ils doivent effectués durant la semaine ou le mois, tout dépendant du choix de l'enseignante. Les élèves peuvent alors voir leurs progressions dans leurs apprentissages, ce qui les amène à devenir autonomes dans leur choix d'activités et dans la gestion de leur temps (Caron, 1996). Effectivement, l'élève devient autonome puisqu'il doit effectuer ses travaux dans l'ordre qu'il le désire et dans un temps donné. Il doit alors être efficace et bien gérer son temps. De plus, lorsqu'un travail est terminé, l'enseignante doit bien sûr le vérifier. L'image ci-dessous représente un exemple concret d'un plan de travail dans la classe à Gabrielle.



Stratégies d'enseignement amenant les élèves à devenir plus autonomes en classe

Stratégies d'enseignement	Explications	Avantages
1. Enseignement explicite	— Permet l'apprentissage du terme « autonomie » en quelques étapes (le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome).	— Efficace — Étapes suivant une progression chez l'élève — Enseignant présent lors des différentes étapes — Permet à l'élève de mieux comprendre ce qui est attendu de lui et ce qu'il doit faire.
2. Supports visuels	— Des schémas, des notes de cours, des notions d'une matière sont illustrés et mis un peu partout dans la classe. L'enseignante peut mettre ces supports sur le bureau des élèves, sur les murs et plus encore.	— Permet de mieux retenir l'information — Facile à s'approprier — Repérer facilement — Permanents
3. Le soutien à l'autonomie	— L'enseignante donne des choix à l'élève dans ses apprentissages (exemple : le thème du sujet lors d'une écriture) et l'invite à prendre des initiatives ainsi qu'à être proactifs dans la résolution de ses problèmes.	— Satisfait le besoin d'autonomie de l'élève — Motivation plus autodéterminée — Répercussions positives chez l'élève sur sa persévérance, son apprentissage, son engagement et ses performances.
4. Plan de travail	— L'enseignante donne une grille ou une liste aux élèves comportant tous les travaux et devoirs qu'ils doivent effectuer dans un temps donné. Les élèves doivent le respecter, ils peuvent effectuer leurs travaux sans ordre précis.	— Amène l'élève à choisir lui-même l'ordre de son travail — L'enseignante peut : gérer son temps, profiter de cette stratégie pour expliquer des notions à un certain groupe et répondre aux questions des élèves.

Conclusion

Somme toute, l'autonomie prend davantage une place importante dans l'éducation. Effectivement, elle est une finalité visée dans notre système éducatif. De plus, les enseignants désirent amener les élèves à s'organiser, s'autodiscipliner et s'autoévaluer. Plusieurs stratégies peuvent être mises en place dans la classe afin de développer l'autonomie des élèves, et ce, à tous les niveaux. Les recherches démontrent que l'enseignement explicite, les supports visuels, le soutien à l'autonomie ainsi que le plan de travail sont des stratégies efficaces. Par le fait même, les enseignants faciliteront leur gestion de classe ainsi que leur enseignement, puisque les élèves seront capables de mieux travailler de façon individuelle et autonome. Ces méthodes de travail seront certainement utiles tout au long de leur parcours scolaire et dans leur quotidien.

Références

Alphonse, J. (2014). L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques. Ta@l'école. Récupéré le 12 avril 2023 de : <https://www.taalecole.ca/lenseignement-explicite/>

Caron, J. (1996). Quand revient septembre... Volume 2. Montréal: Les Éditions de la Chenelière inc.

Gignac, M.-É., Normandeau, L. & Monney, N. (2018). Pratiques d'enseignantes : développer l'autonomie et le goût d'apprendre par le plan de travail. Revue hybride de l'éducation, 2(1), 26-41.

Lessard, V., Guay, F. et Falardeau, É. (2014). Cinq pratiques pour favoriser la motivation et la réussite des élèves en écriture. Récupéré le 4 mars 2023 de : <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03508/202109/site129013/modules885572/module1117541/page3027343/bloccontenu2967330/5%20pratiques.pdf?identifiant=02fb595e7547bd41443f131d82fa1ed2fc30c777>

Herman, É. (2007). La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine. La découverte (numéro 49), 46. Récupéré le 20 mars 2023 de : <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-46.htm>

MEES. (2021). Différenciation pédagogique: soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. Récupéré le 20 mars 2023 de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differentiation-pedago.pdf

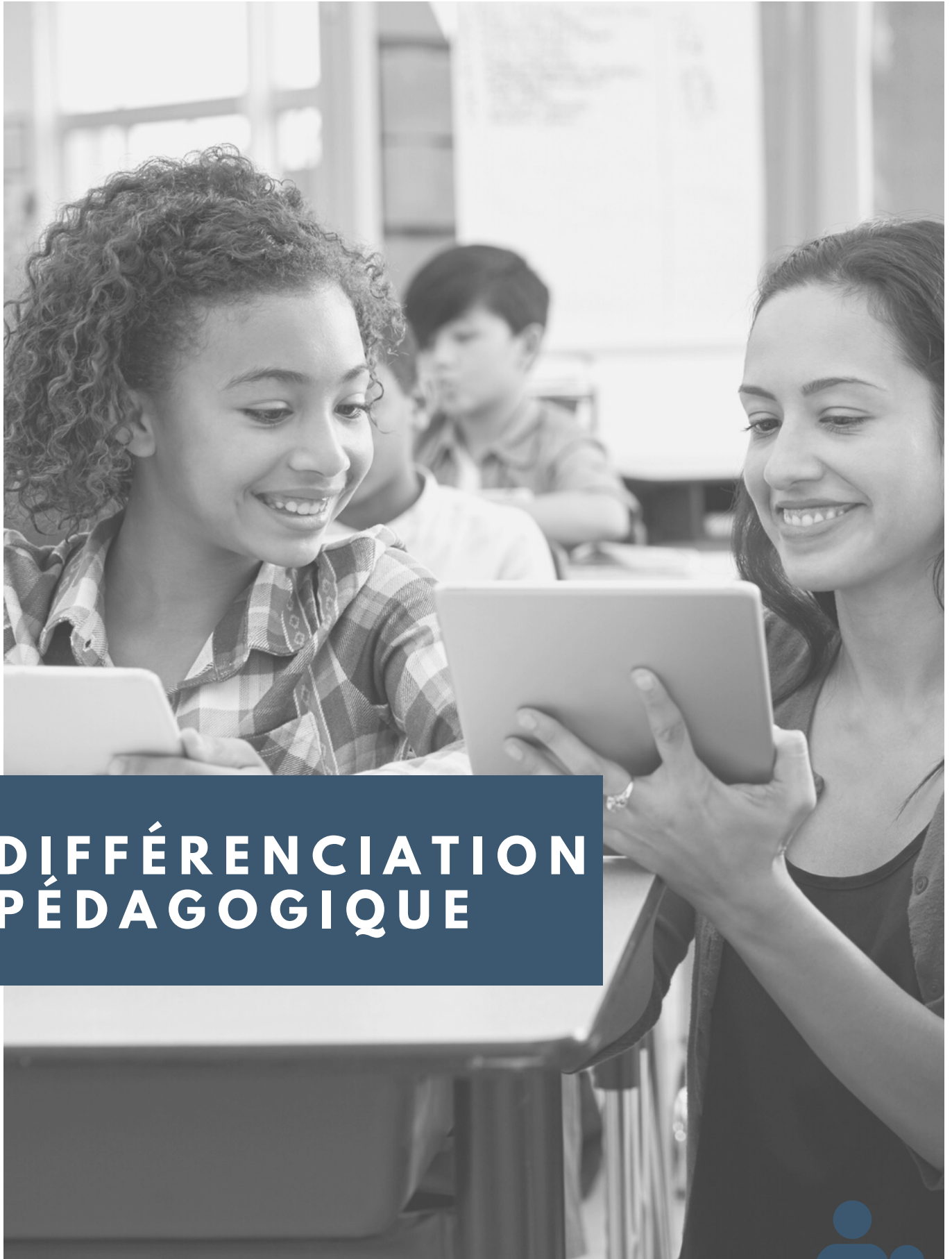
MEES. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : compétences transversales. Récupéré le 21 mars 2023 de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-primaire.pdf

Pédebos, J. et Florea, A. (2022). Comment développer l'autonomie de son enfant. Mango.

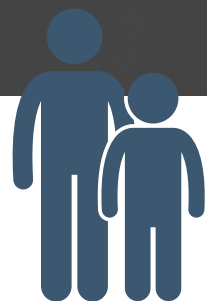
Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. Récupéré le 2 avril 2023 de : <https://journals.openedition.org/rfp/463>

Spectre de l'autisme. (2021). L'utilisation d'outils et de supports visuels chez l'enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme. Récupéré le 10 avril 2023 de : <https://spectredelautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-tsa-conseils-de-grps/supports-visuels-autisme/>

PRIMAIRE



DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE





LES FONCTIONS EXÉCUTIVES, LA BASE DE L'APPRENTISSAGE?

ROSALIE LECLERC



Mise en contexte

Le réseau de l'éducation au Québec semble être reconnu pour son manque de ressources. Que ce soit au niveau du financement pour les services aux élèves, les classes surchargées d'élèves ou la pénurie d'enseignants, rien ne va plus. En janvier 2023, Québec présente ses priorités pour les prochaines années : revaloriser l'enseignement du français, rétablir une voie rapide pour l'obtention du brevet en enseignement, offrir de l'aide aux enseignants en classe et poursuivre la rénovation d'écoles. (CDEACF, 2023) [A1] Malheureusement, aucune de ces mesures ne semblent montrer que la réussite des enfants est prioritaire. Pour ne pas aider la situation éducative, en 2020, la pandémie de coronavirus frappe le monde entier. Le système d'éducation québécois n'a pas été épargné. Les années scolaires 2019-2020 ainsi que 2020-2021 n'ont pas été normales. Plusieurs mesures, autres que sanitaires, ont été mises en place pour ne pas pénaliser les élèves davantage en difficulté lors des confinements ou des enseignements en ligne. Entre autres, le ministère de l'Éducation a décidé d'annuler les épreuves ministérielles et a interdit le redoublement d'élèves. Le ministre de l'éducation de l'époque, Jean-François Roberge, avait aussi annoncé qu'il y aurait des bulletins modifiés et qu'il y aurait des notions prioritaires à enseigner. (Journal de Québec, 2021) Mon dernier stage de ma formation en enseignement s'est déroulé dans une classe de 3e-4e années dans une école considérée comme défavorisée.

Six élèves de 3e année sur neuf avaient des difficultés académiques. Les apprentissages à faire étaient en dehors de leur zone proximale de développement. La zone proximale de développement est « l'écart entre le niveau de résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents » (Vygotsky, 1978, p. 86). Lorsque les apprentissages d'un élève sont en dehors de sa zone proximale de développement, il n'est pas capable d'effectuer les apprentissages, même avec de l'aide.[A2] (Vygotsky, 1978, p. 86) Les élèves en question étaient à la maternelle lorsque les écoles ont fermé en mars 2020. Ce sont des enfants qui, à la base, ont davantage de difficultés académiques. [A3] Néanmoins, ils n'ont pas pu réellement apprendre la base en maternelle et en 1ère année en raison de tous les confinements et toutes les périodes d'enseignement en ligne. Ce sont des élèves qui ont évité le redoublement et, depuis, sont tombés dans les craques du divan. Ils n'ont jamais appris la manière de bien apprendre : respecter les règles de la classe, réviser leurs réponses, bien s'asseoir, contrôler leurs émotions... Drôlement, il est possible de faire un lien entre ces éléments et les fonctions exécutives. L'objectif de cet article est donc de conclure si l'enseignement des fonctions exécutives a un impact sur les résultats scolaires des élèves.

Les fonctions exécutives

Les difficultés d'apprentissage de ces élèves avaient un grand impact sur ma classe de stage : les élèves n'ayant pas de difficultés, les élèves en difficulté, mon enseignante associée et moi. Effectivement, mon enseignante associée passait beaucoup de temps avec des élèves qui ne savaient pas comment apprendre, au détriment de certains élèves qui étaient presque en échec et étaient prêts à apprendre. Même l'orthopédagogue intervenait auprès de ces élèves qui ne comprenaient pas ce qu'ils apprenaient, bref que les apprentissages à réaliser étaient en dehors de leur zone proximale de développement. Mon enseignante associée et moi avons donc pris la décision de former un petit groupe avec ces élèves pour leur faire l'enseignement des fonctions exécutives. Bref, apprendre à apprendre.

Les fonctions exécutives jouent un rôle central dans le développement des habiletés sociales et cognitives ainsi que dans les apprentissages scolaires. Par exemple, elles soutiennent l'apprentissage de l'écrit et des mathématiques et elles aident à entrer en relation avec les autres (Altemeier et al., 2006; Bierman et al., 2008; Espey et al., 2004; Fuchs et al., 2005; Hooper et al., 2002; Monette, 2012). Les élèves concernés dans l'article n'ont pas pu développer leurs fonctions exécutives pleinement lors de leur année à la maternelle, année où ils socialisent beaucoup. Pouvant être comparées à une tour de contrôle du trafic aérien, les fonctions exécutives doivent gérer des pensées, des distractions tout en planifiant des actions pour réaliser des tâches. (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011) Il suffit de penser à une tâche complexe en mathématiques où l'élève doit considérer les informations pertinentes seulement, tout en pensant aux calculs qu'il doit faire et l'ordre qu'il devra les faire.

Les fonctions exécutives sont au cœur des divers processus d'apprentissage des enfants. Elles contribuent au développement des compétences sociales, linguistiques et cognitives. Les compétences cognitives et sociales sont celles qui nous ont davantage intéressées pour les élèves de 3e année.

Première analyse de cas - Gaétane

Pour cet article, deux analyses de cas seront effectuées. Nous voulions savoir si l'enseignement des fonctions exécutives pouvait aider les élèves à augmenter leurs résultats scolaires. Nous verrons deux cas d'élèves qui ont réagi de manière totalement différente à cet enseignement.

D'abord, nous analyserons le cas de Gaétane, pour ne pas dévoiler sa réelle identité. Gaétane est une jeune fille de 10 ans. Elle est en 3e année et a redoublé sa première année. Elle a connaissance de ses difficultés donc, elle travaille très fort. Gaétane est dyslexique. Dans un dossier du CTREQ (2011), on mentionne que les fonctions exécutives peuvent représenter un défi pour tous. Néanmoins, un élève atteint de dyslexie aura plus tendance à éprouver des difficultés au niveau des fonctions exécutives. Avant de travailler les fonctions exécutives, Gaétane avait peu confiance en elle. Elle n'osait pas lever la main pour donner des réponses, par peur qu'elles soient erronées. Elle était anxieuse.

Nous avons alors travaillé la gestion des émotions. Cela a été gagnant pour elle. En grand groupe, nous avons discuté des émotions, ce qui a permis de les normaliser. Il est normal d'éprouver des émotions et elles peuvent se manifester de différentes manières d'une personne à une autre. (Landry, 2002) Lorsque Gaétane a été placée en sous-groupe avec les autres élèves en difficulté, elle a repris plus de confiance parce qu'elle se sentait moins seule. Par le fait même, elle avait compris que les autres élèves du groupe pouvaient ressentir de l'anxiété. Elle levait davantage la main et osait répondre aux questions devant tous les élèves de la classe. Elle avait moins peur de l'erreur. De plus, pendant les évaluations, elle osait venir nous voir pour nous poser des questions si elle n'était pas certaine. Auparavant, elle ne serait pas venue nous voir et aurait répondu à la question sans même la comprendre. L'inhibition a aussi été travaillé avec Gaétane. L'inhibition est « la capacité à supprimer intentionnellement une réponse non pertinente ou une réponse dominante ou automatique ». (Fréchette et Morissette, 2021) L'objectif était que Gaétane prenne le temps de réfléchir aux réponses qu'elle donne, qu'elle prenne un temps d'arrêt. Il y a eu une nette amélioration chez Gaétane au niveau de son code de correction en français, plus précisément avec le doute orthographique. Gaétane mentionnait qu'elle n'avait pas besoin de chercher de mots dans le dictionnaire parce que leur orthographe était déjà bonne. Après Noël, elle prenait davantage le temps de chercher des mots dans le dictionnaire. Ce n'est pas encore parfait, mais il y a eu une nette amélioration. En lecture, en français, Gaétane a augmenté sa note de 5%, soit de 60% à 65%. Elle prend davantage le temps de relire ses réponses et d'ajouter des éléments au besoin.

Deuxième analyse de cas - Pablo

La deuxième analyse de cas effectuée est celle de Pablo, pour ne pas nommer son réel prénom. Pablo, 8 ans, est un élève de 3e année. Il y a plusieurs années de cela, il a été diagnostiqué avec un trouble du déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH). Certains enfants ayant des troubles sont prédisposés à avoir des difficultés en lien avec les fonctions exécutives. Le TDAH en fait partie. (CTREQ, 2011) Pablo travaille énormément et met beaucoup d'efforts dans ses études. Toutefois, il est limité en raison d'une lacune au niveau des fonctions exécutives. Ce qui a davantage été travaillé chez Pablo est l'inhibition et l'attention, entre autres en lien avec son TDAH. Il était difficile pour lui de garder une bonne position assise, de suivre les explications de l'enseignante, d'être attentif en présence de bruits et de bien s'appliquer sur sa feuille. Pour travailler les fonctions exécutives avec Pablo, nous avons misé sur le jeu. Pendant les périodes d'orthopédagogie, l'orthopédagogue faisait des jeux pour travailler l'inhibition et l'activation et, tranquillement, elle intégrait le tout dans des apprentissages. Par exemple, elle disait à Pablo, lorsqu'il lisait un texte, d'arrêter sa lecture à chaque phrase pour se faire des images mentales et ainsi, mieux comprendre le texte. Cela emmenait Pablo à s'arrêter et à se poser des questions lors de sa lecture. Lorsque Pablo avait une question par rapport à un problème en mathématiques par exemple, nous modélisions ce qu'il devait faire. Toutefois, dès qu'il retournait à sa place, il oubliait ce qu'il devait faire. Nous avons travaillé la mémoire de travail avec Pablo à l'aide d'une routine d'étapes lorsqu'on donne des consignes. D'abord, lorsque l'enseignante donne une consigne, on doit se la dire à voix haute.

Ensuite, il faut la dire dans notre tête et se l'imaginer. Après toutes ces étapes, la consigne peut être exécutée. Malgré cela, Pablo a encore des difficultés à ce niveau. Lorsque nous faisons des problèmes longs et complexes (compétence 1) en mathématiques, cela était difficile pour lui. En effet, il devait repérer les informations importantes, éliminer celles qui ne l'étaient pas, planifier ses calculs et les effectuer. Pour lui, il y avait trop d'éléments à gérer en même temps. Malgré l'enseignement des fonctions exécutives, il n'y a pas eu d'amélioration chez Pablo. Effectivement, plusieurs de ses résultats ont baissé au deuxième bulletin. En mathématiques, il est encore difficile de planifier ses calculs. Nous avons dû l'accompagner à quelques reprises puisque sinon, cela aurait été trop long et il aurait oublié des étapes. Il était trop distrait, même s'il était dans un local isolé avec deux autres élèves.

Conclusion

Au début de mon projet d'intégration en contexte, j'étais convaincue que l'enseignement des fonctions exécutives allait révolutionner l'apprentissage de mes élèves. Je pensais que leurs résultats scolaires allaient augmenter. Je pensais même que cela éviterait la reprise de leur 3e année. Gaétane évitera le redoublement, mais Pablo non. Il est possible de conclure avec les deux analyses de cas qu'il y a des limites à l'enseignement des fonctions exécutives. On constate que, chez Gaétane, la gestion des émotions a été gagnante pour elle. En effet, son estime de soi a augmenté, lui permettant de poser des questions si elle le jugeait nécessaire. Chez Pablo, malgré les efforts mis pour travailler l'inhibition et l'attention, aucune différence n'a été remarquée. Ses résultats scolaires ont même dégringolé. Son TDAH semble prendre le dessus. Est-ce que l'enseignement des fonctions exécutives a aucun effet sur les élèves avec un TDAH? Est-ce que le cas de Gaétane est isolé? Ou bien, est-ce celui de Pablo?

Il faut aussi se souvenir que les apprentissages ne se font pas en un claquement de doigts. Cela comprend également celui des fonctions exécutives. Nous les avons travaillées de manière intensive pendant seulement un mois. L'enseignement des fonctions exécutives a peut-être éviter le redoublement de certains élèves, mais il ne faut pas oublier que, à la base, ces enfants ont des difficultés d'apprentissage. Ils les auront probablement tout leur parcours scolaire. Un jour, il se peut que l'enseignement des fonctions exécutives n'ait plus aucun effet sur eux.

Je me console en me disant que j'ai fait tout en mon pouvoir d'enseignante pour aider ces enfants. Je suis reconnaissante pour tous les apprentissages que j'ai faits et pour tous les élèves que j'ai pu aider pendant cette courte période.

Références

CDEACF. (2023). Le ministre de l'éducation dévoile ses priorités. <https://cdeacf.ca/actualite/2023/01/27/dossier-dactualite-ministre-leducation-devoile-priorites>

Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control" System. How Early Experiences Shape the Development of Executive Function. Working paper 11. Repéré à <http://www.developingchild.harvard.edu>

Espey, K., McDiarmid, M., Kwik, M., Stalets, M., Hamby, A. et Senn, T. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 465-486.

Eun B. The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*. 2017; 51(1):18-30.

Fréchette, N et Morissette, P. (2021). CCDMD : Développement de l'enfant – fonctions exécutives

Fuchs, L. S., Compton, D. S., Fuchs, D., Paulsen, K., Bryant, J. D. et Hamlett, C. L. (2005). The prevention, identification, and cognitive determinants of math difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 493-513.

Hooper, S. R., Swartz, C. W., Wakely, M. B., de Kruif, R. E. L. et Montgomery, J. W. (2002). Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 57-68.

Landey, R. (2002). L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30(2), 29-48. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/1900-v1-n1-ef06208/1079525ar.pdf>

Le Journal de Québec. (2021). COVID-19 : les examens ministériels de fin d'année annulés. <https://www.journaldequebec.com/2021/01/08/en-direct-covid-19-quebec-annonce-de-nouvelles-mesures-pour-les-ecoles>

Monette, S. (2012). Fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire : lien avec la réussite scolaire ultérieure et association avec les comportements de type externalisés (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.



ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES AUTREMENT AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

LAURIE GOSSELIN



Introduction

Les mathématiques jouent un rôle déterminant dans l'éducation des enfants au primaire. Elles sont essentielles pour développer les compétences de base en calcul et en résolution de problèmes, ainsi que pour favoriser la compréhension du monde qui nous entoure. Au primaire, les enfants acquièrent des compétences fondamentales telles que la compréhension des nombres, les opérations mathématiques de base, la géométrie, les mesures, les probabilités et les statistiques. Les compétences mathématiques offrent aux enfants des outils pour analyser et résoudre des problèmes de manière structurée et logique, ce qui est utile dans tous les domaines de la vie professionnelle et même quotidienne (MEL, 2006).

Les mathématiques développent ainsi la pensée critique, la capacité à résoudre des problèmes complexes et à prendre des décisions éclairées. Elles constituent une tâche plutôt complexe, car différents processus intellectuels sont requis pour répondre adéquatement à un problème proposé. C'est pourquoi en tant qu'enseignante, il était important pour moi de m'attarder à cette matière avec des élèves qui ont des difficultés communes. En effet, lors de mon stage final avec mes élèves de 2e année du primaire, j'ai observé qu'un écart important se creusait avec trois élèves et l'ensemble du groupe-classe. Ainsi mon article vise à présenter la manière dont j'ai enseigné les mathématiques autrement à ces derniers afin qu'ils puissent vivre eux aussi des réussites.

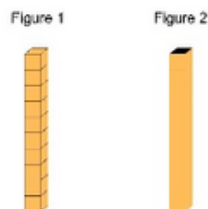
Pour ce faire, j'ai misé sur l'utilité du matériel de manipulation et l'analyse d'erreurs de façon collaborative.

Le besoin de manipuler pour comprendre

D'abord, le passage du concret à l'abstrait en mathématique est un processus important pour les élèves, car il leur permet de comprendre les concepts mathématiques de manière plus profonde et plus généralisée. Le matériel de manipulation est d'une haute importance afin que les élèves puissent parvenir à passer du concret à l'abstrait. Ce matériel se trouve à être des objets physiques qui représentent les concepts mathématiques. Ceux-ci permettent aux élèves de voir et de toucher les concepts, ce qui peut les aider à comprendre comment les concepts fonctionnent et comment ils sont liés les uns aux autres (Clement et Samara, 2014).

La notion que j'ai travaillée avec mes trois élèves est celle des additions et des soustractions avec et sans échange. Ils devaient donc manipuler des réglettes et des unités (la notion des centaines a été vue après mon départ). J'ai donc travaillé que les nombres à deux chiffres.

D'abord, il était primordial de leur faire comprendre la notion de « dizaines et d'unités » afin qu'ils puissent être en mesure de la réinvestir dans d'autres activités mathématiques. Ces notions sont difficiles, une fois qu'ils n'ont plus leur matériel de manipulation. C'est pourquoi il était important de leur renseigner les bases avec le matériel pour leur illustrer concrètement la valeur de la dizaine et celui d'unité. Le choix du matériel est donc important. Je m'assurais d'utiliser les réglettes qui sont représentées de façon à voir les unités qui se cachent à l'intérieur (figure 1) au détriment de la réglette « type » (figure 2).



Le fait déjà d'anticiper des éléments qui pourraient nuire à la compréhension des élèves dans le choix du matériel de manipulation aide à sauver du temps et n'ajoute pas une charge supplémentaire à l'enseignement. De plus, la représentation de la réglette vient justement montrer concrètement qu'une dizaine est égale à 10 unités. C'était même une difficulté qu'un des trois élèves présentait. Ce matériel lui permettait alors d'ancrer cette notion et de mieux la comprendre visuellement. L'utilisation du matériel offre ainsi de nombreuses occasions de tester les différentes implications d'un concept mathématique et d'établir une relation entre une idée abstraite et une expérience concrète. Le concept qui est abstrait pour l'élève au départ se concrétise alors dans un contexte pratique (OCDE, 2010).

Les erreurs au service de l'apprentissage

En plus de se baser sur la manipulation pour définir certaines notions mathématiques, mon enseignement se complétait par une analyse collective des erreurs. En effet, lorsqu'un élève commettait une erreur je demandais aux élèves de cibler quelle était cette erreur en m'expliquant ce que chacun aurait fait autrement. Évidemment, à ce moment j'amène les élèves à vivre un conflit cognitif.

Le conflit cognitif est un concept en éducation qui décrit une situation où une personne doit faire face à une contradiction entre ses connaissances actuelles et une nouvelle information ou expérience. Cette confrontation peut générer un inconfort ou une perturbation psychologique chez l'apprenant, mais elle peut également servir de moteur pour la construction de nouvelles connaissances et la résolution de problèmes (Papalia et Martorell, 2018).

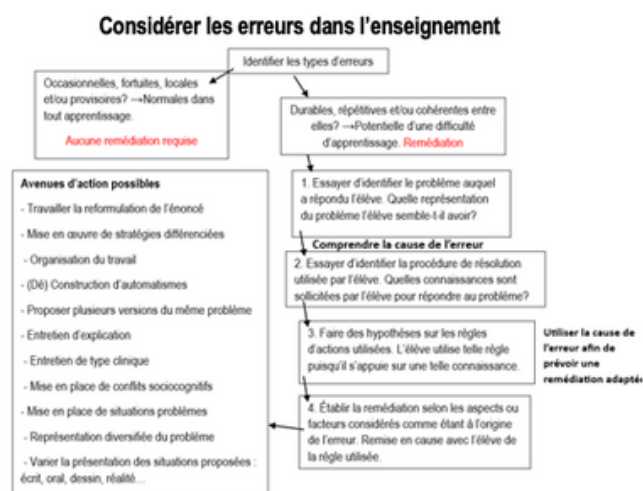
En l'amenant à se questionner ainsi on l'aide à avancer vers la déconstruction d'une connaissance erronée et la reconstruction d'une connaissance correcte (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994). C'est à ce moment que je suis en mesure d'observer leur compréhension générale de la notion que l'on est en train de travailler. Je ne cherche pas à ce que l'élève ait la réponse, mais bien qu'il soit en mesure de m'expliquer ce qu'il a fait et d'être capable d'identifier ses erreurs et ainsi

mieux les comprendre. J'ai remarqué que cette façon de faire prenait plus de temps, mais était très concrète pour les élèves. Évidemment, je devais les accompagner afin qu'ils puissent se rendre compte de leurs erreurs, mais c'est eux qui réfléchissaient et élaboraient une explication à laquelle j'ajoutais des explications complémentaires.

L'erreur fait partie du processus d'apprentissage (Charnay et Mante, 1990)

Je me suis basée sur le modèle de la notion de l'erreur vu dans le cours Didactique des nombres naturels et entiers relatifs pour guider mes interventions lorsque nous analysons ensemble les erreurs des élèves.

Figure 3



Ce schéma ci-dessus résume bien la manière dont je les ai guidés afin qu'ils puissent eux-mêmes constater leurs erreurs et trouver des pistes de solutions pour arriver à mieux les comprendre et ainsi les corriger. C'est à l'étape 3, que j'amène les élèves à vivre un conflit cognitif, je pars des connaissances de l'élève pour l'amener à comprendre que son raisonnement n'est pas cohérent avec le problème posé.

Déroulement de l'enseignement

C'est pendant la lecture au retour du dîner que je prenais les trois élèves à une petite table au fond de la classe et que nous travaillions en sous-groupe des notions ciblées en mathématique. On peut considérer ces moments comme des ateliers de rattrapage en mathématique. Il est à noter que les notions ont été préalablement enseignées durant la semaine à l'ensemble du groupe-classe. Les ateliers ont été menés durant six semaines, à raison d'environ 3 périodes par semaine. Sachant que ces élèves sont plus faibles en mathématique, ces ateliers me permettaient d'assurer un meilleur accompagnement afin de cibler leurs difficultés et de les travailler du mieux que possible avec eux. Rendu aux évaluations, je voulais observer si ces ateliers ont eu un effet significatif quant aux résultats qu'ils auront obtenus et les constats que je peux en tirer. À chaque atelier, je débutais avec la consigne et je les laissais aller. Je les observais et je notais leurs difficultés et leur compréhension générale de la notion travaillée.

Cela me permettait alors d'avoir un portrait global sur leurs difficultés pour mieux intervenir par la suite (tableau 1). Le tableau ci-dessous présente un aperçu seulement d'une notion travaillée. Vous comprendrez que plusieurs notions ont été travaillées, mais pour la présentation visuelle de l'article je devais m'en limiter.

	Difficultés	Accompagnement de l'enseignante	Compréhension de la notion
Élève 1	La position des dizaines et des unités est inversée.	Avec beaucoup d'aide (pour chaque problème effectué).	A travailler... Beaucoup de « je ne sais pas comment faire, je ne comprends pas. »
Élève 2	Compréhension difficile (1 dizaine = 10 unités) représentation mentale difficile. -Démarche désorganisée	Avec un peu d'aide (un problème sur les trois).	Bien! (Refaire un problème semblable au problème 1 pour valider sa compréhension). Il était capable de cibler quelques erreurs commises et de les corriger par lui-même.
Élève 3	Fait rapidement le problème, sans se revérifier (engendre des erreurs)	Avec un peu d'aide (j'ai dû le guider afin qu'il constate ses erreurs.	Belle compréhension dans l'ensemble. Il était capable de m'expliquer ses erreurs.

Résultats

Afin d'obtenir des résultats concrets quant à la progression en mathématique de ces élèves. J'ai recueilli leurs résultats sur les trois évaluations de connaissances effectuées sur les notions préalablement travaillées (Ces évaluations ont été également remises à l'ensemble de la classe). J'ai cependant recueilli les données des élèves sélectionnés afin d'y voir s'il y a eu une progression dans leurs résultats.

	Évaluation 1 (%)	Évaluation 2 (%)	Évaluation 3 (%)
Élève 1	67	72	72
Élève 2	70	68	75
Élève 3	76	80	83

En observant le tableau 2, on peut remarquer une certaine amélioration du résultat à l'évaluation 1 et 2 pour l'élève 1 et 3. L'élève 2, quant à lui, a obtenu une note plus basse à la 2e évaluation, mais a remonté son résultat à la 3e. Il est à noter que ces données ont été recueillies dans le but de voir s'il était possible de constater rapidement une amélioration quant à la compréhension des élèves en mathématique grâce à leurs résultats. Évidemment, ces données ne sont pas représentatives dû à l'échéancier du stage. Cependant, j'ai pu constater en regardant les réponses des élèves aux évaluations que les concepts étaient mieux appliqués et les erreurs faites lors des périodes en sous-groupe étaient rarement refaites dans les évaluations, car les erreurs ont été beaucoup travaillées. De plus, le fait de faire participer les élèves à des échanges, des discussions et des réflexions lors de la réalisation de tâches de problèmes leur permet de confronter leurs points de vue ainsi que de partager leur compréhension et leurs représentations. Ce sont de bonnes occasions de réaliser des apprentissages significatifs et de provoquer des conflits cognitifs chez eux (CTREQ).

Cela leur permet également de vivre des réussites et donne la chance à chacun de s'exprimer. Pendant ce temps, l'enseignante est également là pour leur donner de la rétroaction positive et constructive. Je m'attendais à ce que mes ateliers me donnent une représentation claire du rendement en mathématique pour certaines notions de chaque élève. Ce n'a pas été le cas, il est certain que les ateliers ont aidé les élèves, mais au point d'améliorer l'écart je ne crois pas, car il aurait fallu jouer avec plus de paramètres afin de voir des retombées significatives dans le tableau 2. Par exemple, accorder plus de temps à ces ateliers, être plus rigoureux et le faire tous les jours, etc. Cependant, je suis contente de voir que ces ateliers ont suscité des réactions dont je ne m'attendais pas. En effet, une attitude plus positive face aux mathématiques a été remarquée. Les trois élèves n'étaient pas très enthousiastes de faire des mathématiques dans les premiers jours avec moi. Après, ils me demandaient toujours « est-ce que on va faire des maths avec toi ». si je leur disais non, ils étaient très déçus. J'ai vu que leur motivation avait changé concernant cette matière et j'en suis contente. Lors des ateliers, les élèves étaient beaucoup plus confiants et se décourageaient moins vite qu'au tout début. Ces ateliers ont certainement eu un effet positif sur leur capacité à réussir et leur confiance en soi.

Ce qu'il faut retenir

Créer des sous-groupes d'élèves dont les besoins sont homogènes peut grandement faire la différence pour eux, mais également pour l'enseignante. Pour eux, car cela permet une approche plus individualisée et donc un meilleur accompagnement permettant de travailler leurs difficultés. De plus, ils se sentent soutenus par l'enseignante et les autres élèves, car tout le monde travaille ensemble. Pour aider les élèves qui ont des besoins en mathématique la nécessité de manipuler est importante afin de se représenter les concepts plus facilement. L'élève a besoin d'un visuel pour se faire une représentation mentale du concept mathématique. Une fois qu'il a assimilé le concept en matériel, il sera en mesure de faire le transfert dans un autre contexte (Ref Lesh et Doerr, 2003). Finalement, les mathématiques sont complexes, il faut apprendre à décortiquer le tout par étapes. C'est donc important de cibler l'erreur et de reconstruire le tout afin de la corriger. Cela se fera à l'aide de l'accompagnement de l'enseignante, mais surtout grâce aux réflexions et aux solutions trouvées par l'élève qui sera soutenu de médiations données par l'enseignante. Ces médiations sont des questionnements qui permettront à l'élève de comprendre ses erreurs par lui-même et d'y remédier.

Références

- Bossou, M., Hessel, M. et Hessel-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développement* 1(1), 14-20. [DOI: 10.3917/dev1.001.0014](https://doi.org/10.3917/dev1.001.0014)
- Charnay, R. et Mante, M. (1990). De l'analyse d'erreurs en mathématique aux dispositifs de remédiation : quelques pistes. *Grand N*, n°48, 37-64
- Clements, M. A. et Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Cobb, P., Perwitz, M. & Underwood, D. (1994). Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 41-61. <https://doi.org/10.7320/rs1796ar>
- CTREQ, s.d. Conférences de consensus : La mixité sociale et scolaire https://www.ctreq.gc.ca/bwcontent/uploads/2021/07/Textes-chercheurs_mixite-scolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise-Domaine de la mathématique. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/eunes/dfeo/PFE0_mathematique-primaire.pdf
- OCDE (2010). *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*. Paris, France : OCDE.
- Papalia, D. E. et Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement humain (9e édition)*. Montréal : Québec.
- Ref Lesh, R. A. et Doerr, H. M. (2003). *Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching*. Lawrence Erlbaum Associates.



UNIVERSITÉ LAVAL 2022-2023

LES ATELIERS AU CŒUR DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

KASSANDRA AUCLAIR



Introduction

Actuellement, les enseignants font face à des classes hétérogènes. Malgré cela, ils doivent prendre en compte les besoins des élèves. Ils doivent différencier leur enseignement afin de permettre à tous les enfants de se développer à leur plein potentiel (MÉSS, 2021). En effet, plusieurs services sont offerts pour soutenir les élèves dont l'orthopédagogie, l'orthophonie, la francisation, la psychologie, la MACC (enseignement dispensant une mesure d'aide à la composition de la classe), etc. Ces services aident et accompagnent les élèves durant leur cheminement scolaire (MÉES, 2023). Les enseignants doivent alors prendre en compte les différences de tous les élèves. C'est pourquoi la différenciation pédagogique est essentielle.

La différenciation pédagogique

Ce terme désigne « les interventions appropriées à la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves du primaire [...] » (MÉES, 2021, p.7). La différenciation pédagogique « consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés [...] leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme » (MÉES, 2021, p.7). C'est une approche qui vise une flexibilité de l'enseignement afin d'aider tous les élèves dans leurs apprentissages.

L'objectif est d'adapter l'enseignement en fournissant aux élèves des activités et des ressources adaptées à leur niveau de compétence tout en prenant en compte leurs préférences. Il y a trois formes de différenciation : la flexibilité pédagogique, la mesure d'adaptation et la modification des attentes par rapport aux exigences du programme (PFEQ) (MÉES, 2021). Celle que nous retrouvons dans les ateliers est la flexibilité pédagogique. La flexibilité pédagogique est lorsque l'enseignement propose des choix aux élèves. Il tient alors compte des besoins de tous ces élèves afin de les aider dans leurs apprentissages. L'enseignant peut alors différencier les contenus, les processus, les structures et les productions (MÉES, 2021).

Selon Tomlinson et McTighe (2010), la différenciation pédagogique est fondée sur les intérêts et les besoins des élèves.

Observation dans ma classe

Dans le but de faire de la différenciation, j'ai mis en place des ateliers de façon à favoriser le développement et la réussite de chaque élève. Cette stratégie d'enseignement permettait de travailler des notions en mathématiques et en français. Les élèves pouvaient travailler individuellement ou en équipe de deux ou de quatre.

Ces moments étaient utilisés par l'enseignante afin d'observer les élèves dans le but de savoir quels éléments étaient moins bien acquis en vue de consolider la matière et de travailler les notions moins bien comprises en sous-groupes de besoins. La question qui m'a guidée tout au long de cette réflexion est la suivante : comment les ateliers favorisent-ils et permettent-ils la différenciation pédagogique ?

Analyse

Pour cette analyse, j'ai séparé les ateliers en quatre catégories : jeux de règles, cartes à tâches, atelier de lecture et atelier d'écriture. Lors des périodes en classe, il y a six ateliers de ciblés. En début de semaine, les élèves choisissent celui désiré et par la suite, il y a une rotation. Durant les ateliers, les élèves se placent avec leur équipe de travail. Dans ma classe, les ateliers sont d'une durée de 30 minutes. Par période, les élèves font alors deux ateliers. Avant de commencer une période d'ateliers, il est important de spécifier nos attentes. Un tableau d'ancrage peut être créé, avec les élèves, afin de garder un visuel de ce que nous attendons d'eux.



Jeux de règles

Le jeu de règles est une activité ludique. Les élèves doivent respecter les consignes et suivre les différentes tâches demandées afin d'arriver à un résultat final. Les jeux de règles sont au cœur de la différenciation puisque les élèves ont la possibilité de faire des choix. Les différents besoins sont pris en compte : les difficultés, la modification des règles et la variation des stratégies pour atteindre les objectifs. Dans chaque jeu, le contenu est différent. Chaque activité ludique cible un concept par exemple l'orthographe des mots, la multiplication, la valeur et la position, les classes de mots, etc. En outre, les élèves réalisent leurs apprentissages à travers le jeu. Le processus est alors distinct. Ils sont conscients de leurs apprentissages au cours du jeu. La production est alors différente des autres catégories d'ateliers offertes aux élèves puisque les élèves démontrent leur compréhension pendant le jeu. Ensuite, la structure est différente puisque certains jeux peuvent se jouer individuellement, en binôme ou en équipe de quatre joueurs. (Ducharme, M. Paré, M. et Leroux, M. 2021). Les jeux de société sont adaptés selon le niveau de préférences et de compétences des élèves afin de travailler dans la zone proximale de développement de chaque enfant. C'est donc une catégorie d'atelier stimulante et motivante pour les élèves.

Cartes à tâches

Les cartes à tâches sont des outils pédagogiques indiquant à l'élève d'accomplir immédiatement une tâche afin d'avoir le résultat attendu. La différenciation pédagogique est aussi appliquée aux cartes à tâches. Effectivement, les contenus des cartes à tâches peuvent être de niveaux différents pour permettre à tous les élèves de comprendre les concepts. Il peut aussi y avoir divers concepts par exemple en mathématiques et en français. Les questions sont variées afin de favoriser l'intérêt des élèves. En outre, les élèves peuvent produire leurs réponses sur une feuille lignée, un tableau effaçable, etc. Cela peut différer selon le choix des élèves. De plus, les cartes à tâches peuvent être faites de manière individuelle ou en équipe. Durant cet atelier, chacun va à son propre rythme. Il n'y a pas de structure attendue. Il n'est pas obligatoire que tout soit terminé puisqu'ils pourront reprendre à l'endroit qu'ils étaient à la prochaine période d'ateliers. Enfin, en ce qui concerne le processus, les élèves peuvent utiliser le matériel qu'ils désirent : jetons, tableau, estampe, iPad, lettre de bois, etc. (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, 2013).

La différenciation pédagogique permet de répondre aux besoins de tous les élèves (MÉES, 2021).

Ateliers de lecture

Les ateliers de lecture sont des activités pédagogiques permettant à l'élève de développer et d'améliorer ses compétences en lecture. Ce sont des textes que les élèves doivent lire afin de répondre à des questions. Ce sont des activités de réinvestissement qui permettent de travailler leur compréhension. Les ateliers de lecture favorisent la flexibilité pédagogique puisqu'il y a différents textes pour tous les goûts ainsi que pour tous les niveaux. Le contenu est alors différencié. Les élèves peuvent choisir celui qui convient à leurs besoins. De plus, la production attendue pour cet atelier peut varier. Ils peuvent utiliser leur crayon effaçable, écrire sur des textes, etc. Ensuite, de même que les autres ateliers, celui-ci peut être fait selon la structure individuelle ou en équipe. Enfin, le processus est différent puisque les élèves peuvent varier leur stratégie de lecture (questionnement, prise de notes, visualisation, etc.) selon ce qu'ils préfèrent. (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, 2013).

Ateliers d'écriture

Les ateliers d'écriture sont aussi des activités pédagogiques offrant aux élèves des occasions d'écrire sur des sujets de leur choix. Il y a plusieurs types, dont l'écriture libre, l'écriture guidée, l'écriture en collaboration, la révision de texte, la correction d'erreurs grammaticales et lexicales, etc. Les élèves peuvent recevoir des rétroactions de leurs pairs pour améliorer leur écriture. Le contenu est varié étant donné que les élèves ont une latitude quant au sujet de leur texte. Ils peuvent écrire sur une feuille lignée ou à l'ordinateur et un plan peut être demandé au lieu d'un texte afin de varier la production attendue. La structure de cet atelier peut être faite de manière individuelle ou collaborative afin qu'il y ait un échange entre les élèves. Ceux-ci peuvent donner des rétroactions dans le but d'améliorer leur texte. Il est important

de donner une courte consigne afin que tous comprennent ce qui est attendu. Le processus est aussi semblable à l'atelier de lecture puisqu'il n'est pas attendu que tout soit terminé. Cette série d'ateliers favorise donc la flexibilité pédagogique puisque les élèves sont amenés à faire des choix dans leurs apprentissages. (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, 2013).

Constats et conclusion

En utilisant la flexibilité pédagogique, les catégories d'ateliers présentées sont conçues pour répondre aux besoins des élèves. Cette stratégie d'enseignement prend en compte la différenciation et offre une expérience d'apprentissage enrichissante et adaptée aux besoins des élèves. Il est alors important de varier les stratégies d'enseignement puisque chaque élève est unique. L'enseignement doit alors être personnalisé pour répondre aux besoins de tous. Les ateliers favorisent donc la différenciation pédagogique puisqu'ils permettent aux élèves d'apprendre de manière efficace et adaptée selon la progression de chacun. C'est une stratégie d'enseignement gagnante pour mettre en place la différenciation pédagogique. Grâce aux différentes catégories d'ateliers présentées dans cet article, nous pouvons constater que cette méthode d'enseignement est bénéfique pour les élèves afin qu'ils puissent apprendre en fonction de leurs besoins, leurs intérêts et leurs capacités. (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, 2013).

Références

- Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (2013). Flexibilité, adaptation et modification : guide de référence. [https://esb.csbe.qc.ca/wp-content/uploads/2017/01/Document FAM 09 12 13.pdf](https://esb.csbe.qc.ca/wp-content/uploads/2017/01/Document_FAM_09_12_13.pdf)

- CTREQ. (2020). La différenciation pédagogique. <https://rire.ctreq.qc.ca/realisations/la-differenciation-pedagogique-dt/>

- Ducharme, M. Paré, M. et Leroux, M. (2021). Différencier pour tirer profit de la diversité dans la classe, à l'aide du numérique (ou pas !). École Branchée. <https://ecolebranchee.com/dossier-differenciation-pedagogique/>

- MÉES. (2021). Différenciation pédagogique, soutenir tous les élèves pour favoriser la réussite éducative. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/jeunes/pfeg/differenciation-pedago.pdf

- MÉES. (2023). Services éducatifs complémentaires. <http://www.education.gouv.qc.ca/etablisements-scolaires-publics-et-privés/aide-et-soutien/services-complementaires/>

- Tomlinson, Carol Ann. McTighe, Jay. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique & la planification à rebous. Montréal : Chenelière Éducation.



UNIVERSITÉ LAVAL 2022-2023

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AU BÉNÉFICE DE LA DYSLEXIE

LAURÉANNE CÔTÉ



Introduction

Lors des quatre années d'étude pour devenir enseignant, le sujet des troubles de l'apprentissage comme la dyslexie sont très peu abordés. Il est donc possible de voir de jeunes enseignants responsables de classe où certains troubles de l'apprentissage sont présents et un enseignant ayant une boîte d'outils maigrement équipée à leur portée pour supporter ses élèves. Cependant, il est amplement appris lors des études universitaires qu'il faut différencier dans ce genre de situation. Cette piste de solution laisse par contre plusieurs questionnements dans les airs. Si un élève dyslexique est dans la classe, il va falloir différencier, mais quoi faire et comment le faire? L'enseignant veut évidemment que l'élève réussisse dans sa classe et donc le questionnement suivant tapisse l'esprit de l'adulte : quelles différenciations pédagogiques faudrait-il prioriser dans la classe pour aider au succès des élèves dyslexique ?

La dyslexie

Premièrement recensée dans les écrits à la fin du 19^e siècle (Ziemssen & Buck, 1877), la dyslexie est caractérisée par des difficultés associées à la lecture (Berger & Chuang, 2014). À ce jour, il n'y a pas de cause définitive pour ce trouble de l'apprentissage, mais les hypothèses les plus récentes parlent de problèmes auditifs qui causeraient des difficultés lors de la différenciation, l'analyse et la mémorisation des sons (Sulkes, 2022).

Quoique les symptômes soient davantage visibles pour une personne externe lorsque l'enfant lit ou écrit, la dyslexie peut aussi affecter les capacités d'expression à l'oral (Sulkes, 2022). Les premiers signes de la dyslexie ne sont donc pas ceux décelés lors des premières lectures, mais peuvent être des retards langagiers ou certaines mécompréhensions lors des communications avec les autres (Berger & Chuang, 2014; Heikkila & Knight, 2012). Ces premiers signes peuvent apparaître dès 2 ou 3 ans et peuvent aider au processus de diagnostic (Berger & Chuang, 2014). Ce trouble d'apprentissage va suivre la personne toute sa vie, cela rend alors plus important le fait de trouver des solutions pour soutenir l'élève au cours de son passage à l'école.

La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est des méthodes d'enseignement ou des outils qui veulent s'assurer du succès d'un élève dans un objectif d'équité (Tomlinson, 2001; Tomlinson & McTighe, 2006). Bien que cette définition puisse couvrir maintes pratiques qui peuvent être observées dans une classe, la différenciation, pour le même type de trouble, va différer d'un élève à l'autre. Le but de cette pratique est de subvenir aux besoins de l'individu et non au diagnostic ou aux symptômes perçus par l'enseignant. Cela pourrait vouloir dire, par exemple, d'offrir du temps additionnel pour réaliser une activité ou lire à voix haute les instructions d'un travail, etc.

Certaines de ces mesures peuvent être inscrites dans le plan d'intervention d'un élève, mais il est fort possible que l'enseignant aille à trouver d'autres différenciations qui fonctionnent dans ses interactions avec l'enfant. Pour cela, l'enseignant peut se baser sur quelques balises pour trouver ce qui est optimal. Le but de la différenciation est de permettre à l'élève de progresser dans son apprentissage. L'enseignant doit donc trouver des méthodes ou outils qui poussent l'élève à dépasser ses limites actuelles sans rendre la tâche impossible. De plus, l'enseignant devrait se pencher sur la notion qui veut être transmise et trouver ce qui est à maîtriser pour se concentrer sur ce qui est essentiel. Selon le besoin, il est également possible de modifier ou d'adapter le contenu ou les consignes pour l'élève. Le plus important reste d'être flexible, une différenciation peut fonctionner un jour et n'avoir aucune efficacité le lendemain (Bolduc & Van Neste, 2002). Le tout est pourquoi, en dépit de sa définition simple sur papier, la différenciation se montre comme un défi important devant certains troubles méconnus.

Des pistes d'actions

Le processus d'apprentissage de l'élève est influencé par plusieurs facteurs comme le style d'apprentissage, les connaissances antérieures, les besoins, les intérêts (Moldoveanu et coll., 2016 ; Ismajli et Imami-Morina, 2018), etc. C'est donc la première chose à prendre en compte lors du choix de différenciation. Pour un élève dyslexique, il a été prouvé qu'une approche multisensorielle (Boneva, D. & Mihova, 2012 ; Tsampalas et coll., 2017) a des effets positifs. L'approche multisensorielle dit que l'élève bénéficie de recevoir l'information sous plusieurs formes (visuel, auditif et tactile) (Tsampalas et coll., 2017). Un exemple serait de donner un procédurier à l'écrit avec des images et d'expliquer également à l'oral ou encore associer un geste à un son (Azzopardi, 2019). Pour ce qui est spécifiquement de l'apprentissage des sons et phonèmes, une approche individualisée qui se concentre sur la phonologie (Singleton, 2009 ; Torgesen et coll., 1999) semble donner de bons résultats. Une différenciation qui peut être faite rapidement et sans trop de matériel est de travailler en petit groupe ou en pair. Le travail en pair avec un élève plus fort a été prouvé comme étant bénéfique pour l'élève dyslexique (Singleton, 2009). Pour les plus vieux, les technologies de l'information (TI) peuvent être un aide supplémentaire (Singleton, 2009). Le tableau ci-dessous présente les forces et les limites de chaque différenciation pédagogique présentée.



Tableau 1. Forces et limites des différenciations pédagogiques		
Différenciations	Forces	Limites
Multisensorielle	Peut s'appliquer à toutes les matières ; Flexible selon les situations.	Peut demander du matériel Temps supplémentaire.
Phonologique	Apprentissage des sons et phonèmes ainsi que leur écriture ; Effet qui persiste avec le temps (Singleton, 2009).	Demande beaucoup de temps en individuel ; Ne s'applique pas à toutes les matières.
Pair ou petits groupes	Rapide à mettre en place ; Effet positif sur les relations interpersonnelles ; Prend en compte les intérêts de l'élève.	Ne peut pas être utilisé pour plusieurs examens.
TI	Très bon pour l'écriture (prédictions des mots et identifications des erreurs) ; Peut avoir la lecture des textes ; Logiciel différent selon la matière.	Dispendieux ; Pas accessible pour tous.

Conclusion

Il est alors possible de conclure qu'une seule différenciation pédagogique ne sera pas suffisante pour aider l'élève, mais une combinaison de plusieurs sera probablement la meilleure approche. Étant donné que les élèves dyslexiques sont uniques, il est important que l'enseignant écoute celui-ci pour s'adapter à ses besoins. Utiliser des différenciations pédagogiques selon une étude de Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016) semble améliorer : l'estime de soi des élèves, la motivation, l'autonomie et bien plus. La différenciation va permettre à l'élève d'avoir du succès académiquement, mais ça va indifféremment solidifier tout ce qui se retrouve autour également. De plus, la recherche continue son effort pour trouver des manières d'améliorer la condition des élèves avec un trouble d'apprentissage dans les classes. Il existe d'ailleurs un système informatique qui a pour but le dépistage des troubles d'apprentissage et la création du profil de l'apprenant (Dutt et coll., 2022). Ces recherches récentes sont une des raisons qu'en tant que professionnel se garder informer et être flexible est la meilleure façon d'aider les élèves.

Références

- Azzopardi, C. (2019). What constitutes dyslexia-friendly practice? A case study of a maltese primary school.
- Berger, K. S., & Chuang, S. S. (2014). Invitation to the life span (Second edition, Canadian edition). Worth Publishers, a Macmillan Higher Education Company.
- Bolduc, G., & Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique: Travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, 24-27.
- Boneva, D., & Mihova, E. (2012). Learning styles and learning preferences in Dyslang: Dyslexia and Additional Academic Language Learning: Module 8, 1-32 (Dyslexia Association).
- Dutt, S., Ahuja, N. J., & Kumar, M. (2022). An intelligent tutoring system architecture based on fuzzy neural network (FNN) for special education of learning disabled learners. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2613-2633. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10713-x>
- Heikkila, E., & Knight, A. (2012). Inclusive Music Teaching Strategies for Elementary-Age Children with Developmental Dyslexia. *Music Educators Journal*, 99(1), 54-59. <https://doi.org/10.1177/0027432112452597>
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of all the Students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-218. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11315a>
- Moldoveanu, M., Grenier, N., & Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique: Représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Singleton, C. (2009). Intervention for Dyslexia. 157.
- Sulkes, S. B. (2022, février). Dyslexie—Pédiatrie. Édition professionnelle du Manuel MSD. <https://www.merckmanuals.com/fr-ca/professional/p%C3%A9diatrie/troubles-du-d%C3%A9veloppement-et-des-apprentissages/dyslexie>
- Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). Integrating Differentiated Instruction & Understanding by Design: Connecting Content and Kids. ASCD.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 579-593. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.579>
- Tsampalas, E., Sarris Dimitrios, Papadimitropoulou, P., Vergou, M., & Zakopoulou, V. (2017). Learning Paths And Learning Styles In Dyslexia: Possibilities And Effectiveness - Case Study Of Two Elementary School Students Aged 7 Years Old. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.1095187>
- Ziemssen, H. von (Hugo), & Buck, A. H. (Albert H. (1877). *Cyclopaedia of the practice of medicine (Volume 14)*. New York: Wood. <http://archive.org/details/63550630RX10.nlm.nih.gov>



LES SOUS-GROUPES DE BESOIN EN CLASSE HÉTÉROGÈNE : EST-CE UNE STRATÉGIE MOTIVANTE POUR LES ÉLÈVES AYANT DE LA FACILITÉ À L'ÉCOLE?

LAURIE POULIN



Introduction

Depuis quelques années, plusieurs enseignants du Québec observent que le contexte dans lequel ils enseignent change et que les classes avec lesquelles ils travaillent sont de plus en plus hétérogènes. En effet, les besoins des élèves d'un même groupe sont souvent diversifiés et il peut y avoir un écart important entre les élèves performants et ceux en difficulté en ce qui concerne entre autres leur rendement académique et leur rythme d'apprentissage. Plusieurs stratégies d'enseignement sont souvent mises en place pour contrer cet enjeu et pour soutenir la réussite de tous les élèves. Une de ces stratégies consistant à créer des sous-groupes de besoin homogènes dans sa classe semble avoir fait ses preuves, puisqu'il y a « plusieurs manières de constituer un groupe mais celle qui a montré le plus de résultats satisfaisants est de préparer les groupes à l'avance, non pas par affinité mais par groupes de besoin » (Barlow, 1993, dans Garnier, 2016). [A1] Ainsi, plusieurs enseignants utilisent cette façon de faire dans le but de mieux soutenir les apprentissages de leurs élèves, notamment ceux aux prises avec de plus grandes difficultés. En effet, des recherches montrent que « l'organisation flexible de groupes homogènes constitués en fonction du niveau de maîtrise d'une compétence spécifique produit d'indéniables effets positifs, particulièrement sur les élèves faibles » (Dupriez & Draelants, 2004). Sachant cela, nous pouvons nous demander quels sont alors les effets de cette stratégie d'enseignement chez les élèves ayant de la facilité à l'école.

Est-ce motivant pour ces derniers de travailler avec des coéquipiers ayant des habiletés similaires aux leurs? Pour répondre à cette question, penchons-nous d'abord sur le concept de la motivation.

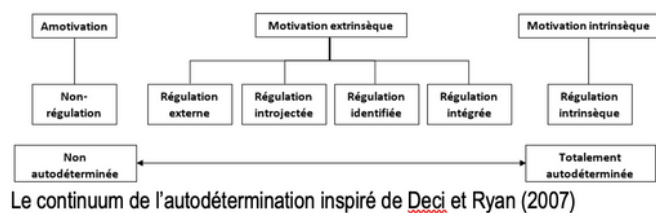
Les types de motivation

Lorsque nous pensons à la motivation, nous savons qu'elle peut différer, c'est-à-dire être plus ou moins grande selon la tâche ou l'activité que nous devons réaliser. Ainsi, lorsque nous sommes beaucoup, peu ou même pas du tout motivés, nous nous appuyons sans doute sur divers types de motivation. Souvent, la motivation intrinsèque est opposée à celle dite extrinsèque. La première suggère que l'on souhaite réaliser une tâche puisqu'elle nous intéresse ou nous procure du plaisir tandis que la deuxième s'appuie sur des bénéfices externes (Guay & Roy, 2014).

De leur côté, Deci & Ryan (2007) ont proposé un continuum de l'autodétermination (Figure 1). Celui-ci est intéressant, car nous pouvons remarquer que la motivation extrinsèque se décline en quatre types distincts de régulation (externe, introjectée, identifiée et intégrée) qui s'organisent selon leur niveau d'autodétermination. Les auteurs de ce continuum suggèrent alors que même si un individu est motivé de façon extrinsèque,

plus sa régulation est autodéterminée, et non contrôlée, plus les conséquences de cette motivation qui se rapproche du type intrinsèque seront positives (Guay & Roy, 2014).

Figure 1



Cette classification de Ryan et Deci a donc des retombées importantes si nous considérons que « la motivation autodéterminée (intrinsèque, intégrée et identifiée) produit les conséquences les plus positives (p. ex., performance, bien-être psychologique) alors que la motivation contrôlée (introjectée, externe) et l'amotivation produisent moins de bénéfices, et parfois même des conséquences négatives pour la personne (p. ex., abandon scolaire) » (Guay & Roy, 2014). En tant qu'enseignants, nous souhaitons que nos élèves développent une motivation autodéterminée face aux tâches que nous leur proposons à l'école. Il est plus favorable qu'ils agissent pour leur intérêt personnel plutôt que dans le but de recevoir une récompense ou d'éviter une punition.

Saisissant maintenant l'impact important qu'elle peut avoir dans nos classes, comment pouvons-nous favoriser la motivation autodéterminée de nos élèves?

Les besoins psychologiques fondamentaux

Selon la théorie de l'autodétermination, les individus « sont naturellement disposés à s'engager dans les diverses activités permettant de développer leur plein potentiel et pouvant contribuer à leur bien-être » (Guay & Roy, 2014). Or, il n'est pas vrai que nos élèves sont toujours investis dans les activités d'apprentissage que nous leur proposons et qui devraient pourtant soutenir leur développement. Ainsi, selon la théorie de l'autodétermination de Ryan & Deci (2000), chaque individu doit répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux pour favoriser son engagement dans diverses activités. Le premier besoin est celui d'autonomie, soit celui de faire des choix et d'avoir un contrôle sur ses actions. Le second est le besoin de compétence, c'est-à-dire se sentir en mesure d'atteindre des objectifs et percevoir ses habiletés. Le dernier besoin psychologique fondamental est celui d'appartenance sociale, donc d'avoir de bonnes relations avec les autres et de se sentir accepté.

Comblé ou, du moins, nourrir ces trois besoins psychologiques fondamentaux serait indispensable au développement d'une motivation autodéterminée chez un individu. La réponse à ses besoins permet de développer le plein potentiel d'un être humain en plus de favoriser sa tendance naturelle à s'engager dans les activités propices à son développement (Guay & Roy, 2014). Il est donc pertinent de connaître quelques pratiques qui soutiennent ces besoins ou qui, au contraire, vont à leur encontre afin de faire des choix judicieux quant à nos interventions en classe.

Le soutien aux besoins psychologiques fondamentaux

Deci et Ryan (2007) énumèrent quelques pratiques qui auraient tendance à diminuer la motivation intrinsèque d'une personne. De celles-ci, nous pouvons retenir la menace de la punition, la surveillance et les échéances ou les dates limites. Ces façons de faire mettent une certaine pression sur les élèves, ce qui brime la réponse à un de leurs besoins psychologiques fondamentaux, puisque leur autonomie et leur impression de contrôle sont alors limitées (Deci et Ryan, 2007). Plusieurs auteurs soutiennent aussi que promettre ou donner une récompense tangible à une personne déjà motivée de façon intrinsèque face à une tâche tend normalement à réduire sa motivation intrinsèque, car l'individu perçoit la récompense comme contrôlante ou il perd son intérêt pour l'activité elle-même (Deci et Ryan, 2007).

Pour favoriser la motivation autodéterminée, d'autres pratiques comme celle d'offrir des choix sont préférables (Deci et Ryan, 2007). Cela permet à l'individu de se sentir plus libre et autonome. Il est également possible de formuler des rétroactions positives sur la performance des élèves afin qu'ils se sentent compétents et qu'ils combent du même coup un de leurs besoins psychologiques fondamentaux (Deci et Ryan, 2007). Si la rétroaction est informelle, elle ne devrait pas être perçue comme contrôlante. Nous ne devons toutefois pas formuler de rétroactions négatives, car elles pourraient nuire au sentiment de compétence des élèves et les démotiver (Deci et Ryan, 2007).

En résumé, pour soutenir les besoins psychologiques fondamentaux de nos élèves et, du même coup, leur motivation régulée de façon autodéterminée, il faut éviter que les activités de la classe mettent de la pression sur les élèves et qu'elles soient contrôlantes. Elles doivent plutôt favoriser le soutien et la rétroaction (Deci et Ryan, 2007) en plus de laisser une place importante aux élèves pour qu'ils puissent discuter et résoudre des problèmes à leur manière (Reeve & Jang, 2006). En effet, c'est en ayant l'opportunité de s'exprimer et de s'impliquer dans leurs apprentissages de différentes manières que les élèves auront un plus grand sentiment d'appartenance, de compétence et d'autonomie.

Mon expérience en stage

Lors de mon stage final, j'ai mis en place des sous-groupes de besoin homogènes auprès des treize élèves de troisième année fréquentant l'école qui m'était assignée. Comme il n'y avait pas d'autre classe accueillant ce niveau scolaire, il y avait un écart remarquable entre le cheminement de ces enfants ; six d'entre eux cheminaient très bien, ils avaient de la facilité et ils étaient toujours prêts à aller plus loin, deux autres avaient de très grandes difficultés à l'école et ceux restant réussissaient relativement bien, mais avec un rythme d'apprentissage plus lent.

Pour mettre en place les sous-groupes de besoin, j'enseignais une notion à l'entièreté du groupe et je prenais des notes quant aux difficultés de chacun lors du travail autonome proposé ensuite. En me basant sur mes observations, je formais des groupes de besoin qui pouvaient varier d'une situation d'apprentissage à l'autre. Je proposais souvent la même tâche à tous les sous-groupes en soutenant davantage les élèves en difficulté par mes interventions.

Avant la mise en place de cette stratégie dans ma classe de stage, je craignais des écarts de conduite ou des problèmes de gestion de classe avec mes groupes d'élèves ayant de la facilité, puisque j'étais consciente que j'aurais moins de temps à leur consacrer. D'ailleurs, j'avais initialement choisi d'instaurer cette façon de faire pour mieux soutenir mes élèves en difficulté dans leurs apprentissages.

Analyse et résultats

Malgré ma crainte que mes élèves faisant partie des groupes plus performants se désorganisent, j'ai été surprise d'observer chez eux une motivation que je qualifierais d'autodéterminée (Tableau 1) face à la tâche à accomplir. Plus spécifiquement, j'ai observé dans ma classe des élèves souriants et qui n'ont pas perdu de temps pour se mettre au travail. Ils mettaient beaucoup d'efforts pour trouver les réponses et semblaient vouloir le faire rapidement. Chaque membre des équipes était investi pour réussir. Certains m'ont même mentionné être déçus de devoir arrêter à la récréation, car ils avaient manqué de temps et ils auraient préféré continuer.

Tableau 1. Grille d'observation de la motivation des élèves ayant de la facilité lors des activités en sous-groupes de besoin		
Date : 21 novembre 2022		
Atelier : Mots d'orthographe liste 11, Cartons de sons + Jeu de mémoire		
Les élèves...	Sous-groupe 1	Sous-groupe 2
<i>s'engageant dans la tâche.</i>	✓	✓
<i>font des efforts et persévèrent.</i>	✓	✓
<i>démontrent de l'intérêt.</i>	✓	✓
<i>sont fiers de leur travail.</i>	✓	✓
Autres observations	Élèves motivés à trouver les mots, souriants et investis.	Élèves déçus d'avoir manqué de temps, voulaient continuer, souriants pendant le travail et voulaient réussir.

Les sous-groupes de besoin ont donc eu un effet observable sur l'engagement de mes élèves ayant de la facilité, puisqu'ils ne participaient pas toujours avec cette grande volonté aux autres activités de la classe. Ainsi, la stratégie d'enseignement utilisée les motivait peut-être davantage de façon autodéterminée ou elle répondait sans doute à leurs besoins psychologiques fondamentaux.

Pour ce qui est du besoin d'autonomie, les activités vécues en sous-groupes semblaient laisser la chance aux élèves performants de faire des choix et elles leur permettaient d'avoir un contrôle sur leurs actions, car j'intervenais beaucoup moins avec eux. Les élèves ayant de la facilité devaient donc organiser eux-mêmes leur travail pour effectuer la tâche demandée. Cela devait soutenir leur besoin d'autonomie, car ils avaient du temps pour résoudre des problèmes à leur façon et ils devaient discuter entre eux pour y arriver (Reeve & Jang, 2006). Aussi, les élèves plus performants ne devaient pas sentir

de pression supplémentaire lors des activités en sous-groupes, puisqu'ils n'étaient pas surveillés dans chaque aspect de leur travail, ce qui peut parfois entraver la motivation autodéterminée.

Du côté du besoin de compétence, il semble également avoir été comblé chez mes élèves ayant de la facilité à l'école lors des activités en sous-groupes de besoin. Effectivement, ils sont toujours parvenus à réussir la tâche, même si j'encadrais moins leur travail. Aussi, je crois qu'organiser la classe en sous-groupes homogènes permettait à ces élèves de percevoir leurs habiletés, car ils travaillaient à leur rythme sans toujours devoir attendre ou réexpliquer des notions, choses qui se produisent souvent lorsque les sous-groupes de travail sont hétérogènes. Ainsi, se retrouver avec des coéquipiers ayant des habiletés semblables aux leurs semblait pertinent et même motivant pour les élèves performants, car cela limitait chez eux des réticences fréquentes au travail de groupe, soit la crainte de la perte de temps et celle de la perte de rendement (Garnier, 2016).

Quant à lui, le besoin d'appartenance sociale était sans doute également soutenu par les sous-groupes de besoin, car les élèves performants n'étaient pas réticents au travail d'équipe, ils semblaient plutôt enthousiastes à l'annonce de leurs coéquipiers. Du moins, c'est ce que supposaient leurs grands sourires, leurs regards et leurs expressions verbales. Il faut dire également que, dans ma classe de stage, le regroupement selon les besoins des élèves a souvent permis à de bons amis de se retrouver ensemble pour travailler. Avoir des coéquipiers avec qui un lien d'amitié était déjà établi soutenait donc probablement encore davantage le sentiment d'appartenance pendant les activités vécues en sous-groupes de besoin. De plus, les élèves dans les sous-groupes plus performants semblaient se sentir acceptés et entretenir de bonnes relations, car j'ai observé beaucoup d'entraide et chacun s'encourageait à poursuivre. Personne n'était laissé-pour-compte dans les diverses équipes. Les élèves ont peut-être également pu ressentir un sentiment d'appartenance à la classe avec cette stratégie d'enseignement, car ils étaient tous considérés en se voyant offrir un défi adapté à leurs habiletés. Les sous-groupes de besoins homogènes permettaient également parfois de travailler avec des coéquipiers différents, ce qui favorisait la création de nouveaux liens entre les membres de la classe et, du même coup, le sentiment d'appartenance au groupe.

Ainsi, comme la stratégie d'enseignement mise en place comblait l'ensemble des besoins psychologiques fondamentaux nommés par Ryan et Deci (2000), elle favorisait probablement une motivation intrinsèque ou, du moins, plus autodéterminée chez les élèves. En effet, si l'on se fit aux observations que j'ai faites lors des périodes de travail en sous-groupes, les élèves ayant de la facilité à l'école s'investissaient dans leur tâche pour leur satisfaction personnelle et pour le plaisir de surmonter un défi. Ils n'attendaient aucune récompense pour ce travail, mais ils semblaient tout de même vouloir le réaliser à tout prix. Comme cette motivation relevait d'eux et qu'elle n'était pas contrôlée par moi ou d'autres sources externes, on peut dire qu'elle était autodéterminée. D'ailleurs, le contexte dans lequel les sous-groupes de besoin ont été formés laissait de la place aux élèves performants sans qu'ils soient menacés d'une certaine punition et sans qu'ils sentent une pression face au temps ou une surveillance accrue de leurs actions.

Conclusion

Pour conclure, les sous-groupes de besoin homogènes semblent avoir été motivants pour les élèves plus performants de mon groupe de stage. En effet, comme cette pratique pédagogique a soutenu leurs besoins psychologiques fondamentaux, elle leur a permis d'avoir une motivation plus autodéterminée face à la tâche demandée et les élèves ont fait preuve d'un grand engagement dans leurs apprentissages.

Bien que mon expérience sous-tende que les sous-groupes de besoin homogènes sont une stratégie gagnante du côté des élèves ayant de la facilité à l'école, il y a quelques précautions à prendre lors de la mise en place de cette stratégie dans sa classe. En effet, si nous classions nos élèves définitivement dans le groupe des élèves performants ou plus faibles ou même si nous étions tentés de suggérer de former les classes de notre école selon le niveau des élèves, les conséquences pourraient être toutes autres et nous pourrions nuire à la motivation de tous nos élèves.

En effet, lorsque nous instaurons les sous-groupes de besoin homogènes dans notre classe, il faut s'assurer de les varier selon les réelles difficultés observées en fonction des notions abordées. Autrement dit, « il est nécessaire de conserver le caractère ponctuel des groupes de besoin afin de ne pas tomber dans ce que l'on appelle un groupe de niveau, trop stigmatisant pour l'élève » (Alarco, 2017). Si les élèves sentent qu'ils font toujours partie du groupe faible ou du groupe performant, nous pourrions compromettre le soutien de leur besoin d'appartenance et, du même coup, la motivation de certains enfants. L'efficacité des sous-groupes de besoin convient pour certains objectifs, mais il est parfois nécessaire et pertinent de permettre à des élèves de différents niveaux de travailler ensemble pour favoriser la coopération et la poursuite des apprentissages puis pour éviter d'amplifier l'écart qui existe déjà entre le niveau des élèves (Dupriez & Draelants, 2004). Ainsi, les sous-groupes de besoin sont pertinents au sein d'une classe homogène, mais il faut réfléchir à leur mise en place pour que nos interventions n'aillent pas à l'encontre des objectifs que nous nous [A1] fixons.

[A1]Excellent article. Le cadre conceptuel est bien défini et bien repris dans l'explication des résultats. La lecture est claire et fluide.

Références

- Alarco, C. (2017). Mémoire : La différenciation pédagogique par le travail en groupes de besoins. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01652470/document>.
- Deci, E. & Ryan, R. (2007). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 1, 14-23. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_Deci_Ryan_CanPsy_Eng.pdf.
- Dupriez, V. & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 145-165. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/44833565_Classes_homogenes_versus_classes_heterogenes_les_apports_de_la_recherche_a_l%27analyse_de_la_problematique.
- Garnier, C. (2016). Le travail de groupe : une méthode pédagogique favorisant les apprentissages? Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01436508/document>.
- Guay, F. & Roy, A. (2014). Une perspective organismique et dialectique de la motivation des adolescents. Repéré à <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03508/202109/site129013/modules885572/module1117541/page3027343/bloccontenu2967330/DOC090916-09092016101605.pdf?identifiant=8573db39685c6c6238bf82d4cbb01501084bea3e>.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 1, 209-218. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_ReeveJang_JEP.pdf.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 68-79. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf.



COMMENT ACCOMPAGNER SON ÉLÈVE QUI VIT DE L'ANXIÉTÉ À L'AIDE DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE ?

OLIVIER JACQUES, DAPHNÉE MORENCY ET NOÉMIE VILLOMÉ



Introduction

Le Programme de formation de l'école québécoise demande aux enseignants d'enseigner certaines compétences transversales et disciplinaires afin que les élèves deviennent instruits, socialisés et qualifiés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001). Cela implique non seulement de les guider dans leurs apprentissages scolaires, mais également de les accompagner dans leur structuration d'identité, ce qui est une des visées de l'école (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001). En effet, puisque les jeunes passent la majorité de leur temps à l'école, ils y vivent plusieurs situations qui leur permettent de se développer tant aux niveaux social que personnel (Lambert-Samson & Beaumont, 2017). Étant donné que chaque élève est différent, les outils didactiques utilisés ne sont pas nécessairement les mêmes (Tomlinson & McTighe, 2010).

Cependant, il semblerait que la littérature jeunesse soit de plus en plus intégrée dans les classes depuis l'apparition du critère « Apprécier des œuvres littéraires » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001). Dès lors, la place de ce genre littéraire, dont le contenu et la forme ciblent les enfants de la petite enfance jusqu'à l'adolescence, est devenue très importante. Ainsi, les enseignants se sont mis à l'exploiter à d'autres fins, dont celle de former humainement et socialement les élèves (Halbmeyer et Orsoni, 2019). La lecture d'un livre peut donc non seulement être utilisée pour atteindre

un objectif de français bien précis, mais elle peut également amener les élèves à réfléchir sur des problématiques scolaires et à discuter de certaines émotions vécues en classe (Halbmeyer et Orsoni, 2019), dont l'anxiété, vécue entre 0,5% et 5% à l'âge scolaire (Bathia et Subhash, 2007; Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler et Angold, 2003).

C'est ce que nous avons expérimenté lors de notre stage final réalisé à l'automne 2022. Nous avons remarqué qu'au moins un des élèves de nos classes présentait une ou plusieurs manifestations d'anxiété (Massé, 2020). En discutant des différentes interventions utilisées, nous nous sommes aperçus que nous avons tous incorporé la littérature jeunesse malgré nos contextes d'enseignement bien distincts (Olivier enseignait en maternelle 5 ans, Daphnée, au 1er cycle et Noémie, au 2e cycle). Olivier a utilisé le livre « Le dino anxieux », Daphnée, « Le Koala qui ne voulait pas » et Noémie, « Elizabeth a peur de l'échec ». Nous avons recueilli des traces et observé nos élèves tout au long des activités. En comparant nos données, nous nous sommes demandé si elles étaient similaires ou si elles dépendaient du stade de développement socio-émotionnel, de l'âge et de la maturité de chaque élève. Ainsi, nous avons essayé de répondre à cette question : quelles sont les retombées de la littérature jeunesse sur l'anxiété vécue par des enfants du préscolaire jusqu'au 2e cycle du primaire ?

Mieux comprendre en quoi consiste l'anxiété

Afin de venir en aide aux élèves qui vivent de l'anxiété, il faut d'abord que les enseignants comprennent ce que c'est et comment cette émotion est vécue auprès des enfants. De cette façon, ils seront en mesure d'apporter leur aide et de proposer des solutions qui favorisent l'épanouissement de leurs élèves.

L'anxiété est une émotion composée d'une combinaison de symptômes physiques et de pensées anxieuses qui ont des impacts sur le quotidien des gens qui en vivent (AMPQ, 2023). Elle est également un sentiment de malaise reflétant l'anticipation et l'appréhension exagérée d'un danger (Papalia et al., 2018). Là où il faut faire la distinction avec la peur, c'est que l'anxiété est une réponse à une impression de danger, alors que la peur est une réaction normale à un danger réel (Leroux-Boudreault, 2023). L'imagination d'un enfant qui vit de l'anxiété est fondée sur sa propre perception des choses et non sur la réalité (Leroux-Boudreault, 2023). Le « danger », ou bien la « menace » est ainsi subjectif, et non objectif (Leroux-Boudreault, 2023).

« L'anxiété est l'émotion qui a été signalée le plus souvent, non seulement en lien avec les examens, mais aussi avec le simple fait d'être en classe ou d'étudier à la maison ».

-Brunette, 2013

En soi, l'anxiété est considérée comme étant normale puisqu'elle permet de se protéger et peut aider à faire face à une situation inquiétante ou perçue comme étant dangereuse (Gouvernement du Québec, 2023). Toutefois, elle devient un problème lorsqu'elle est permanente et qu'elle empêche la personne de fonctionner et d'agir normalement dans les différentes sphères de sa vie (Gouvernement du Québec, 2023). Elle est nuisible à partir du moment où elle fait apparaître dans la tête des gens des dangers inexistantes, incertains ou qui ne sont pas immédiats (Heeren, 2023).

Voici quelques situations qui favorisent l'apparition de l'anxiété chez les enfants:

Un changement important, des événements survenus dans son entourage ou bien à la télévision, la génétique, l'environnement social, le manque ou l'absence de routine, la surprotection, des exigences ou des attentes trop élevées envers l'enfant, la négligence, la violence, etc. (Leroux-Boudreault, 2023)

Maintenant, voici des signes de l'anxiété:

Un changement soudain de comportement, des malaises physiques, des problèmes de sommeil, un besoin constant d'être rassuré, des réactions excessives, des difficultés de concentration et même l'isolement (Leroux-Boudreault, 2023).

Pour vérifier si les élèves ciblés vivaient de l'anxiété ou non, le tableau ci-dessous, provenant du manuel « Les troubles du comportement à l'école » a été utilisé pour nous guider dans nos observations. Voici une liste de manifestations qui sont possibles d'observer chez un enfant qui est anxieux:

Type de difficulté	Manifestations chez l'élève
Anxiété	<ul style="list-style-type: none">• S'inquiète de commettre des erreurs ou de se tromper.• Surestime la probabilité que des événements négatifs surviennent.• Éprouve des craintes qui ne semblent pas fondées ou dont la menace apparaît bénigne.• Semble nerveux; apparaît tendu.• Se préoccupe à outrance de ce que ses parents ou l'enseignant pensent.• Dort d'un sommeil perturbé (insomnie, cauchemars ou réveils nocturnes).• Démontre de la difficulté à se concentrer alors que ce n'était pas le cas auparavant.• A des trous de mémoire lors des évaluations.• Subit des attaques de panique.• Se montre intolérant devant l'incertitude.

Source: Massé, L. (2020). *Les troubles du comportement à l'école*. Chenelière éducation.

La pédagogie de l'erreur

D'abord, la conception de l'erreur a grandement évolué au fil des années. En effet, avant la dernière réforme en Éducation, c'était l'enseignant qui transmettait ses connaissances et les erreurs étaient à éviter (Brunette, 2013). Désormais, la pédagogie de l'erreur est une approche dans laquelle l'erreur est perçue de façon positive, c'est-à-dire comme une occasion d'apprendre et de s'améliorer par la suite (Gaudreau, 2017, p.18-19). En d'autres mots, la perception de l'erreur d'aujourd'hui s'écarte de la conception négative et moralisatrice d'autrefois.

Selon la nouvelle approche préconisée, il faut oser prendre des risques et faire des essais. L'erreur a alors sa place dans l'apprentissage de sorte que l'enfant peut donc se tromper sans être sanctionné (Brunette, 2013). À la lumière de cette conception de l'erreur, l'enseignant doit adopter une posture d'accompagnement et de guide envers l'enfant. Pour ce faire, il doit créer et entretenir un climat de classe dans lequel les élèves sont amenés à faire des essais et à se tromper sans craindre d'être jugés ou encore réprimandés (Brunette, 2013).

Comment est vécue l'anxiété au préscolaire, au premier cycle et au deuxième cycle ?

Puisque nous avons réalisé nos stages dans trois cycles différents et continus, nous voulions évaluer les retombées de la littérature jeunesse sur l'anxiété vécue par certains de nos élèves. Ainsi, nous présenterons une analyse de cas dans chacun des niveaux, incluant les interventions que nous avons mises en place en lien avec la littérature.

Aborder l'anxiété au préscolaire, loin d'être une mince tâche... Avec la littérature jeunesse, c'est possible !

Le stage final d'Olivier a été réalisé dans un milieu où l'anxiété, présente chez les parents, a des répercussions chez les enfants. Dans sa classe, plusieurs enfants étaient anxieux, dont un en particulier. Même s'il lui demandait ce qui n'allait pas, l'enfant n'était pas en mesure de lui répondre pourquoi il se désorganisait.

Voici les manifestations observées chez l'enfant ciblé: tics faciaux, serrement des dents, mouvements fréquents de la mâchoire, rougissement des joues, se tortille sur lui-même, joue avec ses doigts, maux de ventre, constamment nerveux, s'inquiète de l'erreur et a peur de se tromper, répète souvent «je ne suis pas capable», sommeil perturbé, rappelle souvent à l'adulte l'heure à laquelle il doit quitter lors d'un rendez-vous médical pour ne pas passer tout droit, et finalement, il présente un état déprimé.

Après avoir observé et noté toutes ces manifestations, Olivier ne pouvait pas rester passif face à cette situation. Le programme-cycle du préscolaire invite les enseignants à amener leurs élèves à reconnaître leurs émotions, mais comment et avec quels outils, ces informations ne s'y retrouvent pas (Gouvernement du Québec, 2021). Afin d'aborder la reconnaissance de l'anxiété, il s'est questionné sur la stratégie d'enseignement la plus pertinente et significative pour répondre aux besoins de son élève. Comment expliquer ce qu'est l'anxiété, une émotion complexe à identifier, à des enfants de 5 ans, en rendant le tout ludique, compréhensible et significatif? Il s'est ainsi tourné vers la littérature jeunesse. De cette façon, il savait qu'en choisissant un album spécifique sur le sujet et adapté pour des enfants d'âge préscolaire, il allait être en mesure de présenter cette émotion à l'aide d'illustrations significatives et d'un vocabulaire vulgarisé. Son choix s'est arrêté sur l'album «Le dino anxieux», écrit par Rachel Bright. Au cours de cette histoire, le petit dinosaure est envahi par des pensées intrusives, des fausses peurs et plusieurs symptômes physiques. Ce dernier fut révélateur pour son élève anxieux. Lors de sa lecture, il était investi, attentif et son regard était animé. À la fin de l'histoire, Olivier a demandé aux élèves de sa classe: «Qui peut me rappeler l'émotion que vivait le petit dinosaure?», et son élève anxieux a été le premier à lever la main pour lui dire «Il vit de l'anxiété Olivier, comme moi!». À la suite de cette lecture, lorsqu'Olivier lui demandait ce qui n'allait pas, l'enfant pouvait désormais lui expliquer ses fausses croyances ou bien les raisons qui le poussaient à se désorganiser. Il ne le faisait pas de lui-même, mais avec un accompagnement, il en était maintenant capable.



Lors du thème sur le corps humain, Olivier en a profité pour bâtir un réseau littéraire sur les émotions. Ainsi, après la détente, au moment de l'histoire, il lisait un album jeunesse qui mettait en scène différentes émotions vécues par des personnages. À partir de la littérature, les expressions faciales ont pu être travaillées, le langage non verbal, et même la résolution de différends en cinq étapes.



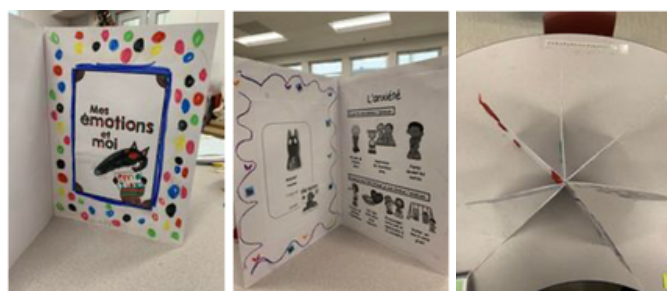
Afin que les élèves puissent devenir de plus en plus autonomes pour exprimer et réguler leurs émotions de la bonne façon, Olivier leur a proposé comme activité dirigée la création d'un « livre carrousel des émotions ».

À partir des albums « Le loup qui apprivoisait ses émotions » et « La couleur des émotions », six émotions ont été abordées et morcelées afin de comprendre comment nous les vivons dans notre corps, et comment nous pouvons les réguler. Sur la page de gauche, on y retrouve le loup et l'émotion ciblée, et sur la page de droite, des pictogrammes qui démontrent comment la vivre adéquatement, accompagnés par des pistes de solutions pour la réguler.

La création de ce livre avait pour but d'offrir aux enfants un référentiel sur lequel se référer pour exprimer et réguler leurs émotions de façon autonome, ce qui a fonctionné pour la plupart d'entre eux. Moins d'interventions de la part de l'enseignant étaient nécessaires. Toutefois, même à l'âge adulte, la régulation des émotions reste difficile (Otis et Maheux, 2021).

Ainsi, il ne faut pas s'attendre à ce qu'un enfant anxieux puisse répondre à ses propres besoins en tout temps de façon autonome, mais en lui donnant les outils qui lui conviennent, il est possible d'atténuer ses symptômes.

Bien que ces interventions aient aidé, il est à noter que cet enfant a dû consulter une psychoéducatrice au privé.



Lorsque la peur de se tromper freine les apprentissages!



Daphnée a réalisé son stage final dans une classe à niveaux multiples, soit en première et en deuxième année. Elle a remarqué dès le début de l'année que plusieurs de ses élèves ne se faisaient pas confiance et avaient le discours suivant : « Je ne suis pas capable! ». C'est notamment lors des ateliers d'écriture chez les élèves de première année qu'elle a entendu ce discours puisque dès le début de l'année, ils ont écrit des histoires issues de petits moments qu'ils ont vécus, et ce même s'ils n'en avaient jamais écrit. Ces élèves semblaient alors préoccupés et anxieux à l'idée de commettre des erreurs. Ainsi, ils préféreraient ne pas essayer par peur de se tromper. En d'autres mots, leur anxiété et leur perception négative de l'erreur les freinaient dans leurs apprentissages. En outre, elle a participé à une rencontre avec deux intervenantes du Centre de réadaptation en déficience physique (CRDP) afin d'effectuer un suivi quant à deux élèves de la classe ayant reçu des services de leur part. Ces intervenantes ont mentionné qu'un des élèves ressentait tant d'anxiété à la maternelle à l'égard des apprentissages qu'il en était malade le soir à la maison. Il a d'ailleurs dit à ses parents qu'il se sentait « poché ». Dès lors, l'objectif de Daphnée était de renforcer la confiance en soi des élèves tout en appuyant sa pratique sur la pédagogie de l'erreur afin qu'ils osent essayer et qu'ils s'engagent dans une démarche d'essais et erreurs.

Pour ce faire, Daphnée a exploité plusieurs interventions, dont la littérature jeunesse. En effet, elle a lu divers albums jeunesse abordant les émotions, l'anxiété, la confiance en soi et le droit à l'erreur. Voici certains titres qui ont été utilisés: « L'oiseau qui ne savait pas chanter », « Le koala qui ne voulait pas », « Patate pourrie, le légume le plus mignon au monde », « Le dino anxieux », « Tout le monde » et « Le pois chic ». L'album jeunesse qui a le plus suscité un intérêt chez les élèves est celui de Rachel Bright intitulé « Le koala qui ne voulait pas ». Effectivement, les élèves étaient très attentifs et impliqués dans l'histoire de sorte qu'ils la commentaient et posaient des questions. Lors de la lecture d'un album jeunesse, Daphnée en profitait pour amorcer des discussions avec les élèves, en autres, sur leurs peurs et sur leurs émotions vécues lors de certaines situations.

Au fil de l'automne, Daphnée a pu remarquer que les élèves concernés ont commencé à se faire davantage confiance, si bien, qu'ils ont écrit des livres de façon autonome. Les élèves étaient même enthousiastes lors des périodes d'écriture et ils voulaient présenter leur travail. Le petit livre ci-dessous a été entièrement écrit par un élève, et ce, sans aide. Cette production témoigne des retombées positives de la littérature jeunesse et des autres interventions effectuées. Il est possible de lire l'histoire suivante: « D'abord, j'ai allé dehors sur la montagne. Ensuite, j'ai glissé sur la montagne. » En outre, autant lors des récréations que dans la classe, ces interventions ont amené les élèves à régler leurs conflits par eux-mêmes.



L'anxiété dans un contexte d'évaluation scolaire

Le stage de Noémie a été réalisé dans une classe du 2e cycle, en 4e année du primaire. Au début de l'année scolaire, les élèves ne démontraient pas de signes d'anxiété particuliers. Ils faisaient les évaluations demandées et étaient investis dans leur travail.

Toutefois, au fil du temps, Noémie a remarqué qu'un élève devenait quotidiennement triste et morose. Il s'est aussi mis à avoir des réactions excessives à l'annonce d'évaluations, à se fâcher et à quitter la classe sans avertir un adulte. Lorsqu'elle lui demandait ce qui n'allait pas, il n'arrivait pas à le lui dire. En creusant plus loin, avec patience et douceur, l'élève est parvenu à lui confier qu'il craignait d'avoir une mauvaise note en se comparant à sa mère qui était excellente à l'école. Il lui a même dit qu'il n'arrivait pas à se concentrer à cause des cauchemars qu'il faisait la nuit. Il était donc très difficile pour lui de se mettre à la tâche en contexte d'évaluation, car il craignait de se tromper. Même après les multiples interventions faites par la psychoéducatrice et les outils offerts tels que les coquilles ou les peluches lourdes, l'élève avait encore de la difficulté à s'investir lors des évaluations. Noémie a alors décidé de créer trois activités basées sur l'album jeunesse « Elizabeth a peur de l'échec » (Noreau et Massé, 2011) pour l'aider à surmonter son anxiété. Toutefois, elles ont été pilotées en classe et en grand groupe pour qu'il ne sente pas trop ciblé.



L'album raconte l'histoire d'une petite fille qui vit différentes situations à l'école qui la rendent anxieuse, plus particulièrement lorsqu'elle doit faire des travaux en mathématiques. Son père lui propose alors des moyens pour l'aider à gérer son anxiété de façon adéquate.

Lors des discussions animées durant les activités, Noémie a laissé ses élèves s'exprimer sur des moments où la peur de l'échec était présente. À sa grande surprise, l'élève ciblé a exprimé qu'il n'arrivait pas à faire ses devoirs et à se mettre à la tâche lors des évaluations, car cela le rendait anxieux. Peut-être qu'il a constaté qu'il n'était pas le seul à ressentir cette émotion et qu'il était possible de la surmonter. À la fin, il a même fini par trouver des moyens pour l'aider à s'autoréguler dans des contextes d'évaluation: respirer trois grands coups et s'isoler cinq minutes dans le corridor. Après avoir fait ce choix de façon autonome, Noémie a remarqué qu'il était beaucoup plus calme et heureux. Un jour, il lui a même mentionné les propos suivants : « Je suis fier de moi, j'ai fait deux évaluations en une journée! ».

Analyses de l'apport de la littérature jeunesse sur les élèves démontrant des signes d'anxiété	
Précolaire 5 ans	<p>-Reconnaissance de l'émotion (mettre des mots sur ses sentiments et mieux comprendre ce qu'il vit au quotidien).</p> <p>-À l'occasion, il se réfère à son « Livre carrousel des émotions », de façon autonome, pour choisir une solution qui lui permettrait de mieux gérer son anxiété. Il expérimente et découvre des solutions qui lui conviennent.</p> <p>-À l'occasion, il propose des moyens pour gérer son anxiété (il utilise par lui-même la peluche lourde, demande à son éducatrice de dîner dans un coin calme et en retrait pour s'isoler des bruits et des stimulus, et il cible des jeux calmes comme le dessin, le bricolage et les jeux de logique lors des jeux libres).</p>
1er cycle	<p>-La littérature jeunesse a offert un modèle aux élèves. Par exemple, l'album « Le koala qui ne voulait pas » a mis en lumière un personnage qui avait peur de descendre de son arbre et de briser sa routine. Lorsque le koala a finalement mis le pied au sol sous l'influence de ses amis, il a découvert un nouveau monde amusant. Les élèves ont alors pris connaissance que la prise de risque peut apporter du positif.</p> <p>-Amorcer des discussions animées par l'enseignante qui ont amené les élèves à identifier des situations qui les rendaient anxieux.</p>
2e cycle	<p>-La lecture interactive de l'album jeunesse « Elizabeth a peur de l'échec » a permis à l'élève ciblé de voir qu'il n'était pas le seul à vivre de l'anxiété ce qui a permis d'ouvrir des discussions intéressantes.</p> <p>-L'élève sait identifier lorsqu'il vit de l'anxiété et peut trouver lui-même les moyens qui lui conviennent pour s'autoréguler.</p>

Nos constats et conclusions

La littérature jeunesse a été utilisée dans chacun des milieux présentés précédemment afin de réduire les symptômes ressentis chez l'enfant vivant de l'anxiété. Il est possible d'affirmer que l'utilisation de cette ressource a eu des bienfaits pour diminuer les symptômes de l'anxiété, mais les retombées ne sont pas les mêmes dans chaque milieu.

Au préscolaire, pour aborder l'anxiété, il faut que ce soit imagé (avoir des papillons dans le ventre, sentir que son cœur veut sortir de sa poitrine, imaginer des tempêtes et des cauchemars dans sa tête, etc.). Afin que l'enfant puisse exprimer et réguler son émotion, il doit d'abord la reconnaître, et pour se faire, il doit l'imaginer et tisser des liens avec des référents, des pictogrammes ou des situations significatives. L'album « Le dino anxieux » a permis à l'élève de comprendre ce qu'est l'anxiété, et ainsi, il a pu se reconnaître dans le personnage principal. Évidemment, l'adulte a dû lui présenter des pistes de solution ainsi que des outils pour lui venir en aide. C'est en explorant les possibilités mises à sa disposition que l'enfant peut découvrir ses préférences et apprendre à réguler par lui-même ses émotions. La peluche lourde, les jeux calmes et le bricolage ont contribué à gérer son anxiété. Toutefois, dans cette situation, c'est à partir de la littérature jeunesse que l'enfant a compris ce qu'il vivait.

Pour ce qui est du premier cycle, il est difficile d'attribuer les résultats à la littérature jeunesse puisqu'il y a eu beaucoup d'interventions effectuées et d'outils mis en place tels que le renforcement positif, la peluche lourde qui aide à se centrer, les coquilles insonorisantes, les ateliers offerts par un organisme et plus encore. Il est donc difficile de déterminer quelle intervention a été la plus profitable pour les élèves. Daphnée croit davantage qu'il s'agit de la multitude des interventions effectuées qui ont permis de constater des effets aussi bénéfiques chez les élèves. Est-ce que la littérature jeunesse a permis de diminuer l'anxiété? Sans doute, mais sans les diverses autres interventions mises en place au quotidien, ces effets positifs seraient sans doute moindres. En d'autres mots, la littérature jeunesse combinée à d'autres interventions a permis de diminuer l'anxiété chez certains élèves, de percevoir les erreurs comme une possibilité d'amélioration, de se faire davantage confiance et d'oser essayer.

Au deuxième cycle, l'élève connaît davantage les termes reliés aux émotions vécues et peut les identifier afin de les partager. Lorsque l'anxiété est vécue, il peut, avec de l'accompagnement, décider des moyens pour s'autoréguler. Il n'en reste pas moins que les autres outils qui lui sont offerts lui permettent aussi d'essayer et d'avoir moins peur de l'échec. Ainsi, ses réussites sont vécues avec fierté.

Tout compte fait, nous en sommes arrivés à la conclusion que la littérature jeunesse constitue une ressource pertinente, riche et accessible qui permet de réduire les symptômes de l'anxiété chez les enfants âgés de cinq et dix ans. Toutefois, ces retombées sur l'anxiété dépendent du réinvestissement que l'on en fait à la suite de la lecture d'un album jeunesse, de l'engagement et de l'intérêt de l'enfant envers l'histoire ainsi que des autres interventions effectuées. Chaque enfant a des

besoins différents, alors il est essentiel d'adapter les interventions et de choisir celles qui fonctionnent davantage. Il serait pertinent de recueillir des traces au troisième cycle du primaire pour analyser les retombées de la littérature jeunesse sur des élèves âgés de 10 à 12 ans et ainsi, pouvoir répondre à ces questions : ont-ils encore besoin d'accompagnement lorsqu'ils vivent de l'anxiété à l'école? Est-ce que la littérature jeunesse peut avoir un certain impact même à leur âge? Sont-ils plus autonomes pour cibler des outils ou des stratégies qui leur viennent en aide pour mieux gérer cette émotion?

Références

-Association des médecins psychiatres du Québec (AMPQ), (2023). Anxiété. [ampq.org https://ampq.org/info-maladie/anxiete/](https://ampq.org/info-maladie/anxiete/)

-Brunette, M-M. (2013). Les émotions liées à la production d'erreurs en contexte scolaire chez les élèves du primaire [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5871/1/M13145.pdf>

- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. Documentation et bibliothèques, 61(1), 22-3. <https://www.erudit.org/fr/revues/documentation/2015-v61-n1-documentation01739/1029001ar.pdf>

-E.Papalia, Diane et al. (2018). Psychologie du développement humain (9e éd.). Chenelière éducation.

-Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.

-Gouvernement du Québec (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire; Domaine affectif: exprimer ses émotions, réguler ses émotions. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeune/s/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

-Gouvernement du Québec (2023). À propos des troubles anxieux. <https://www.quebec.ca/sante/conseils-et-prevention/sante-mentale/informer-sur-troubles-mentaux/troubles-mentaux/troubles-anxieux/a-propos-troubles-anxieux#:~:text=L'anxi%C3%A9t%C3%A9%20est%20ressentie%20comme,un%20mariage%20ou%20un%20divorce>

- Halbmeier, M. & Orsoni, J. (2019). La littérature de jeunesse est-elle un support d'enseignement? La littérature de jeunesse : pour le plaisir de lire ou pour l'enseignement? œuvre artistique ou éducative? https://publication-theses.unistra.fr/public/memoires/2019/INSPE/2019_orsoni_julie.pdf

- Heeren, A. (2023). Psychologie clinique de l'anxiété. Dans Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-clinique-de-l-anxiete/>

- Lambert-Samson, V. & Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. Enfance en difficulté, 5, 101-129. <https://doi.org/10.7202/1043356ar>

-Leroux-Boudreault, A. (2023). L'anxiété chez l'enfant. <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/comportement/fiche.aspx?doc=anxiete-enfant>

-Massé, L. (2020). Les troubles du comportement à l'école. Chenelière éducation.

-Otis, A-S et Maheux, J. (2021). Vécu des intervenants et rôle de la régulation émotionnelle face aux comportements difficiles des personnes ayant une déficience intellectuelle. Revue québécoise de psychologie, 42 (2) , 25-46. <https://www.erudit.org/fr/revues/rqpsy/2021-v42-n2-rqpsy06340/1081254ar/>

-Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.



L'IMPORTANCE DE LA CONTEXTUALISATION DANS UN PROCESSUS D'ENRICHISSEMENT DU VOCABULAIRE EN MILIEU DÉFAVORISÉ

MARIE-ÈVE MONGRAIN



Introduction

La construction d'un registre de vocabulaire se réalise tout au long du parcours scolaire, mais c'est principalement au 1er cycle que le programme prescrit l'apprentissage de la plus grande quantité de mots nouveaux dans l'idée de préparer les élèves au cycle suivant. Au 3e cycle, il est attendu de ces derniers qu'ils connaissent 1500 mots nouveaux et qu'ils écrivent des textes dont le vocabulaire est riche et précis (MELS, 2009). Si cette réalité est accessible pour la majorité des élèves québécois, il en est autrement pour ceux issus de milieux défavorisés. En effet, les recherches démontrent que les élèves provenant d'un milieu socioéconomique faible présentent d'importants retards au niveau de l'apprentissage du vocabulaire. Cela engendre des répercussions sur leur estime de soi ainsi que sur leur compétence en écriture (Coleman, 1966 ; Forquin, 1982 ; Sévigny, 2003). Au Québec, ce sont 703 écoles primaires (MELS, 2023) qui sont reconnues comme étant défavorisées et ce sont 154 395 élèves qui sont à risque de faire face à ce défi. De plus, à cette problématique, s'ajoute le fait que certains peinent à contextualiser les nouveaux mots dans leurs écrits.

Au 3e cycle, il ne suffit pas de connaître une grande variété de mots, il faut également savoir les utiliser, et ce, dans les bons contextes.

Pour répondre aux exigences élevées du programme, les élèves touchés par ce problème doivent donc redoubler d'efforts. Ainsi, il est primordial d'enseigner des stratégies pour les accompagner. Toutefois, avant de présenter des stratégies pour répondre à cette problématique, il est essentiel de définir le concept de contextualisation. En effet, il s'agit d'un processus permettant de définir un mot par l'environnement dans lequel il se situe ou encore de construire une phrase ou un texte autour d'un mot dont le sens est déjà connu (UQTR, s.d.).

Dans le cadre de mon stage 4, j'ai mis en place un projet permettant aux élèves d'élargir leur registre de vocabulaire. Pour ce faire, je leur ai présenté deux outils. L'application Quizlet et un cahier à feuilles lignées que j'ai nommé : le journal lexical. Je leur demandais d'écrire dans ce cahier, de manière autonome, tous les mots riches et nouveaux qu'ils rencontraient dans la journée, et ce, que ce soit dans la classe ou dans un cadre extrascolaire (Bouffard, 2011). L'application Quizlet, quant à elle, nous a servi d'outil pour regrouper les termes recensés dans leurs journaux afin d'y formuler ensemble des définitions appropriées. Je m'assurais que chacune des définitions soit construite avec un vocabulaire leur étant familier. À la fin de chaque journée, je prévoyais un moment pour réaliser cette activité. Cette manière de procéder

m'a permis d'exposer plus fréquemment les nouveaux termes aux élèves (Beck, Mckeown, Kucan, 2002). Après une semaine, la liste Quizlet comprenait déjà 50 mots et les cahiers des élèves débordaient de nouveaux termes. De plus, j'ai organisé des périodes d'ordinateurs, telles qu'il est présenté sur l'image 1, lors desquelles le groupe pouvait se connecter simultanément à l'application Quizlet. Cet outil proposait différentes activités. D'abord, les cartes « apprendre » : l'élève voyait la définition d'un mot et devait sélectionner le bon terme parmi les 4 choix offerts. Lorsqu'il se sentait plus à l'aise avec les mots de la banque, il pouvait réaliser une activité d'association rapide. Celle-ci proposait 20 définitions et 20 mots. L'apprenant devait déplacer avec son curseur le bon mot sur la bonne définition. Enfin, les élèves pouvaient réaliser un test en précisant le nombre et le type de questions qu'ils désiraient se faire poser. Dans ce test se trouvaient des questions à choix de réponses, des vrais ou faux ou des questions portant sur la définition d'un mot. À la fin du test, comme présenté sur l'image 2, l'élève recevait un compte-rendu de son activité et une note lui permettant de se situer dans ses apprentissages. De plus, ce résultat offrait la possibilité à l'enseignant de suivre sa progression. Cette façon de faire rejoignait réellement les intérêts des élèves et valorisait la tâche que je leur proposais qui était d'enrichir leur lexique (Viau, 2009).



Image 1 : Les élèves en action



Image 2 : Exemple de résultat au test

Un apprentissage actif

J'ai rapidement constaté l'efficacité de ces moyens mis en place. Les élèves apprenaient une grande quantité de mots riches et variés et je pouvais le confirmer notamment en les questionnant verbalement. Cependant, lorsqu'est venu le temps de composer des textes et de vérifier l'acquisition de ces mots nouveaux, je me suis aperçue que la plupart des élèves n'étaient tout simplement pas en mesure de les utiliser au bon endroit dans leurs écrits. Cet obstacle risquait d'affecter leur motivation à poursuivre leur enrichissement lexical (Bandura, 2007; Bouffard et al., 2006). Ce constat m'a donc poussé à réfléchir à des moyens d'emmener les élèves à contextualiser ce nouveau lexique.

Dans un premier temps, je souhaitais que les élèves puissent visualiser un contexte pour les différents mots de la liste sur Quizlet. Comme « [...] l'acquisition de nouveaux éléments lexicaux et leur rétention dans la mémoire active seraient conditionnées par la création de liens associatifs » (Aitchison, 2012; Lavoie, 2015), j'ai pensé qu'il serait intéressant de proposer aux élèves de choisir une image afin de l'associer au terme et à sa définition, ce qu'il était possible de faire avec l'application. Une fois l'illustration jumelée au mot, celle-ci apparaissait également dans les activités proposées. Il est possible de constater, à partir des images 3 et 4, que l'illustration permet d'ajouter de la valeur à la définition du mot et facilite la contextualisation.

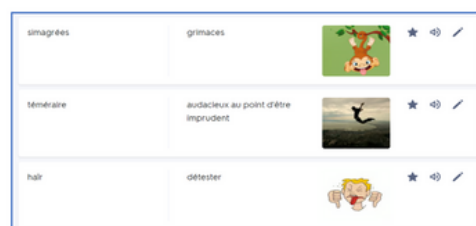


Image 3 : Aperçu des termes de la liste Quizlet avec l'image qui leur est associée

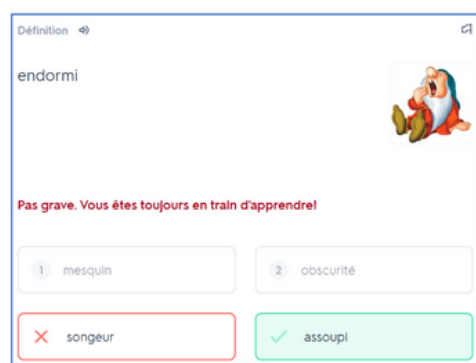




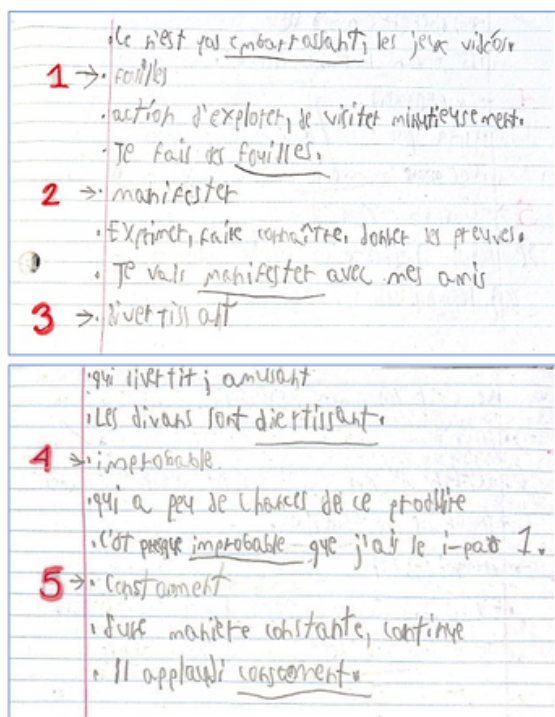
Image 4 : Exemple d'intégration d'une image à une activité Quizlet.

Cette façon de faire permettait aux élèves de contextualiser davantage les différents termes. Toutefois, le seul bémol est que ce ne sont pas tous les mots qui s'associent bien avec une image, comme le montre le tableau 1. Dans ce tableau sont recensés deux mots de la liste qui posaient problème lorsqu'est venu le temps de les associer à une image. Les illustrations qui sont présentées ci-bas sont celles qui s'agençaient le mieux avec les définitions et pourtant elles peuvent porter à confusion. D'ailleurs, il est pertinent de préciser que la banque d'image proposée par la version gratuite de l'application est assez limitée, ce qui compliquait la sélection d'une image significative. Tous les termes de la liste n'ont donc pas systématiquement été associés à une image.

Nonchalant	Une personne peu énergique, qui agit avec paresse.	
Rôder	Se promener, errer avec des intentions suspectes.	

Dans un deuxième temps, en plus d'écrire un mot nouveau et sa définition dans leur journal lexical, j'ai demandé aux élèves d'ajouter une phrase mettant en contexte le terme choisi. Ils pouvaient s'inspirer de la définition du dictionnaire, se fier au préfixe et au suffixe du mot ou encore observer la classe du mot.

Ensuite, après quelques phrases, les élèves venaient me voir avec leur journal afin de recevoir des rétroactions. C'était l'occasion parfaite de regarder avec eux les contextes qui fonctionnaient ainsi que ceux qui posaient problème et d'en démystifier la cause (McCallum, Boisclair, 2017).



Images 5 et 6 : extrait d'un journal lexical d'un élève

Ces images, tirées du journal lexical d'un élève, présentent un exemple de la nouvelle démarche à suivre, soit d'ajouter une phrase pour contextualiser les termes. Il est possible de constater qu'il construisait la plupart du temps des énoncés dont le contexte était adéquat, mais que certaines phrases présentaient une contextualisation erronée. Par exemple, dans la phrase 3, pour contextualiser l'adjectif divertissant, l'élève a écrit l'énoncé suivant : « les divans sont divertissant ». Or, dans la majorité des contextes adéquats, des divans ne peuvent pas être divertissants à moins qu'un texte vienne justifier ou expliquer un contexte dans lequel une telle situation serait possible. Autrement, il faudrait proposer à l'élève d'attribuer l'adjectif à un sujet qui est toujours divertissant. Par exemple, une émission de télévision, une péripétie ou autre. Ces observations viennent valider l'importance de la rétroaction. Les phrases 1, 2, 4 et 5 des images 5 et 6 présentent, quant à elles, des exemples démontrant l'efficacité de la stratégie. Effectivement, l'élève en question a réussi à construire un contexte mettant en valeur la signification du terme choisi. Par ailleurs, je me suis rendu compte qu'il était pertinent de demander aux élèves de créer des phrases incluant des éléments de leur environnement proche. Mon objectif étant de lier l'intention pédagogique à leur réalité quotidienne (UQTR, s.d.). Par exemple, lorsque j'ai pris le temps de discuter avec l'auteur de la phrase examinée plus tôt, je lui ai posé la question suivante : « Est-ce que dans ton entourage ou ton environnement, il y a quelque chose que tu considères divertissant, qui t'amuse ? ». L'élève m'a alors répondu : « Et bien, je trouve que mon oncle, quand il fait des blagues, me fait bien rire. ». « Est-ce que tu aurais envie de me construire une phrase avec ce que tu viens de me dire et l'adjectif divertissant ? ». De cette façon, l'élève a réalisé un apprentissage beaucoup plus significatif en liant le nouveau terme à un élément lui étant proche.

« [...] afin de saisir le sens complet du mot, il faut le considérer dans le contexte auquel il appartient. Il ne suffit donc pas de connaître le signifié d'un mot qui ne peut constituer qu'une partie de son sens. » (Gashmardi, Saeedi, s.d., p.45)

Dans un troisième temps, consciente de l'importance du contexte, j'ai choisi de mettre la lecture feuilleton de l'avant afin de permettre aux élèves de découvrir des mots nouveaux déjà en contexte (Blewitt, Rump, Shealy, Cook, 2009). En effet, lorsque je faisais la lecture aux élèves, je m'arrêtais quand je rencontrais un mot riche et précis et je leur proposais de l'analyser ensemble tout en tentant de trouver sa définition grâce au contexte. Cette stratégie permettait non seulement de faciliter le réinvestissement de ces mots dans des situations d'écriture, mais offrait également la possibilité aux élèves de retenir plus aisément leurs définitions (Gashmardi, Saeedi, s.d.).

Dans un quatrième temps, une autre stratégie que j'ai mise en place était celle de lancer sporadiquement un défi aux élèves. Par exemple, dans les moments de transition, je leur demandais de construire une phrase oralement en prenant soin d'y inclure deux ou plusieurs termes de la liste que je choisisais. Parfois, je pouvais me rendre jusqu'à 5 mots dans une phrase. Les élèves prenaient vraiment plaisir à essayer de résoudre ces petits défis. Effectivement, lorsqu'un élève récitait sa phrase à voix haute, cela permettait au groupe de suivre en même temps et de mieux se représenter les différents contextes qui fonctionnaient, mais aussi d'entendre mes rétroactions. De plus, je demandais parfois à d'autres élèves d'aider si je constatais qu'un mot n'était pas bien employé. Il s'agissait donc d'une opportunité de travailler les nouveaux termes en coopérant en grand groupe ou en petites équipes (Baudrit, 2007 ; Buchs, Gilles et Butera, 2001 ; Lecompte, 2004)

Enfin, comme le mentionnent plusieurs auteurs, l'enseignant représente un facteur important de motivation dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire (Chenu et Jisa, 2005 ; Hoff et Naigles, 2002). Étant consciente de mon rôle et de l'impact que je procurais aux élèves, quant à leur motivation à s'engager dans ce projet, j'ai commencé à inclure dans mon propre vocabulaire des termes de la liste Quizlet afin de proposer divers contextes oraux et de favoriser l'accessibilité à ces mots. Par exemple, dans mon enseignement, j'utilisais souvent des mots de la liste dans des phrases telles que : « Aujourd'hui, vous aurez largement de temps pour réaliser vos différentes tâches. » ou « Ne vous assouplissez pas, il ne reste que quelques minutes avant la pause de diner. » Plusieurs élèves s'amusaient à reconnaître mon utilisation et levaient la main pour me dire qu'ils avaient remarqué les différents mots Quizlet. Cette manière de faire leur permettait de réellement saisir l'essence du mot et les poussait à bien utiliser ces termes par la suite dans leurs propres écrits. Le fait d'être exposé, chaque jour, à des mots de la liste, dans des contextes variés, favorisait grandement la rétention de ce nouveau vocabulaire (Beck, Mckeown, Kucan, 2002). En effet, acquérir la connaissance d'un mot implique de reconnaître sa forme orale puis écrite, comprendre ses sens et être capable de l'insérer dans un système de signes, la langue, où le mot pourra se combiner avec d'autres (David, Gala, Leconte, Roubaud, janvier 2023, p. 2).

De plus, chaque matin, avec le site Classroom Screen, je prenais le temps d'écrire mes messages du jour. À l'intérieur de

la plupart de ceux-ci, j'aimais incorporer au moins un des nouveaux termes des élèves puisque cela permettait de leur présenter un usage de ce mot dans un contexte différent et adéquat. L'image 9 présente un exemple de message du jour où j'ai incorporé le terme « tamisée ».



Image 9 Exemple de message du jour affiché au tableau interactif

Pour conclure, cet article met en évidence une certaine corrélation entre les différentes stratégies utilisées pour l'apprentissage du vocabulaire, la rétention d'un nouveau lexique et le développement des compétences de contextualisation. Celles-ci sont essentielles et particulièrement difficiles à acquérir pour les élèves issus de milieux défavorisés ayant souvent un faible registre de vocabulaire. Ainsi, il est primordial de mettre en place des stratégies pour les aider à acquérir ces habiletés fondamentales à leur réussite scolaire.

En réponse à cette observation, j'ai constaté que l'exposition régulière à de nouveaux mots permettait aux élèves de développer leurs capacités à les reconnaître et à les utiliser de manière appropriée dans des contextes spontanés, ce qui augmentait leur motivation et leur estime de soi. De plus, les observations réalisées dans le cadre de ce projet ont permis de confirmer que l'utilisation d'outils technologiques pouvait avoir un effet positif sur la motivation et l'engagement des élèves.

Enfin, il serait intéressant de se questionner sur les bénéfices que pourrait apporter un enseignement plus poussé des différentes classes de mots dans un processus de développement d'un vocabulaire riche et varié. Serait-il pertinent de demander aux élèves d'identifier systématiquement dans leur journal lexical la classe des mots qu'ils notent? Est-ce que le fait de reconnaître aisément la classe d'un mot permettrait aux élèves de placer celui-ci plus facilement dans divers contextes? [A1]

[A1]Excellent article. La cohérence est présente tout au long et l'intérêt de la démarche a été démontré dès la problématique.

Références

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind : An introduction to the mental lexicon*. Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell.
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. (traduit par J. Lecomte).
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique* (2e ed.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Beck, I. L., McKeown, M.G. et Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY : The Guilford Press.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E. et Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 4(58), 395-409.
- Bouffard, T. (2011) Des apprenants autonomes. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre à apprendre* (p.137-152). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Buchs, C., Gilles, I. Butera, F. (2001). Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle. *Apprendre et faire apprendre*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Chenu, F. et Jisa, H. (2005). Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français. *Lidil*, 31, 85-100.
- David, C., Gala, N., Leconte, A., Roubaud, M.N. (janvier 2023). Contextualiser pour faciliter l'accès au sens : focus sur l'enseignement du lexique en FLM, FLS et FLE. [PDF]. Repéré à <file:///C:/Users/marie/Desktop/Stage%204/Synth%C3%A8se%20BAC/impots%202023/tipa-5022.pdf>
- Gashmardi, M.R., Saeedi, M. (s.d.). L'impact de la contextualisation, de l'organisation sémantique et de l'apprentissage réparti sur la diminution de l'oubli : le cas des apprenants enfants Iraniens du FLE. *Recherches en langue et Littérature Françaises*, 6(9), 18-19.
- Hoff, E. Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73(2), 418-433.
- Lavoie, C. (2015). Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu. *Revue canadienne de linguistique appliquée* : volume 18, p.3
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5 (Hors série), 59-90.
- McCallum, D. Boisclair, N. (2017). *Rétroaction au cœur de la classe : pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves*. Chenelière-éducation.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2009). *Progression des apprentissages. Français, langue d'enseignement*. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/nfeg/PDA_PFEQ_fr_ancais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2023). *Indices de défavorisation*. Repéré à : [http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/#:~:text=Pour%20l'ann%C3%A9e%20scolaire%202021,socio%2D%C3%A9conomique%20\(IMSE\).](http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/#:~:text=Pour%20l'ann%C3%A9e%20scolaire%202021,socio%2D%C3%A9conomique%20(IMSE).)
- Université du Québec à Trois-Rivières. (s.d.). *Soutien au transfert des apprentissages*. [PDF]. Repéré à https://oraqrndt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/soutien_transfert_apprentissages.pdf?fbclid=IwAR3jJXL4dCNZEgOJhm8DmcaYmCKiw6CSChKu4yLUoxCy3VYa_PW3g_BzyL
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en contexte scolaire*. Montréal, Canada : ERPI.



DÉVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE FRANCOPHONE EN CONTEXTE BILINGUE

NAOMI THIBAUT



INTRODUCTION

Le vocabulaire francophone en contexte franco-ontarien

En Ontario, province anglophone bien connue du Canada, 70% de la population a l'anglais comme langue maternelle (gouvernement de l'Ontario, 2023). Toutefois, parmi cette énorme population d'un peu plus de 14 millions d'habitants (gouvernement de l'Ontario, 2019), c'est plus de 622 000 Ontariens qui forment la communauté franco-ontarienne (gouvernement de l'Ontario, 2019). Malgré ce nombre qui peut sembler important, ces Ontariens sont dispersés aux quatre coins de cet énorme territoire. Ces toutes petites communautés se retrouvent donc au cœur de populations complètement anglophones. Dans la région de Quinte West, là où se trouve la base militaire de Trenton, on recense environ 2000 francophones de l'Ontario, du Québec et d'ailleurs, sur les quelques 45 000 Ontariens qui habitent cette région (statistique Canada, 2016). Deux écoles francophones sont établies à proximité de la base militaire afin d'offrir une éducation en français aux familles qui le souhaitent.

Mise en contexte de l'environnement du projet

Afin de mieux comprendre l'objectif derrière ce projet, il semble juste de tirer un portrait de la réalité entourant celui-ci. Tout d'abord, le projet a été réalisé dans une école publique francophone, en Ontario. L'école représente donc un micro environnement francophone au milieu de cet influent

environnement anglophone que représente la province ontarienne. Cette école francophone a ouvert ses portes dans la région de Trenton puisque la majorité des familles militaires postées s'y installent. Plusieurs de ces familles ont des origines francophones. Lors de la réalisation du projet, environ 30% des élèves de l'école vivent avec deux parents francophones et parlent français à la maison (CEPEO, 2023). Tous les autres élèves ont soit un parent francophone et un parent anglophone ou deux parents anglophones. Dans ces deux cas, ces élèves parlent anglais à la maison. Bien que la majorité des familles qui fréquente l'école soit anglophone, l'ensemble de l'administration et des communications envoyées aux familles sont réalisées en français. Malgré la grande valorisation de la langue française et de la politique « en français seulement » entre les murs de l'école, les élèves tendent majoritairement à l'utilisation de la langue anglaise entre eux.

Le projet d'enrichissement du vocabulaire francophone en contexte anglophone a été réalisé dans une classe de 5e année de 21 élèves. Parmi ces 21 élèves, seulement six d'entre eux parlent français à la maison. Tous les autres élèves de la classe parlent anglais à la maison puisque leurs deux parents sont anglophones ou seulement l'un des deux parents est bilingue. Malgré cela, tous les élèves sont en mesure de comprendre et de communiquer de manière fonctionnelle en français à l'école. Toutefois, c'est au niveau de la lecture et de l'écriture que plusieurs font face à des défis.

Ainsi, pour plusieurs élèves de la classe, l'expression en français, la compréhension en lecture et l'écriture sont encore de grands défis. Puisqu'il ne s'agit pas de leur langue maternelle, pour la majorité d'entre eux, j'ai souvent eu l'impression, lors de mon stage, que les élèves éprouvaient de la gêne lorsqu'ils se trouvaient face à un défi langagier et qu'ils devaient demander de l'aide. De plus, j'ai pu remarquer que les lacunes par rapport à la langue française entraînent des répercussions sur l'ensemble des compétences liées à la langue française soit : la lecture, l'écriture, la communication orale et même sur d'autres matières scolaires, comme les mathématiques (compréhension de problème), par exemple.

Objectif de l'élaboration de ce projet

L'objectif de ce projet est de favoriser le développement du vocabulaire francophone en contexte bilingue.

Pourquoi se concentrer sur le vocabulaire ?

Puisqu'il y aurait une corrélation entre la connaissance du vocabulaire et les résultats scolaires (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). En effet, « plus l'élève connaît de vocabulaire, plus son niveau de compréhension en lecture est élevé; et plus son niveau de compréhension en lecture est élevé, plus son niveau de réussite scolaire l'est également » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014).

CADRE DE RÉFÉRENCE ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Depuis déjà quelques années, plusieurs recherches ont été réalisées dans le but de prouver qu'une amélioration de la connaissance du vocabulaire a un impact positif sur la compréhension du contenu scolaire (Marzano, 2014).

Ian Stephen Paul Nation, de Victoria University of Wellington, soutient que de miser sur l'apprentissage du vocabulaire pour un apprenant de la langue permet de « réduire considérablement la charge de travail que les apprenants du français [doivent] supporter » (Nation, 2001) face à une nouvelle langue. Pour ce faire, il mentionne que la connaissance « des mots de mêmes familles, des modèles grammaticaux et des formes de mots courants » est à prioriser pour réaliser l'apprentissage du vocabulaire d'une autre langue (Nation, 2001).

Michael F. Graves, de University of Minnesota, rejoint Ian Stephen Paul Nation en affirmant que pour apprendre de nouveaux mots de vocabulaire, l'apprenant doit « décomposer les mots pour découvrir leur sens » (Graves, 2006) à l'aide de mots de la même famille. Graves partage également une autre stratégie d'apprentissage du vocabulaire efficace, soit la lecture partagée (Graves, 2006). Lors de la lecture d'un texte avec un partenaire, l'apprenant est amené à rencontrer des mots inconnus. En effectuant une lecture partagée, l'apprenant peut « faire des déductions à partir du contexte » et peut demander de l'aide à son partenaire de lecture (Graves, 2006).

Florin, quant à elle, s'est intéressée à l'importance de la lecture interactive lors de l'apprentissage du vocabulaire. En effet, la lecture peut « constituer un moyen agréable pour les apprenants du français d'enrichir leur vocabulaire » (Florin, 2010). Dans son article, l'auteure mentionne que la lecture permet aux apprenants de la langue de découvrir les perspectives multiples d'un mot dans différents contextes (Florin, 2010). Prenons par exemple l'homonyme fils, qui peut désigner l'enfant de quelqu'un ou encore le matériel utilisé pour coudre. Grâce à la lecture interactive, il est également possible pour les apprenants de rencontrer différents homophones, comme : vert, vers, verre, etc., et plusieurs autres particularités de la langue.

Padak et ses collaborateurs se penchent quant à eux sur l'apprentissage de la racine des mots. Ceux-ci déplorent que « l'enseignement de la racine des mots [soit] une stratégie réservée aux années supérieures ou à des cours spécialisés » (Padak et coll., 2008). L'introduction de la racine des mots devrait être introduite plus tôt dans l'apprentissage d'une langue et de son vocabulaire (Padak et coll., 2008). La connaissance des principaux préfixes et suffixes régulièrement utilisés dans la langue française, et leurs sens habituels, permet aux apprenants « de mieux déceler la signification de milliers de mots inconnus » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014).

Ces différentes références présentent toutes des stratégies et des méthodes pédagogiques qui pourraient favoriser le développement du français chez des élèves. À la lumière de ces références, l'apprentissage des mots de même famille, l'apprentissage de la racine des mots, la lecture partagée ainsi que la lecture interactive sont « des stratégies utiles afin de réaliser les gains nécessaires pour progresser » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014) dans l'apprentissage d'une langue.

PRÉSENTATION DU PROJET

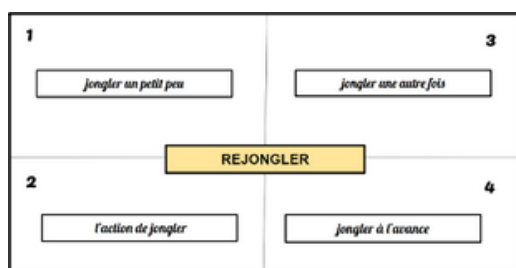
Favoriser le développement du vocabulaire francophone

Afin de favoriser le développement du vocabulaire francophone chez ces élèves de 5e année, j'ai décidé de faire vivre aux élèves quatre ateliers interactifs basés sur les différentes stratégies pédagogiques mentionnées dans le cadre de référence. Les objectifs pédagogiques derrière l'élaboration de ces ateliers étaient, bien évidemment, le développement du vocabulaire francophone chez des élèves bilingues, mais également de permettre à ces élèves de réinvestir les stratégies vues lors de ces ateliers.

Atelier 1 – Activité des préfixes

Ce premier atelier est inspiré par les travaux de Nancy Padak et de ses collaborateurs en se concentrant des préfixes et des suffixes que nous rencontrons fréquemment dans la langue française (Padak et coll., 2008). Pour cet atelier, je me suis concentrée sur les préfixes. La réalisation de cette activité est simple et nécessite peu de matériel. Tout d'abord, les élèves s'installent de manière à être en mesure de voir la présentation et afin de discuter avec un partenaire lorsque ce sera le moment de le faire. Les élèves ont besoin de leur tableau blanc et d'un crayon effaçable. Ensuite, il faut expliquer aux élèves qu'ils verront apparaître des mots, qu'ils n'auront peut-être

jamais vu, et qu'ils devront essayer de trouver ce qu'ils signifient. Pour les aider, quatre choix de réponses seront affichés avec le mot. Le premier mot présenté aux élèves est jongler et les choix de réponses pour la définition sont : jongler un petit peu, l'action de jongler, jongler une autre fois et jongler à l'avance.



La suite de l'activité se déroule avec la stratégie d'enseignement pense, parle, partage (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2020). L'enseignant accorde un petit moment aux élèves afin qu'ils pensent à la question, ils peuvent ensuite écrire leur réponse sur leur tableau. L'enseignant annonce ensuite qu'il est temps de parler avec leur partenaire afin de comparer leurs réponses et de discuter s'il y a un désaccord. Finalement, l'enseignant annonce le moment de partager en grand groupe les différentes réponses.

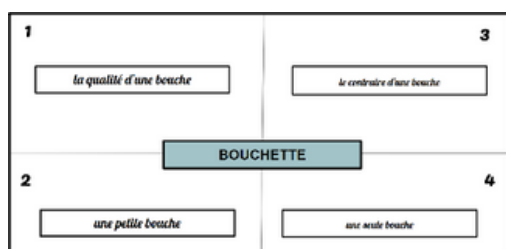
À la suite d'une discussion de groupe, nous trouvons la bonne définition pour le mot et l'enseignant questionne ensuite les élèves à savoir quel élément dans le mot leur a permis de trouver cette définition (le préfixe re-). L'enseignant demande ensuite aux élèves d'écrire sur leur tableau d'autres mots qu'ils connaissent qui commencent par re-. Ils comparent ensuite avec leur partenaire et ils partagent en grand groupe. Finalement, il peut être intéressant de montrer une petite banque de mots avec le préfixe qui vient d'être vu.



Ce premier atelier s'est donc poursuivi avec la découverte d'autres préfixes tels que : pré-, dé- et para-.

Atelier 2 – Activité des suffixes

Cette deuxième activité, reliée à la première activité, a été réalisée la semaine suivante. L'organisation de la classe et l'organisation du matériel étaient donc les mêmes que lors du premier atelier. J'ai d'abord fait un retour sur les préfixes que nous avons appris avant de commencer ce deuxième atelier. Au cours de celui-ci, les élèves ont découvert les suffixes suivants : -erie, -ette, -eur et -age.



BOUCHETTE

- Fillette
- Clochette
- Camionnette

Atelier 3 – Activité de lecture partagée

Ce troisième atelier est inspiré de l'article de Graves (2006) qui stipule que la lecture partagée d'un texte est une stratégie efficace pour le développement du vocabulaire d'une langue. Pour cet auteur, il est très important d'apprendre aux élèves « la stratégie qui consiste à utiliser le contexte » (Graves, 2006) lorsqu'ils font face à du vocabulaire inconnu dans un texte. Pour ce faire, j'ai décidé de faire faire une lecture partagée aux élèves avec un texte qui présente deux intentions de lecture différentes. Il s'agit d'un texte descriptif d'une maison, mais les informations retenues par le lecteur dépendent de l'intention de lecture qui lui a été attribuée, soit un acheteur de maison ou un cambrioleur de maison. Pour donner un exemple, on y retrouve ce passage : « La maison était munie de trois portes : une à l'avant, une à l'arrière et une porte sur le côté qui conduisait au garage. Celui-ci était presque vide à l'exception de trois bicyclettes à 10 vitesses qu'on y apercevait, bien rangées ». Les élèves « acheteurs » relèveront sans doute le nombre de portes ainsi que le garage, alors que les élèves « cambrioleurs » relèveront sans doute la disposition des trois portes ainsi que les trois bicyclettes. Les rôles attribués aux lecteurs transforment le texte en un texte intéressant, ce qui favorise l'amour de la lecture et l'implication des élèves (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). Les intentions de lecture rendent le texte intéressant pour les élèves, mais ceux-ci doivent également se concentrer sur le vocabulaire difficile de celui-ci.

Alors, lors de la planification de cet atelier, j'ai relevé quelques mots qui me semblaient difficiles pour les élèves : haie, aise, munie, hôte, argenterie, verrerie, penderie. Pour la réalisation de cette activité, les élèves étaient placés en équipe de deux; ces deux élèves avaient la même intention de lecture. Pour une période de temps donnée, ils devaient réaliser deux tâches : relevé les informations pertinentes pour leur propre rôle, puis souligner les mots de vocabulaire inconnus. Avec l'aide du contexte et de leur partenaire, ils pouvaient ensuite tenter de trouver la définition de ces mots. Ensuite, les équipes sont jumelées avec une autre équipe qui n'avait pas la même intention de lecture et ils devaient comparer les informations pertinentes relevées puis échanger sur les mots difficiles. Enfin, lors du retour en grand groupe, nous faisons un retour sur les mots difficiles relevés par les élèves et nous essayons de trouver leur signification avec le contexte, puis nous confirmons les définitions. C'est également lors de la discussion en groupe que j'ai fait un retour sur les mots difficiles que j'avais pris en note, s'ils n'avaient pas déjà été relevés par les élèves.

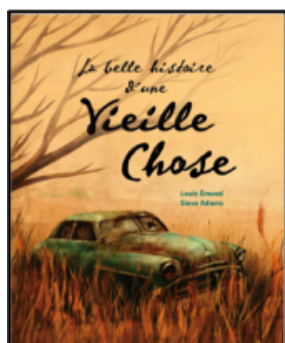
Atelier 4 – Lecture interactive et discussion

Pour le dernier atelier présenté aux élèves, j'ai opté pour la lecture interactive de l'album La belle histoire d'une vieille chose de Louis Emond. Comme mentionné par Florin (2010), la lecture interactive est une activité d'apprentissage agréable qui permet aux apprenants de voir des mots de vocabulaire dans différents contextes.

J'ai choisi de faire la lecture de cet album aux élèves puisque la personnification, « figure de style qui consiste à attribuer des traits, des sentiments ou des comportements humains à une réalité non humaine » (Office québécois de la langue française, 2023), permet de voir plusieurs mots utilisés dans des contextes complètement différents.

Ainsi, tout au long de ma lecture, je faisais des pauses aux passages où j'avais préalablement repéré des mots inconnus ou utilisés dans un contexte différent. Par exemple, « Et le temps n'épargne personne. [...] souffrir du radiateur. Puis c'est mon démarreur qui a connu des ennuis. [...] remplacer mon système d'échappement, changer mes freins, mon carburateur... [...] Thomas insistait pour qu'on me soigne, me répare. » (La belle histoire d'une vieille chose, 2016). Ces pauses me permettaient de questionner les élèves par rapport à ces mots et ces contextes en utilisant la stratégie pense, parle et partage.

Par la suite, j'ai fait des petites équipes et j'ai demandé aux élèves de penser à un vieil objet qu'ils avaient à la maison auquel ils aimeraient faire vivre une aventure, un peu comme l'histoire que nous venions tout juste de lire. J'ai également demandé aux élèves de réinvestir de nouveaux mots que nous avons découverts.



ANALYSE DES TRACES

Atelier 1 – Activité des préfixes

Le format de cette activité m'a semblé plutôt adéquat lors de sa réalisation. Tout d'abord, le support visuel et les différents choix de réponses ont tout de suite permis aux élèves d'orienter leurs réponses puis, au fur et à mesure que l'on voyait un nouveau mot, ils étaient en mesure d'éliminer les significations des préfixes vus dans les diapositives précédentes. Par exemple, un élève a dit à son partenaire : « [relancer] ça ne peut pas vouloir dire le contraire de lancer parce qu'on vient de voir que c'est le dé- (défaire) qui veut dire que c'est le contraire ». De plus, j'ai trouvé l'utilisation de leur petit tableau blanc très utile puisque les élèves pouvaient garder des traces des mots et des préfixes vus et faire des liens.

Atelier 2 – Activité des suffixes

Puisque ce deuxième atelier est la continuité du premier atelier, le format utilisé était tout aussi adéquat. De plus, j'ai remarqué que, lorsqu'ils cherchaient la définition d'un mot, les élèves se questionnaient davantage afin de trouver des mots qu'ils connaissaient déjà qui avaient les mêmes affixes que le mot inconnu.

Atelier 3 – Activité de lecture partagée

Les différentes intentions de lecture pour ce texte étaient très intéressantes et ont favorisé l'implication des élèves lors de la lecture de ce texte. La lecture partagée, comme mentionnée par Graves (2006), favorise les échanges et les questionnements par rapport aux mots de vocabulaire difficiles. Toutefois, le texte m'a semblé un peu trop difficile, peut-être même un peu trop long pour les élèves puisqu'il contenait plusieurs mots de vocabulaire inconnus. Il aurait peut-être été plus intéressant de mettre en évidence les mots difficiles que j'avais soulignés lors de la planification et de demander aux élèves de se concentrer uniquement sur ces mots.

Atelier 4 – Lecture interactive et discussion

La réalisation d'une lecture interactive pour ce projet permet de combiner les stratégies de Florin (2010) et de Graves (2006), en rendant l'apprentissage des mots agréable par une lecture et en utilisant le contexte autour de ceux-ci. Ce qui a grandement favorisé l'apprentissage de nouveaux mots est que j'avais préalablement sélectionné les mots dont je voulais discuter avec les élèves lors de la planification de cet atelier et je me concentrais seulement sur ces derniers. Ainsi, les élèves n'avaient pas à repérer tous les mots qu'ils ne connaissaient pas dans l'ensemble du texte, comme lors de l'atelier 3. Enfin, travailler la méthode de la mise en contexte de Graves (2006) se réalise beaucoup mieux à l'aide d'un album puisque l'utilisation des illustrations est possible, ce qui semblait favoriser la compréhension des élèves.

CONCLUSION

À la lumière de ces quatre ateliers présentés aux élèves dans le but de favoriser le développement du vocabulaire francophone en contexte bilingue, des limites et des contraintes tout comme des points positifs résultent de ce projet. Les différentes stratégies et méthodes proposées par les auteurs semblent être efficaces pour le développement du vocabulaire francophone chez les élèves bilingues, toutefois, si je devais refaire ce projet, je tiendrais compte des éléments suivants.

Limites

Quelques limites quant au niveau du matériel, du temps, de la planification ou encore de la réception des élèves se doivent d'être soulignées afin de viser une amélioration de ce projet.

Ateliers 1 et 2

Pour cet atelier, j'ai remarqué que certains élèves avaient tendance à choisir au hasard la signification du préfixe ou du suffixe présenté parmi les choix de réponse. Le choix du partenaire de ces élèves pour les discussions est donc important, pour qu'en résultent des discussions riches, ainsi que les questions de rétroactions posées par l'enseignant.

Atelier 3

Le texte utilisé lors de cet atelier avait un vocabulaire un peu trop difficile pour les élèves de la classe. Bien que les rôles, acheteurs et cambrioleurs, aient rendu la lecture intéressante,

les élèves ont eu de la difficulté à mettre les mots de vocabulaire inconnus en contexte. De plus, j'ai remarqué que les élèves n'avaient pas tendance à repérer et à s'arrêter sur tous les mots qu'ils ne connaissaient pas, ils semblaient plutôt « passer par-dessus ».

Atelier 4

Le réinvestissement de nouveaux mots appris lors de la lecture pour leur propre création a été plutôt difficile, ils faisaient usage de personnification, mais pas des mots de vocabulaire appris.

Finalement, une contrainte particulièrement importante pour la réalisation de ce projet fut le temps alloué. Puisque ce projet devait être réalisé lors des prises en charge du stage 4, le nombre de périodes disponibles était assez restreint. Je crois que la réalisation d'un projet visant le développement du vocabulaire francophone en contexte bilingue doit être générée sur plusieurs semaines, voire tout au long de l'année, afin d'observer de véritables résultats.

La réalisation de ce projet m'a toutefois permis de porter un regard sur l'autonomie des élèves grâce à ces ateliers. En effet, j'ai eu l'agréable surprise d'observer des élèves se questionner lors des périodes de lecture autonome par rapport à des mots inconnus. Des élèves sont venus valider avec moi qu'ils avaient bien déduit des mots qu'ils ne connaissaient pas débutant par des préfixes que nous avions vus lors de l'atelier. Enfin, d'autres élèves ont également décidé d'aller vérifier la définition d'un mot de leur roman dans le dictionnaire.

RÉFÉRENCES

Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. (2023). Notre école en bref. <https://cite-jeunesse.cepeo.on.ca/>

Emond, L. (2016). La belle histoire d'une vieille chose. Éditions de la baignole.

Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages, *Enfances & Psy* 2 (47), 30-41. Repéré au <http://www.cairn.info/revue-enfances-etpsy-2010-2-page-30.htm>. DOI: 10.3917/ep.047.0030

Gouvernement de l'Ontario. (2019). Profil de la population francophone de l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/page/profil-de-la-population-francophone-de-lontario-2016#--text=L'Ontario%20compte%20plus%20de%2010%20915%20personnes%20depuis%202011>

Graves, M. (2006). *The Vocabulary Book: Learning and instruction*. New York, NY: Teachers College Press.

Marzano, R.J. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Accroître la capacité : Un monde de mots – Renforcer l'acquisition du vocabulaire chez les élèves francophone ou apprenants du français* (Publication no 11).

https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/6lkjrwCy50RVrGslid1N1fW/06f890edb14ff6f5f38d84df4c5665cd/Un_monde_de_mots_-_Renforcer_l_acquisition_du_vocabulaire_chez_les_eleves_francophones_ou_apprenants_du_fran_ais.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2020). *Curriculum et ressources : mathématiques*. <https://www.dco.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/elementaire-mathematiques/contexte/considerations-planification>

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Office québécois de la langue française. (2023). Banque de dépannage linguistique : la personnification. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/index.php?id=24082#--text=La%20personnification,%20C%20ph%C3%A9nom%C3%A8ne%20etc>.

Padak, N., Newton, E., Rasinski, K., et Newton, R.M. (2008). Getting to the Root of Word Study: Teaching Latin and Greek word roots in elementary and middle grades. Dans Farstrup, A.E., and Samuels, S.J. (éditeurs), *What research has to say about vocabulary instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

Statistique Canada. (2016). Population francophone en Ontario par subdivision de recensement. https://forms.mscs.gov.on.ca/dataset/cd7b542d-0491-4271-b6cf-2eb5efe0f744/resource/067d9da2-1e58-44a1-9d09-3ea0940ff665/download/5_paf0_2022-23_population_francophone_en_ontario_par_subdivision_de_recensement_fr.pdf



L'INTÉGRATION DU NUMÉRIQUE POUR LA DIFFÉRENCIATION EN LECTURE : LES CENTRES DE LECTURE DÈS LA PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE

MARIE-CLAUDE LABRECQUE



Introduction

Dès l'entrée à l'école, les élèves découvrent les conventions propres à la lecture et acquièrent des aptitudes de lecteur qui leur serviront toute leur vie. Lire des textes variés est l'une des compétences centrales du domaine du français. Pour un élève de première année du primaire, l'apprentissage de la lecture est une étape charnière en début d'année. La révision des lettres apprises à l'éducation préscolaire, les sons des lettres, l'acquisition de mots fréquents, l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes selon différents stades, le décodage, la compréhension de textes lus par l'adulte s'avèrent être les premiers pas dans la lecture (Makdissi, 2012). Cependant, les élèves n'ont pas tous le même profil de lecteur. Par exemple, un élève passionné et motivé par la lecture se verra avec des compétences plus développées qu'un lecteur qui ne prend pas plaisir à lire (Giasson, 2011). Alors, comment différencier pour respecter le rythme d'apprentissage et la progression d'élèves de première année du 1er cycle tout en cultivant le plaisir et la motivation de la lecture?

Observations

Dans le cadre de mon dernier stage, j'ai eu l'occasion d'être dans une classe de 1re année du premier cycle. Notamment, j'ai rapidement constaté les écarts qui se créaient entre les élèves.

À la suite d'un premier entretien de lecture, certains surpassaient les attentes et étaient très aisés dans l'apprentissage de la lecture. Pour d'autres, la motivation et le goût de la lecture étaient moins favorables, ce qui impactait leur désir de vouloir apprendre à lire. Puisque le rythme d'apprentissage des enfants différait, il m'importait de différencier, d'intervenir dans leur zone proximale de développement et de leur transmettre le plaisir de la lecture, ce qui a donné lieu à l'implantation de centres de lecture. Comme mes élèves présentaient un intérêt marqué pour les outils technologiques (iPads), j'ai alors hautement privilégié cette approche afin de faciliter la différenciation et d'encourager leur motivation (Knoerr, 2005 ; MacArthur et al., 2001; Rousseau, 2010).

Que sont les centres de lecture?

Considérés comme une routine littéraire, les centres de lecture se déroulent durant une période de 15 minutes à raison de trois à cinq fois par semaine. En dyade, les élèves vivent l'activité planifiée par l'enseignant selon l'ordre établi (voir image 1). Les élèves se divisent en petites équipes homogènes déterminées au préalable selon des besoins similaires (Tomlinson et McTighe, 2010). Parmi les ateliers, on y trouve un

centre d'écoute, des jeux éducatifs numériques différenciés, une activité de consolidation vécue en grand groupe durant la semaine, un centre d'enrichissement ou d'apprentissage autonome et une activité dirigée par l'enseignant. Pour le centre supervisé par l'enseignant, il peut être planifié de diverses façons selon les compétences des jeunes lecteurs et les intentions de l'enseignant : une lecture interactive, guidée ou des activités ciblées telles que des ateliers de consciences phonologiques, des jeux pour l'acquisition de mots fréquents, l'enseignement explicite de stratégies de lecture ou encore des évaluations formatives en cours d'apprentissage.

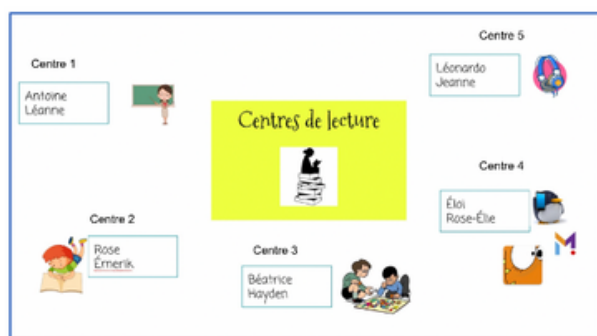


Image 1. Exemple de la gestion des centres

L'intégration du numérique pour mieux différencier en lecture durant les centres : comment s'y prendre?

Dans le contexte actuel de l'école d'aujourd'hui, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont considérées dans les compétences à acquérir de la part des élèves (MEQ, 2006). L'intégration du numérique peut se faire de diverses façons selon les cycles et selon les domaines généraux de formation enseignés. Ici, j'ai «pédagogiquement» décidé d'utiliser les tablettes numériques iPads, car elles étaient plus accessibles pour mes élèves de première année d'autant plus que ces derniers avaient un réel engouement à les utiliser. Cela rendait le contexte d'apprentissage de la lecture ludique et stimulant, donc plus favorable au développement des habiletés en lecture. Comme les écrits le démontrent, l'apprentissage par le jeu soutient par le fait même l'engagement, le sentiment de compétence et la motivation. Ainsi, cette ludicisation, c'est-à-dire rendre l'apprentissage amusant par le jeu, justifiait la pertinence d'intégrer le numérique à mes centres de lecture (Rioux, 2021). Dans ma classe de stage, j'avais un iPad par élève ce qui facilitait la planification des centres.

De plus, plusieurs dispositifs d'enseignement et d'intervention ont inspiré et orienté l'élaboration de mon projet dont les ateliers de lecture pour l'enseignement explicite de stratégies de lecture, les 5 au quotidien, la lecture interactive, la lecture partagée, la lecture à voix haute, la lecture guidée, l'entretien de lecture, l'apprentissage par le jeu et l'approche réponse à l'intervention (RAI) (Boushey et Mosher, 2015; Hawken, 2009; McCallum, 2018)

Centre 1 : L'accompagnement par l'enseignant

Dans l'optique d'intervenir et de soutenir les apprentissages des élèves, ce centre me permettait de planifier des interventions ciblées en leur offrant des interventions individualisées et complémentaires pour assurer la progression des élèves. En choisissant de former des équipes homogènes, je pouvais choisir un dispositif adapté à leurs besoins. Si mon intention était de travailler les quatre dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction et appréciation), je planifiais une lecture interactive avec des notes adhésives afin de leur poser les questions en cours de lecture. Lorsque je voulais améliorer et enseigner une stratégie de lecture, l'enseignement explicite et la lecture guidée étaient des stratégies d'enseignement gagnantes. À l'aide d'un extrait d'album que nous avons déjà lu ou d'un livret adapté à leur niveau, je construisais le sens de la stratégie avec les élèves (Hawken, 2009). Je pouvais lire avec eux ou les laisser lire tout en modélisant les stratégies. Ils obtenaient une intervention immédiate et cela les amenait à se questionner et à développer une meilleure compréhension du texte lu. Selon les besoins, ce centre pouvait alors prendre plusieurs formes. Il existe d'ailleurs plusieurs dispositifs qui peuvent être mis en œuvre afin de diversifier et de différencier les approches (voir section Ressources).

Puis, je pouvais aussi évaluer et donner de la rétroaction en cours d'apprentissage. L'entretien de lecture en dyade était favorisé durant le centre. Pour garder mes élèves motivés, il m'importait de leur communiquer leur progression et leurs réussites. C'était aussi pour moi l'occasion de répondre à leurs questions et de leur donner des défis réalistes pour le prochain moment ensemble (McCallum, 2018; Desrochers et al., 2021).



Image 2. La lecture interactive du premier centre de lecture

Centre 2 : Les jeux interactifs différenciés

Durant ce centre, les élèves devaient accomplir différentes activités ludiques et numériques dans le but d'améliorer leur conscience graphèmes-phonèmes, leur reconnaissance de mots globaux, leur lecture syllabique ou même leur reconnaissance des lettres et de leur son. J'ai majoritairement conçu l'ensemble des activités à l'aide de l'application Make it. Je pouvais créer des jeux, des questionnaires et des histoires, puis les acheminer par la suite à mes élèves. Les activités partagées intervenaient dans leur zone de développement en lecture. De manière autonome, ils complétaient les activités et l'application me permettait de compiler les résultats obtenus de mes élèves. Je pouvais donc me faire un portrait de leurs apprentissages. Les élèves appréciaient également les jeux de Madame Mo et de Bloups.

Centre 3 : Jeux de consolidation

De manière périodique, les élèves participaient à des situations d'apprentissages et d'évaluation en grand groupe afin de consolider les apprentissages réalisés en lecture. L'apprentissage par le jeu était privilégié et le travail en équipe également. Cela encourageait l'entraide et le partage de leurs connaissances et de leurs aptitudes. Comme ils connaissaient déjà l'activité et son objectif, la tâche leur semblait atteignable. Je m'assurais tout de même que le centre 1 soit près du centre 3 afin d'intervenir en cas de besoin. La répartition de l'apprentissage encourageait donc la consolidation et l'auto-efficacité, car il s'agissait d'une répétition planifiée selon un intervalle donné (Kolly, 2019). Le jeu pouvait prendre plusieurs formes : activités au tableau blanc interactif, jeux de société ou des cartes à tâches par exemple.

Centre 4 : Le centre d'enrichissement ou d'apprentissage

Les élèves étaient amenés à travailler de manière individuelle ou en équipe. Parfois, il choisissait un livre parmi ceux de leur pochette de lecture. Il lisait leur livre à leur coéquipier. L'objectif était de favoriser le partage, d'apprendre à écouter un lecteur et de coconstruire leurs habiletés en lecture. Par exemple, si un élève utilisait son doigt pour faciliter sa lecture, l'autre pouvait reproduire ce comportement de lecteur par la suite. De même, je préparais des activités d'enrichissement que ce soit en lien avec la fluidité ou encore avec l'acquisition du vocabulaire à l'aide de l'application Book Creator. Cette application me permettait de créer des livres numériques que je remettais aux élèves. Entre autres, je demandais aux élèves de s'enregistrer pendant une lecture d'un de leur livre ou d'une phrase ou encore d'encercler des mots dictés par moi (enregistrement vocal). Cela m'était bénéfique, car je pouvais conserver des traces et ils pouvaient même s'autoévaluer en cours de route. J'avais des traces tangibles à leur progression. [AP1]

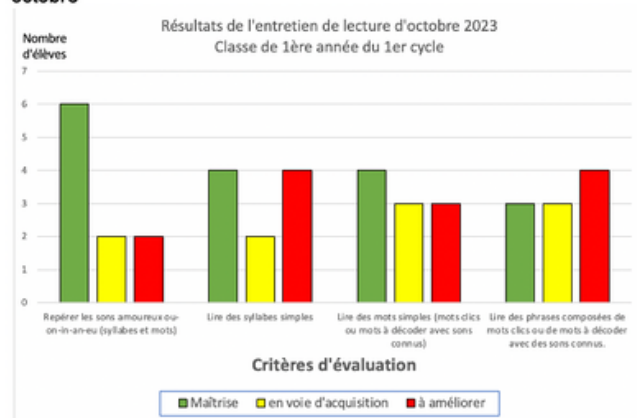
Centre 5 : Le centre d'écoute

À l'aide de la tablette iPad et leurs écouteurs, les élèves sélectionnaient un livre qui souhaitait lire. Ils avaient à leur disposition des codes à réponse rapide, communément nommés des codes QR, menant à la lecture interactive de l'album. Les objectifs étaient d'accroître l'intérêt de la lecture, d'intéresser les élèves sur divers sujets et d'acquérir du vocabulaire. Il y avait des albums jeunesse adaptés à plusieurs niveaux de lecture sur différents thèmes comme le monde polaire, l'hiver et les ours. J'avais sélectionné des réseaux correspondants à ma planification. Inspiré d'une des composantes des 5 au quotidien (Boushey et Mooser, 2015), c'est-à-dire celle d'écouter la lecture, l'autonomie des élèves était mise de l'avant, ce qui augmentait le sentiment d'efficacité et de compétence.

Constats

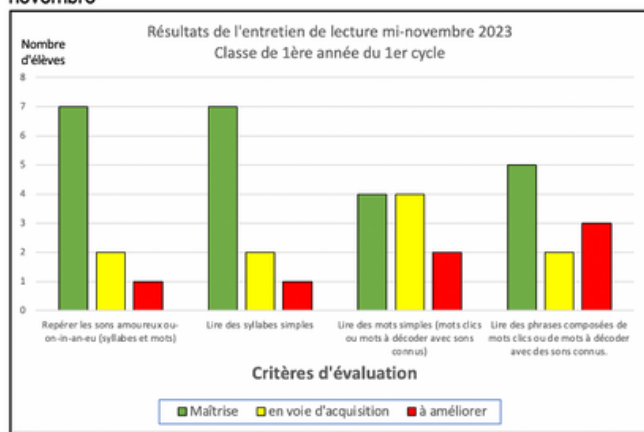
Avant la réalisation de mon projet d'intervention en contexte, un entretien de lecture a été réalisé auprès de mes dix élèves. J'ai pu alors noter les acquis de mes élèves au préalable.

Figure 1. Les résultats du premier entretien de lecture de la mi-octobre



Dès le premier entretien, j'ai analysé que seulement quelques élèves avaient une bonne maîtrise des critères évalués. La majorité se situait dans les niveaux de maîtrise « en voie d'acquisition » ou « à améliorer ». On peut voir que le critère Lire des phrases composées de mots-clics ou de mots à décoder avec des sons connus présentait le défi central de mon groupe à cet instant.

Figure 2. Les résultats du deuxième entretien de lecture de la mi-novembre



Un mois plus tard, j'ai fait à nouveau un entretien de lecture. J'ai observé une amélioration notable quant à l'ensemble des critères. Trois élèves de plus maîtrisaient le critère Lire des syllabes simples contrairement au premier entretien. Très peu d'élèves se situaient dans le niveau de maîtrise « à améliorer ». La lecture de phrases composées de mot-clics ou de mots à décoder avec des sons connus restait tout de même l'élément à travailler pour quelques-uns.

À la lumière de cette analyse, je pense que l'utilisation du numérique a grandement facilité la différenciation en lecture. En plus de voir des élèves motivés, engagés, je les voyais travailler dans le plaisir tout en développant leur compétence en lecture. En créant des équipes de travail avec des besoins semblables et en créant du contenu pédagogique numérique à leur niveau, j'ai parallèlement soutenu leur sentiment d'efficacité en établissant un climat positif, ludique et encourageant. L'encadrement fait par moi-même et le respect du rythme d'apprentissage ont été encouragés par l'implantation des centres de lecture.

Conclusion

En conclusion, les centres de lecture sont une routine qui gagne à être instaurée en classe. L'utilisation des TIC, comme la tablette numérique de type iPad ou des applications, facilite grandement la différenciation en lecture dans une classe de première année du primaire. Par le fait même, ce projet a eu des retombées positives sur le goût de la lecture et la motivation intrinsèque chez les élèves. En plus de bénéficier d'interventions de l'enseignante, les élèves se trouvaient dans un contexte ludique avec une variété d'activités qui assuraient leur progression et qui respectaient leur rythme d'apprentissage. Ils pouvaient également accroître leur autonomie et leurs habiletés à travailler en équipe. Ce projet a alors prouvé la plus-value pédagogique que l'intégration numérique peut apporter à la différenciation en lecture. Les centres de lecture pourraient même très bien s'adapter et se vivre à tous les cycles. Une multitude de ressources sont à la disposition des enseignants. Il s'avère que la différenciation pédagogique est davantage simplifiée lorsque l'enseignant choisit d'être créatif avec l'utilisation des TIC.

Ressources

Centre 1 : Accompagnement de l'enseignant

·La lecture guidée : <https://www.taalecole.ca/wp-content/uploads/2018/08/Lecture-guid%C3%A9e.pdf>

·Référentiel des 10 dispositifs en lecture : <https://enseignerlitteraturejeunesse.com/wp-content/uploads/2023/01/Referentiel-10-dispositifs-en-lecture-2-1.pdf>

·L'entretien de lecture : <https://cybersavoir.csdm.qc.ca/abc/1er-cycle-2/entretien-de-lecture/#:~:text=Qu'est%20ce%20que%20lecture%20avec%20tout%20le%20groupe>

Centre 2 : Les jeux interactifs différenciés

Applications privilégiées lors du centre 2



Disponibles sur l'App Store

Centre 3 : Jeu de consolidation

·L'as des syllabes : <https://passestemps.com/primaire/491-l-as-des-syllabes-simples.html>

·Jeux de types J'ai... Qui a?

·Les croqueurs de sons (conçu par moi, les mots sont à choisir) : [Mes croqueurs de sons.pptx](#)

Centre 4 : Le centre d'enrichissement ou d'apprentissage

·Application Book Creator : <https://apps.apple.com/ca/app/book-creator-for-ipad/id442378070?l=fr>

Les élèves peuvent créer des livres. Un abonnement est disponible pour la plateforme en ligne Il permet de voir la progression des travaux en cours. Plusieurs autres fonctions sont aussi intéressantes.

Centre 5 : Centre d'écoute

·Cartes des codes QR utilisées (RÉCIT : service national éducation préscolaire) : <https://recitpresco.qc.ca/fr/tablette-tactile/cartes-codes-qr-pour-centre-decoute>

Références

-Boushey, C. et Moser, J. (2015). Les 5 au quotidien : favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire. 2e édition. Éditions Chenelière. ISBN 9782765049609

-Desrochers, A. (2021). L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture. Presses de l'Université du Québec, coll. éducation. ISBN 9782760554047

-Giasson, J. (2011). La lecture : apprentissage et difficultés. Éditions Gaëtan Morin, 416 p. ISBN 9782896320837

-Hawken, J. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : trousse d'intervention appuyée par la recherche. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Repéré à http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf

-Kolly, B. (2019). Éloge de la répétition. Le Télémaque, no55 – 2019-1 – p. 79-92. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2019-1-page-79.htm?contenu=article>

- Makkissi, H. (2012). L'émergence de la littératie en maternelle : ça se passe dans les livres et dans les textes écrits. Préscolaire, 50 (2), 42-52. Repéré à <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/faa49863-5c75-4308-985f-75838b855ae1?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn502-2012>

-Ministère de l'Éducation (MEQ). (2006). Le programme de formation à l'école québécoise. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>

- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIV N° 2, p. 53-73. <https://doi.org/10.4000/apliut.2889>

- MacArthur, C. A., Ferretti, R. P., Okolo, C. M., & Cavalier, A. R. (2001). Technology Applications for Students with Literacy Problems: A Critical Review. The Elementary School Journal, 101(3), 273-301. <http://www.jstor.org/stable/1002248>

-McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe : pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Éditions Chenelière. ISBN 9782765056720

-Rioux, M. (2021). Jouer pour apprendre : de la ludification à la ludicisation. Repéré à <https://ecolebranchee.com/jouer-pour-apprendre-de-la-ludification-a-la-ludicisation/>

- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B. et Bergeron, L. (2014). Pédagogie universelle et technologie d'aide. Article dans Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire (pp. 7-38). Québec: Presses de l'Université du Québec

-Tomlinson, C. et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Éditions Chenelière. ISBN 9782765029953