ÉDITION 2023-2024



REVUE

des finissants-finissantes

PRIMAIRE

2023-2024



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 concevoir un projet 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, professeure responsable
Virginie Chantal-Bossut, Chargée de cours Viviane Vallerand, 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 23-24

PRIMAIRE

Table des matières

Stratégies d'enseignement pour soutenir les apprentissages

L'influence de la rétroaction par les pairs en contexte d'écriture
Amélie Frédérick et Justine Trépanier

L'autoévaluation et l'autonomie, des alliées?
Marianne Fillion, Sandrine Lamothe et Rosalie Leblond

La rétroaction par les pairs pour développer l'amour de l'écriture
Mathilde Robichaud, Charlotte Boisvert-Simard et Myriam Boudreau

Enseigner la grammaire de façon explicite
Maude Levesque

L'autonomie, un facteur clé pour la réussite éducative et scolaire
Adriane St-Louis et Ariane St-Cyr

Ensemble vers l'aisance en lecture : Améliorer la fluidité en lecture au premier cycle grâce à diverses stratégies.
Nicolas Desjardins, Anne-Marie Dulude et Melissa Falardeau

L'intention de lecture au service du plaisir de lire
Charlotte Quéré et Laure Sylvestre

Explorer le Potentiel du Carnet d'Auto-Analyse pour Cultiver le Savoir-Être en Classe
Patrick Simon

L'artiste et l'écrivain
Odette Beaulac et Roxanne Gauthier

Intégrer la rétroaction : C'est gagnant pour tous !
Laurie-Ann Dion

Nourrir la créativité, développement de la réussite ?
Roxanne Moreau

Des moyens d'action au service de la motivation
Alexandre Bergeron

La rétroaction : Un travail d'équipe
Jade Garneau

Le développement des fonctions exécutives
Marie-Claude Perreault

Les stratégies de correction au profit de l'autonomie
Élise Lapointe-Lebel

Une solution efficace pour l'enseignement de l'écriture au 1er cycle
Émilie Harney & Frédérique Vallières

L'autonomie : une compétence étroitement liée à la réussite scolaire
Mathilde Bergeron et Marie Gélinas

Comment constater le développement du vocabulaire chez les élèves du primaire ?
Laurence Tremblay

Motiver les élèves dans leurs apprentissages à l'aide d'un système d'émulation de groupe au 2e cycle
Catherine Chaput

L'enseignement explicite pour développer les habiletés à répondre aux questions de réaction et d'appréciation en lecture
Maude Camiré

L'autonomie au profit du plan de travail
Léanne Bernier

Comment développer l'autonomie au sein de l'apprentissage par projet?
Allison Verret et Kloé Poirier

Les fonctions exécutives
Coralie Girard

La motivation : puissant moteur pour les apprentissages
Catherine Bélanger, Roxanne Martineau et Marie-Charlotte Lebeau

Les dictées innovantes, remède miracle contre les fautes d'orthographe?
Karen Lorena Michaud

La collaboration des parents : un facteur primordial dans la réussite des élèves
Jeanne Duc

Stratégies pour soutenir le plaisir d'apprendre

Découvrir de la lecture au primaire : un projet plus que possible
Claudia Villeneuve et Laurence Veilleux

L'utilisation de la musique au travers des apprentissages des sons amoureux en première année
Marguerite Gadoury

Enseigner dehors ; le future de l'enseignement
Angie Fortier

Susciter l'écriture à l'aide de la littérature jeunesse
Stéphanie Castonguay

Le gout de la lecture chez les élèves du primaire
Marie-Pier Juneau

L'intérêt de la lecture, comment la susciter ?
Alyson St-Louis

L'amour de la lecture… en voie de disparition ?
Roxanne Bourgeois et Chloé Croisetière

Table des matières

Soutenir la gestion de classe et organisation



Développer l'autonomie dans une classe régulière
Laurie Giroux

Le développement de l'autorégulation des comportements des élèves en classe
Kim Lie Botton

Le savoir-vivre en classe : Comment conscientiser les apprenants ?
Sarah Dumas et Bianca Hurdle

Favoriser l'auto-efficacité scolaire par le développement de l'autonomie
Daphnée Fortin, Camille Hamel et Mégane Tanguay

Développer l'autonomie des élèves pour réduire l'intervention enseignante
Marianne Blanchet et Catherine Raymond

Le conseil de coopération au service de l'autonomie
Josiane Paradis et Florence Maheu

Favoriser le développement de l'autonomie des élèves pour faciliter la gestion de classe
Diego Castonguay

L'autonomie pour un meilleur climat de classe
Laurence Hardy

La motivation au cœur de la classe
Britany Dubé, Moïra Houle et Noémie Latulippe

Le système d'émulation : ce qu'il apporte vraiment.
Ève-Marie Barrette et Alycia Turgeon

La mobilisation de compétences sociales pour améliorer le climat de classe et favoriser le vivre-ensemble
Alyson Bouchard

Pourquoi dois-je toujours répéter?
Claudie Duplain et William Bédard

Développer l'autonomie en classe
Viviane Blondin-Proulx, Émilie Nadeau et Elisabeth Shea

D'où proviennent les comportements perturbateurs en classe?
Jérémie Bilodeau

Le conseil de coopération pour l'amélioration des habiletés sociales
Anne-Catherine Matte & Florence Rodrigue

Impliquer les élèves pour une gestion de la classe efficace
Coralie Boudreau-Rivière et Laura Lapierre

Faire bouger les élèves en classe
Catherine Michaud

L'enseignement des comportements prosociaux : La clé pour la prévention et la gestion des conflits
Laurence Morissette

Développer des techniques de coopération à l'aide de la rétroaction
Tristan Bernier et Roxanne Blouin

L'importance du lien affectif
Jade Harvey et Clémentine Leclère

Les retombées de la confiance en soi du préscolaire au troisième cycle du primaire
Audrey Briand et Nathasha Jean

Le yoga, un voyage intérieur au profit des apprentissages
Amélie Bouchard

L'enseignement explicite, au service du développement socio-affectif
Catherine Matte et Bélina Simard

L'autonomie au premier cycle
Janie Sauvageau

Comment mettre en place des transitions efficaces?
Mylène St-Charles

Stratégies de différenciation pédagogique en contexte inclusif



Comment tenir compte des besoins psychologiques des élèves?
Raphaelle Hallé, Melyan Samuel et Roxanne Pilote

La différenciation pédagogique en diversifiant nos stratégies d'enseignement
Jade Laforge et Myriam Labbé

L'apprentissage coopératif au profit de la différenciation pédagogique au 3e cycle
Éliane Boucher, Laurie Dionne et Justine Rhéaume

La métacognition pour favoriser l'inclusion des élèves neuroatypiques
Florence Lapointe

PRIMAIRE



STRATÉGIE POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'INFLUENCE DE LA RÉTROACTION PAR LES PAIRS EN CONTEXTE D'ÉCRITURE

AMÉLIE FRÉDÉRICK ET JUSTINE TRÉPANIER



Introduction et problématique

Ils viennent à peine de terminer leurs apprentissages sur les sons et la calligraphie que les élèves de deuxième année doivent déjà atteindre des objectifs plus exigeants concernant l'écriture. Ils doivent jongler entre le geste moteur et les conventions orthographiques pour produire leurs premiers textes avec des attentes élevées de leur enseignant (Boyer, 2010). Cette observation a été confirmée dans notre milieu de stage (2e année). C'est en réalisant différentes tâches d'écriture que nous avons observé des lacunes liées à la structure de texte dans le produit final. En observant un texte rédigé par un élève en milieu de stage, il est possible d'observer des difficultés au niveau de la structure de texte, de la syntaxe et du respect de la situation d'écriture. La recherche montre que les élèves de 2e année produisent un texte en juxtaposant des phrases, sans revenir en arrière. Ils ne se révisent pas et ne modifient pas leur texte puisqu'ils se concentrent davantage sur la graphomotricité. En nous basant sur ces lacunes, nous voulons montrer les impacts de la rétroaction sur le processus d'écriture d'un élève de 2e année. Nous proposons alors la rétroaction par les pairs comme solution pour obtenir une production finale enrichie. Les élèves prendront connaissance du texte dans son ensemble et pas seulement des graphèmes qui y sont associés (Boyer, 2010).

Qu'est-ce que la rétroaction par les pairs?

Le processus de rétroaction est utilisé en éducation pour réduire l'écart chez un apprenant entre son niveau actuel et le niveau qu'il devrait atteindre selon certaines exigences (OCDE, 2010). Ce processus agit fortement pour améliorer l'apprentissage (McCallum et Boisclair, 2017, p.2). La rétroaction peut se manifester sous plusieurs formes. La forme sur laquelle nous nous attarderons est la

rétroaction par les pairs puisque les commentaires échangés entre les élèves en contexte de classe sont essentiels pour bonifier les apprentissages (McCallum et Boisclair, 2017, p.4). En effet, les élèves apprennent beaucoup par leurs relations sociales. Les rétroactions sociales se présentent par des tentatives collectives d'améliorer son travail ou le travail d'un autre. La rétroaction par les pairs est un processus qui exige du temps pour permettre la réflexion commune (Marion,Tremblay-Gagnon et Laferrière, 2022). Alors, ce type d'évaluation permet aux apprenants de vérifier la quantité, le niveau, la valeur, la qualité ou le succès des résultats d'apprentissage de pairs (Marion,Tremblay-Gagnon et Laferrière, 2022). Elle peut se manifester sous plusieurs formes: outil technologique, à l'oral, par commentaire écrit, discussion.

Utilisation de la rétroaction par les pairs en contexte d'écriture

McCallum et Boisclair mentionnent qu'il est préférable d'effectuer la rétroaction durant le processus et non à la suite du résultat final. Alors, nous proposons des solutions qui impliquent la rétroaction par les pairs à travers le processus d'écriture et non sur la production finale. Une rétroaction efficace doit aussi proposer des pistes d'amélioration. Elle ne doit pas se contenter d'indiquer si l'information est exacte ou non, mais expliquer le « quoi, comment et pourquoi » (OCDE, 2010). Sans ces informations, l'apprenant qui reçoit la rétroaction ne pourra bonifier son texte. L'enseignant doit alors prévoir des moments d'arrêt stratégique pour permettre la réflexivité. En contexte d'écriture, la rétroaction par les pairs doit se faire en ciblant un objectif à la fois. Chaque rétroaction doit alors cibler une des quatre difficultés mentionnées dans le tableau 1. L'élève mentionne à son pair un point à améliorer en lien avec l'objectif et des pistes de solutions. C'est en réfléchissant à ses pistes de solutions que l'élève acquiert de nouvelles connaissances qu'il pourra ensuite réinvestir dans ses textes.

Analyse de traces

Pour démontrer les difficultés observées en contexte d'écriture, les traces analysées sont des textes courts à moyens (texte comportant entre 50 et 100 mots) (Ministère de l'Éducation, 2009). Les textes ont été rédigés avant de mettre notre PIC en place, pour avoir une vision globale de la problématique. Ces analyses nous ont permis d'identifier 4 grandes difficultés éprouvées par plusieurs de nos élèves en contexte d'écriture. En effet, les difficultés principales sont la structure du récit en 3 temps, la formulation de phrases trop longues, l'adaptation à la situation d'écriture et la formulation de phrases complètes. Le tableau ci-dessous démontre des pistes de solutions que nous proposons afin de contrer ses difficultés. Ces pistes de solutions sont des actions qui devront être réalisées par l'élève sur le texte d'un pair.



Tableau 1. Analyses de traces : Mise en lumière des difficultés

Difficultés observées	Exemple tiré d'un texte d'élève.	Pistes de solution
Structure du récit (récit en 3 temps)	Le texte ne comporte pas de situation finale. Le problème n'est pas résolu. Le texte débute avec la problématique sans situation initiale.	Les élèves doivent rédiger leur texte dans un canevas séparé en 3 sections. L'élève analyse les sections en vérifiant les éléments à travers le schéma narratif.
Phrases trop longues	*« Il et té une foit une araignée manger des bonbons et apré elle a dormi apré elle a entendu Cli Cla Clo!»*	L'enfant encercle les conjonctions liant les idées entre elles. L'enfant analyse le texte en surlignant les phrases qui comportent une seule idée.
Adaptation à la situation d'écriture	L'enfant écrit son texte sur un autre sujet.	Lors de la lecture du texte, l'élève identifie les idées de son coéquipier. Il s'assure que celles-ci soient en lien avec le sujet et émet des commentaires.
Phrases complètes	*«Le démon de la nuit. Dans la maison. Avec des fantôme et des chauve-souris. Demon VS Fantôme»*	L'enfant vérifie que la phrase comporte un sujet et une action (un verbe). L'enfant met en couleur la majuscule et le point.

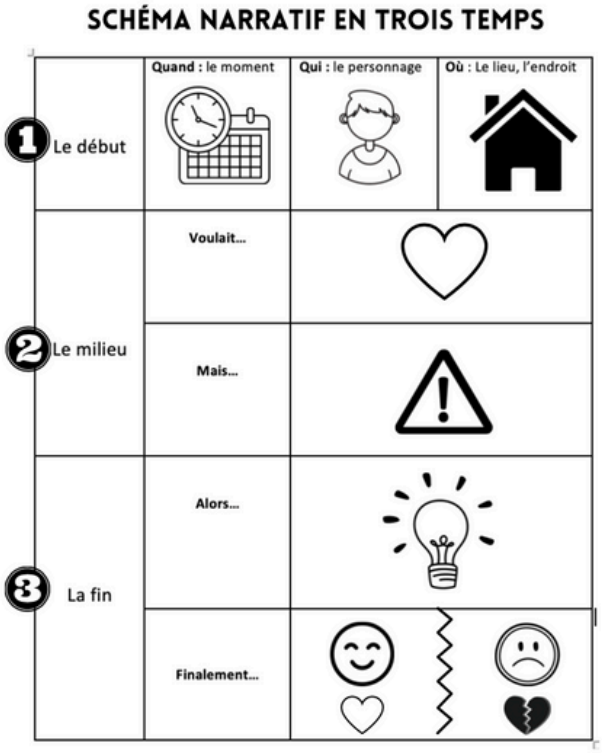
Pistes de solutions

Comme mentionné précédemment, les moments de rétroactions doivent être utilisés à travers le processus de rédaction et pas seulement sur la rédaction finale. Pour chaque rédaction, il est important de scinder la tâche et de travailler une difficulté à la fois. Donc, chaque difficulté sera travaillée dans un texte différent pour que l'élève se concentre sur un seul élément dans sa rétroaction.

Difficulté 1: Structure du récit

La première difficulté présentée est liée à la structure du récit en trois temps. Les élèves rédigent leur texte sans nécessairement intégrer les éléments importants du schéma narratif ou en les entremêlant. D'une part, le canevas de rédaction en 3 sections permettra aux élèves de mieux se structurer. D'autre part, l'élève analyse les sections du texte en vérifiant les éléments à travers le schéma narratif. S'il n'est pas capable de remplir une section, c'est que le texte manque d'information. La stratégie de rétroaction par les pairs se réalisera après la rédaction de chacune des 3 parties. La rétroaction se fait donc durant le processus pour permettre des ajustements continus. Lorsque l'élève mentionne un oubli à son pair, il doit proposer une solution. Dans nos classes respectives, le moment où les enfants effectuent la lecture du texte de l'autre permettait de signaler le manque de structure

du texte. Les enfants pouvaient questionner l'auteur du texte et celui-ci pouvait le peaufiner, ou non, selon les commentaires donnés. Les rétroactions permettent de s'assurer que les textes contenaient bien un début, un milieu et une fin en incorporant les éléments mentionnés dans le schéma.



Difficulté 2: Phrases trop longues

La deuxième difficulté est la rédaction de phrases trop longues. L'utilisation de la rétroaction par les pairs permet aux élèves de modifier, clarifier et raccourcir leurs phrases. Cette étape de rétroaction est aussi réalisée à la suite de chacune des sections du récit. Ainsi, l'amélioration se fait en continu. Lorsque l'élève détecte des phrases trop longues, il commence par mentionner les problématiques de la phrase (utilisation abondante de conjonctions, énonciation de plusieurs idées, etc.) Par la suite, l'élève correcteur doit trouver une solution pour améliorer la phrase. La rétroaction permet la détection de phrases mal construites et amène l'élève à réfléchir à des corrections adéquates.

Difficulté 3: Adaptation à la situation d'écriture

La troisième problématique mise en lumière est l'adaptation à la situation d'écriture. Cette étape de rétroaction est la seule qui se réalise à la fin de la rédaction.Lorsque l'enfant fait lire son texte à un autre, celui-ci peut vérifier si tous les aspects de la consigne initiale sont bien présents. Le tout est effectué avec des commentaires constructifs qui pourront être utilisés par l'auteur du texte durant sa prochaine rédaction.

Difficulté 4: Phrases complètes

Finalement, la dernière difficulté remarquée est l'écriture de phrases complètes. Comme mentionné dans le tableau des difficultés, les élèves écrivent des phrases dont la structure n'est pas adéquate. En analysant le texte d'un pair, l'élève s'assure de retrouver les éléments de la phrase importants soit : un sujet et une action (verbe). L'élève met en couleur la majuscule et le point pour s'assurer que la phrase est complète sur le plan de la ponctuation. Encore une fois, cette étape se réalise à la suite de chacune des 3 parties du texte, pour permettre l'amélioration continue.



Effets de la rétroaction par les pairs dans un contexte d'écriture

Au cours des dernières années, la rétroaction par les pairs prend beaucoup d'expansion dans un cadre éducatif. En effet, celle-ci apporte plusieurs bienfaits auprès des élèves et des enseignants dans différents contextes éducatifs. La rétroaction par les pairs peut être bénéfique lorsque l'élève occupe le rôle de donneur de rétroaction et lorsqu'il occupe le rôle de receveur de rétroaction. D'une part, la rétroaction à des effets positifs lorsque l'élève analyse le texte d'un pair et qu'il lui donne des commentaires. En analysant la situation d'écriture d'un pair, l'élève peut transférer ses connaissances en écriture d'un contexte à un autre. Dans le processus de rétroaction, il y a la tâche source (la rédaction initiale) et la tâche cible (le résultat de rédaction après les modifications liées aux rétroactions). En donnant des rétroactions, les élèves font des liens entre la tâche source et la tâche cible, ce qui favorise le transfert de connaissances (Blain et Lafontaine, 2010). En observant régulièrement d'autres rédactions que les siennes, l'élève est en constantes interactions avec de nouvelles connaissances. Lorsque l'élève prend conscience des erreurs de l'autre, cela lui permet de trouver une solution pour ne pas, lui-même, reproduire l'erreur.

D'autre part, la rétroaction a des effets positifs lorsque l'élève reçoit des commentaires. Effectivement, il est évident que le fait de recevoir des commentaires constructifs permet à l'élève de prendre conscience des méprises de sa rédaction. Le processus réflexif continu puisqu'il doit choisir une piste de solution pour améliorer ce qui lui a été mentionné. L'enseignant doit alors proposer des situations qui permettent aux élèves d'établir des similitudes entre ses connaissances et les connaissances d'un pair à travers leurs textes.

La rétroaction par les pairs est aussi bénéfique pour l'enseignant. Puisque les élèves s'entraident pour améliorer leur texte, cette stratégie libère la charge de travail de l'enseignant. Les élèves s'engagent par eux-mêmes dans un processus réflexif, ce qui permet à l'enseignant de s'attarder aux difficultés individuelles. Il aura alors plus de temps pour faire lui-même de la rétroaction auprès des élèves. De plus, cette stratégie permet à l'enseignant de consigner des informations sur la progression des apprentissages des élèves en écriture. Il peut observer facilement le texte initial, les améliorations proposées et le résultat final. Finalement, les rétroactions formulées par les élèves sont un très bon indicateur des connaissances intégrées. Effectivement, les élèves formulent des rétroactions selon leurs connaissances.

Impacts de la rétroaction dans nos classes de stage

Comme mentionné plus haut, nous avons fait rédiger de courts récits dans chacune de nos classes de stage. L'objectif était d'avoir une vue d'ensemble sur les difficultés relevées. Nous avons mis une note sur chacune des difficultés et nous les avons mises en commun. Dès cette première rédaction, les difficultés étaient flagrantes chez nos élèves. Notre constat initial était que la compétence Écrire des textes variés était problématique (Ministère de l'Éducation, 2006). Selon plusieurs chercheurs, la tâche d'écriture est une « activité complexe mettant en jeu différentes opérations telles que la planification, la mise en texte et la révision » (Boyer, 2011). La complexité de la tâche engendre un processus cognitif qui est difficile à surmonter pour des élèves de 2e année. C'est effectivement ce que nous avons pu constater lors de la correction des productions écrites.

Ensuite, nous voulions observer les impacts de la rétroaction par les pairs avec la rédaction d'un autre texte. Comme nous pouvons observer dans le tableau de résultat ci-dessous, les notes des élèves ont énormément évolué à la suite de moments ciblés pour la rétroaction par les pairs. Voici des productions ou nous observons des résultats positifs. Il est à noter que les deux situations d'écriture ont eu lieu à des moments rapprochés, soit à 1 mois d'intervalle.

Tableau 2. Effets positifs de la rétroaction par les pairs

Élèves	Résultat production 1	Résultat production 2 (Utilisation de la rétroaction par les pairs dans le processus de rédaction)
Élève 1	50%	70%
Élève 2	70%	85%
Élève 3	45%	60%
Élève 4	68%	78%
Élève 5	78%	90%

Ces résultats montrent les impacts positifs de la rétroaction par les pairs. En réalisant ces activités, nous avons remarqué que les modifications faites à la suite de commentaires et les changements ont permis aux élèves de réaliser des textes plus enrichis. De plus, la rétraction a créé un climat de classe positif dans lequel l'entraide à son meilleur.

Comment favoriser la rétroaction par les pairs?

Pour favoriser la rétroaction par les pairs, il est essentiel de rendre l'élève autonome dans son processus réflexif.

L'élève doit comprendre comment rédiger des commentaires constructifs pour que la stratégie soit bénéfique. À l'inverse, l'élève doit être en mesure d'accepter les commentaires des autres pour les intégrer. Pour effectuer de bonnes rétroactions, il est important que les élèves travaillent dans un climat positif qui est propice aux échanges. Les commentaires doivent être rédigés dans le but d'améliorer le texte de l'autre et non de le dénigrer. L'importance de la rétroaction n'est pas de comparer les textes pour voir qui a rédigé le meilleur, mais bien de peaufiner les textes, de les corriger et de s'assurer que ceux-ci respectent les objectifs de la situation.

Plusieurs étapes sont nécessaires pour que l'élève devienne autonome dans le processus de rétroaction. Voici ces étapes détaillées:

Étape 1: Modelage

L'enseignant doit modeler aux élèves ce qui est attendu de leur part. À cette étape, l'enseignant montre la différence entre un commentaire constructif et un jugement. Le jugement va présenter les préférences de l'élève tandis que le commentaire constructif présente la difficulté ainsi que ses pistes de solutions. L'enseignant analyse des textes d'élèves de manière explicite. À cette étape, il est important que l'enseignant modélise l'ensemble de son processus réflexif.

Étape 2: Guidage

L'enseignant reproduit des analyses en effectuant une pratique guidée. Alors, l'enseignant guide l'analyse d'un texte en orientant la réflexion. Il pose des questions qui amèneront les élèves à réfléchir sur les points à améliorer et à trouver des pistes de solutions.

Étape 3: Pratique individuelle

L'élève doit reproduire le processus de rétroaction de manière autonome. L'élève analyse alors le texte d'un pair sans le soutien de l'enseignant. Cette dernière étape est essentielle puisqu'elle permet à l'élève d'acquérir les connaissances travaillées aux étapes précédentes. Il est important de rappeler à l'élève que lors de cette étape, il se doit d'être ouvert aux commentaires constructifs des autres.



Conclusion

Pour conclure, il est évident que la rétroaction par les pairs est bénéfique en contexte d'écriture. Malgré les bienfaits présentés ci-haut, la rétroaction par les pairs comporte tout de même certaines limites. Pour que cette stratégie soit efficace, il est important de choisir des moments stratégiques. Les enfants ne peuvent pas rédiger leur texte, émettre des commentaires et lui apporter des améliorations de manière continue. L'enseignant doit s'assurer que ce processus se réalise en scindant la tâche. De plus, pour rendre cette stratégie de rétroaction efficace, cela demande de la préparation. Effectivement, l'enseignant doit permettre le transfert de responsabilités en appliquant les 3 étapes mentionnées que soient le modelage, le guidage et la pratique individuelle. Puisque cette stratégie de rétroaction à démontrer son efficacité en contexte d'écriture, il serait intéressant d'observer ses bienfaits dans d'autres contextes pédagogiques.

Références

Livres

Blain, S. Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture: une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n2-rse3909/044486ar.pdf

Boyer, M-C. (2011). Programme de recherche sur l'écriture. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/EcrirePrimaire_ProgRechercheEcriture.pdf

Deneault, J. Lavoie, N. (2020). Motivation et compétence à écrire au primaire : comparaison entre le clavier et le crayon.https://www.erudit.org/en/journals/rse/2020-v46-n1-rse05421/1070727ar.pdf

Leblanc, C. (2019). L'apport de la rétroaction par les pairs pour l'apprentissage des étudiants. https://pedagogie.uquebec.ca/veille/lapport-de-la-retroaction-par-les-pairs-pour-lapprentissage-des-etudiants

Mattatall, C. Power, K. (2014). L'approche d'enseignement par les pairs. https://www.taalecole.ca/avantages-de-lapproche-denseignement-par-les-pairs/

Marion, C. Tremblay-Gagnon, D. Laferrière, T. (2022). Rétroaction par les pairs: Quelles conditions pour un apport optimal aux apprentissages des étudiantes et étudiants?

McCallum, D. Boisclair, N. (2017). La rétroaction au cœur de la classe. Éducation Chenelière

Miller, A. (2021). Des idées pour favoriser la rétroaction par les pairs en classe. https://ecolebranchee.com/des-idees-pour-favoriser-la-retroaction-par-les-pairs-en-classe/

Ministère de l'Éducation (2006). Programme de formation de l'école québécoise. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf

Ministère de l'Éducation (2009). Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement.https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/progressions-apprentissages/PFEQ-progression-apprentissages-francais-langue-enseignement-primaire.pdf

OCDE. (2010). Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique. https://www-oecd-ilibrary-org.acces.bibl.ulaval.ca/education/comment-apprend-on_9789264086944-fr

Thériault, P. Allaire, S. (2022). Susciter le plaisir d'écrire au primaire. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/454

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'AUTOÉVALUATION ET L'AUTONOMIE, DES ALLIÉES?

MARIANNE FILLION, SANDRINE LAMOTHE ET ROSALIE LEBLOND



Introduction

Écrit noir sur blanc dans le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation, 2006, p. 48), le milieu scolaire cherche à « former des citoyens libres, autonomes et responsables ». Toutefois, comme abordé par Houot et Lavielle-Gutnik (2018), développer l'autonomie semble non discutable, mais les méthodes pédagogiques pour y parvenir ne sont pas facilement identifiables. En effet, on cherche à transférer les responsabilités de l'enseignant à l'élève afin que ce dernier devienne progressivement indépendant des rétroactions de l'adulte et qu'il réussisse à déployer sa compétence d'autorégulation (William, 2010). Ainsi, la question se pose : comment s'y prendre pour atteindre cette fin? Dans le cadre de cet article, l'angle proposé pour aborder le développement de l'autonomie est celui de l'autoévaluation. L'article tente d'analyser les effets de l'autoévaluation sur l'autonomie directe à la suite de la mise en place de projets par les stagiaires, auteures du présent article.

Cadre de référence

Dans un premier temps, il est essentiel de définir l'autoévaluation et, par le fait même, l'évaluation. Selon Barbier (1985, dans Saussez et Allal, 2007, p. 99), « évaluer, c'est estimer l'écart entre un "attendu" et un "réel perçu" ». Si cet écart existe, une décision s'implique afin d'être en mesure de dépasser la perception et d'en arriver au résultat attendu (ibid.).

Cette décision fait, alors, référence au concept de régulation qui vise à réduire la différence, par la mise en place d'une solution, entre ce qui est attendu et perçu ainsi qu'à comprendre le sens de cet écart (Ardoino et Berger, 1986 dans Saussez et Allal, 2007). Quant à elle, l'autoévaluation renvoie à l'implication active de l'individu dans l'évaluation (Saussez et Allal, 2007). Dans ce processus, l'élève est amené par lui-même à observer ses apprentissages en vue de les réguler (Perrenoud, 1991 dans Saussez et Allal, 2007).

L'autoévaluation repose sur un minimum de trois démarches et peut faire intervenir trois mouvements (Saussez et Paquay, 1994 ; Campanale, 1996, 1997 dans Saussez et Allal, 2007). Du côté des démarches, on note : l'auto-observation, l'autodiagnostic et l'autorégulation (tableau 1) (Saussez et Paquay, 1994 dans Saussez et Allal, 2007).

Tableau 1. Les démarches de l'autoévaluation

L'auto-observation	La personne fait ressortir les éléments importants observés sur l'action menée et sur le produit actuel.
L'autodiagnostic	La personne interprète les éléments nommés à l'étape précédente (l'auto-observation).
L'autorégulation	La personne cherche à diminuer l'écart entre le produit attendu et le produit actuel par la mise en place ou la modification de moyens.

Source : Saussez et Paquay, 1994, dans Saussez et Allal, 2007.

Quant aux mouvements, Campanale (1996, 1997 dans Saussez et Allal, 2007) en présente trois dont il juge intéressants de connaître pour analyser des cas faisant intervenir l'autoévaluation, soit : la prise de recul, la distanciation et la décentralisation (tableau 2).

Tableau 2. Les mouvements de l'autoévaluation

La prise de recul	Elle se traduit dans des situations simples où un élève apporte des modifications de surface à son produit de manière à se rapprocher du produit attendu (ex. : situations d'autocorrection à partir de critères). La présence de l'enseignant est notable seulement dans la représentation du produit attendu.
La distanciation	Elle complexifie l'autoévaluation. En plus d'établir l'écart entre le produit attendu et le produit actuel avec l'aide d'autrui, l'élève explique ses démarches. Bien que le fait de se distancier permet à l'individu d'envisager des démarches mieux adaptées à l'atteinte du produit attendu, certaines de ses représentations demeurent inchangées.
La décentralisation	Pour y arriver, l'élève porte une attention particulière à l'évaluation et aux interprétations faites par une autre personne (ex. : l'enseignant) et les confronte avec sa propre évaluation et ses propres interprétations. Ainsi, l'élève peut considérer de nouvelles avenues et les mettre en œuvre pour atteindre le produit attendu.

Source : Campanale, 1996, 1997 dans Saussez et Allal, 2007.

De plus, il est essentiel de reconnaître que l'autoévaluation peut se réaliser de manière individuelle (autoévaluation stricto sensu), avec un ou des pair(s) (évaluation mutuelle) ou avec l'enseignant (coévaluation) (Allal, 1984, 1999 ; Allal et Michel, 1993 ; Paquay et al., 1990 dans Saussez et Allal, 2007). Dans le cadre de cet article, des boucles sont effectuées entre l'autoévaluation stricto sensu où l'évaluation du produit revient à l'élève seulement et la coévaluation où l'évaluation de l'enseignant est confrontée à celle de l'élève (ibid.). Toutefois, même dans l'autoévaluation stricto sensu, l'interaction sociale est présente, par exemple, par les attentes de l'enseignant connues par l'élève (ibid.).

Dans un second temps, il est important de définir l'autonomie. Selon Rocque et ses collaborateurs (1999 dans gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010, paragr. 6),

« 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 ».

Autrement dit, la prise de choix est très importante dans le fait d'être autonome (Glasser, 1965 dans Massé et al., 2020 ; Foray, 2017). Il est donc nécessaire de donner cette possibilité aux élèves (ibid.). Dans le même sens que la définition de l'autonomie fournie précédemment, la théorie du choix de Glasser (1999, 2009 dans Massé et al., 2020) insiste sur le fait que, lorsqu'un élève fait un choix, ce choix est pris pour répondre à un besoin. Glasser (1999, 2009 dans Massé et al., 2020) mentionne aussi que tant que l'enfant percevra son choix comme répondant à ses besoins, il ne verra pas l'utilité de changer son comportement. Il est donc important de continuer à l'aider dans sa prise de décision afin que ses choix puissent bien répondre à ses besoins (gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010).

Pour conclure la définition des concepts clés, il est important de savoir qu'il existe trois degrés d'autonomie, soit l'autonomie directe, l'autonomie assistée et l'autonomie déléguée (tableau 3) (Rocque et al., 1999 dans gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010). Comme mentionné précédemment, le présent article s'intéresse aux effets de l'autoévaluation sur l'autonomie directe, qui constitue le plus haut degré d'autonomie (ibid.).

Tableau 3. Les degrés de l'autonomie de décision et d'exécution

Autonomie directe	L'élève est capable de faire des choix et d'effectuer sans aide le travail demandé.
Autonomie assistée	L'élève est capable de faire des choix avec aide et d'effectuer avec aide le travail demandé.
Autonomie déléguée	L'élève n'est pas en mesure de faire des choix et n'est pas en mesure d'effectuer seul une tâche.

Source : Rocque et al., 1999 dans gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010.

Il est aussi important de savoir que la nécessité d'assistance pour un élève ne veut pas dire que l'élève manque d'autonomie, mais plutôt qu'il faut continuer de l'aider à développer son autonomie afin qu'il soit en mesure de prendre des décisions qui répondent bien à ses besoins (gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010).

À noter que...
Pour aider les élèves à développer leur autonomie et à se rendre au degré de l'autonomie directe, il peut être intéressant de créer une échelle d'assistance (gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010). Cette échelle permet à l'élève de commencer à faire graduellement des choix et à travailler sans aide (ibid.).

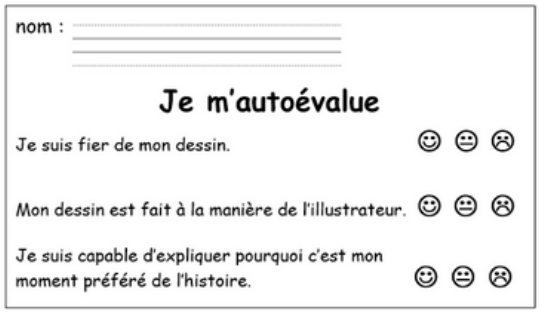
Mise en contexte des projets menés en classe

L'objectif de l'article découle de la conception par les stagiaires de 4e année de trois projets dont deux ont été menés en classe. Cependant, bien que réalisés en classe, les projets ont été affectés par des journées de grève des enseignants.

Les deux premiers projets s'adressaient à des élèves de 1re année du primaire (projets A et B) et le troisième a été mis en place dans une classe de 5e année du primaire (projet C).

Le projet A a été réfléchi après la constatation de l'avancement très rapide des travaux par certains élèves. Souhaitant maintenir l'intérêt pour l'école chez ces élèves, la stagiaire a mis en place un enrichissement basé sur la lecture de la semaine (Le petit renne de Noël de Killen (2017)). Les élèves devaient effectuer un dessin à la manière de l'illustrateur sur leur moment préféré de l'histoire et ils devaient, ensuite, justifier leur choix du moment. Finalement, en échangeant avec l'enseignante, les élèves s'autoévaluaient sur le respect des consignes à l'aide d'une feuille d'autoévaluation (figure 1).

Figure 1. Autoévaluation réalisée dans le cadre du projet A


nom : _____

Je m'autoévalue

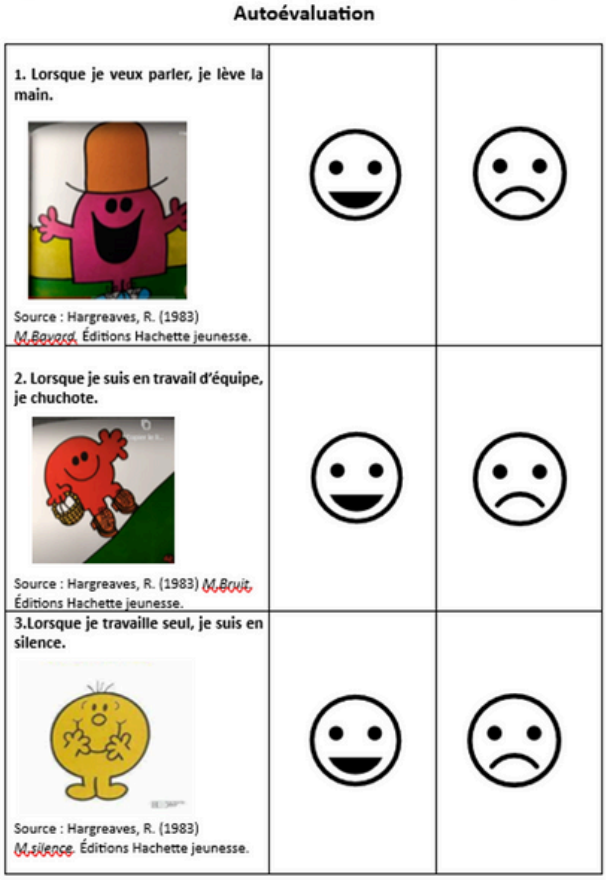
Je suis fier de mon dessin. ☺ 😐 ☹

Mon dessin est fait à la manière de l'illustrateur. ☺ 😐 ☹

Je suis capable d'expliquer pourquoi c'est mon moment préféré de l'histoire. ☺ 😐 ☹

Le projet B a été conçu afin de développer l'autocontrôle chez les élèves après avoir observé beaucoup de bavardage, de prises de parole sans attendre leur tour et un volume de voix élevé lors des travaux d'équipe. Le projet n'a pas pu être concrétisé en raison de la grève des enseignants qui s'est déroulée à la fin de l'automne 2023 au Québec. Le projet reposait sur le modelage des comportements attendus de façon ludique à l'aide de la littérature jeunesse (c'est-à-dire, des livres de la collection Monsieur/Madame de Hargreaves), de discussions et de jeux. Un aide-mémoire visuel des comportements à adopter durant les différents regroupements en classe était également prévu. Finalement, une autoévaluation sur les comportements adoptés était planifiée de manière périodique à la fin des semaines (figure 2).

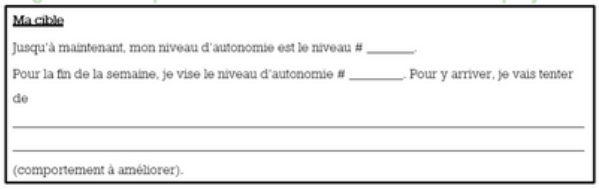
Figure 2. Autoévaluation prévue dans le projet B


Autoévaluation

1. Lorsque je veux parler, je lève la main. Source : Hargreaves, R. (1983) *M.Bavard*. Éditions Hachette jeunesse.		
2. Lorsque je suis en travail d'équipe, je chuchote. Source : Hargreaves, R. (1983) *M.Bruit*. Éditions Hachette jeunesse.		
3.Lorsque je travaille seul, je suis en silence. Source : Hargreaves, R. (1983) *M.silence*. Éditions Hachette jeunesse.		

Finalement, le projet C a été mis en place à la suite de l'observation d'une intégration difficile des routines et des comportements attendus chez plusieurs élèves. Une échelle d'autonomie, présentant de manière progressive les comportements attendus et des privilèges associés à ces comportements, a été instaurée en classe. De plus, un enseignement explicite des comportements a été refait. Pendant trois semaines, les élèves se sont fixé, en début de semaine, une cible personnelle (renvoyant à un comportement à adopter) et se sont autoévalués à l'aide de questions à la fin de chaque semaine (figures 3 et 4). La stagiaire ajoutait des commentaires aux autoévaluations afin que les élèves puissent utiliser un autre point de vue pour la rédaction future de leur cible personnelle.

Figure 3. Cible personnelle réalisée dans le cadre du projet C


Ma cible

Jusqu'à maintenant, mon niveau d'autonomie est le niveau # _____.

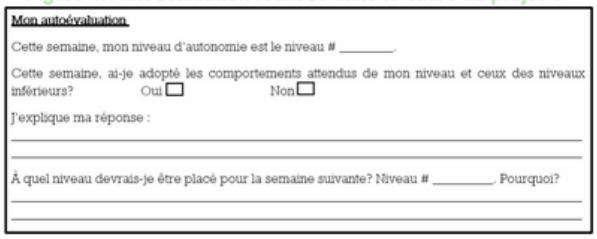
Pour la fin de la semaine, je vise le niveau d'autonomie # _____. Pour y arriver, je vais tenter de

_____

_____

(comportement à améliorer).

Figure 4. Autoévaluation réalisée dans le cadre du projet C


Mon autoévaluation

Cette semaine, mon niveau d'autonomie est le niveau # _____.

Cette semaine, ai-je adopté les comportements attendus de mon niveau et ceux des niveaux inférieurs? Oui ☐ Non ☐

J'explique ma réponse :

_____

_____

À quel niveau devrais-je être placé pour la semaine suivante? Niveau # _____. Pourquoi?

_____

_____

Analyse

Pour l'analyse des traces recueillies, l'étude de cas a été retenue. Cinq cas d'autoévaluation seront présentés et analysés de manière à observer les effets de l'autoévaluation sur l'autonomie directe.

Cas #1 (5e année)

Dans ce cas, à la question « Cette semaine, ai-je adopté les comportements attendus de mon niveau et ceux des niveaux inférieurs? J'explique ma réponse. », l'élève ajoute une case « moyen » et mentionne : « je ne sais pas ». De plus, à la question « À quel niveau devrais-je être placé pour la semaine suivante? Pourquoi? », l'élève nomme un niveau élevé et écrit : « J'ai envie d'être à côté de X [cela correspond à un privilège dans l'échelle d'autonomie] ».

Dans cette situation, l'élève ne parvient pas à s'auto-observer en mentionnant les informations importantes sur son comportement, donc il ne peut s'autodiagnostiquer et s'autoréguler (Saussez et Paquay, 1994, dans Saussez et Allal, 2007). Autrement dit, l'élève ne parvient pas non plus à prendre du recul, car il ajoute une case « moyen » sans parvenir à la justifier et ne tente pas réellement de travailler l'écart entre son comportement et les comportements attendus au moment de réfléchir à une prochaine cible (Campanale, 1996, 1997 dans Saussez et Allal, 2007). Dans le cas de cet élève, on observe qu'il est motivé par un privilège, ce qui permet de noter que l'élève a besoin d'un soutien dans la prise des décisions qui vont répondre à ses besoins (gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010).

De plus, au moment de se fixer une cible personnelle, l'élève reprend les commentaires de la stagiaire, ce qui renvoie à la coévaluation (Allal, 1984, 1999 ; Allal et Michel, 1993 ; Paquay et al., 1990 dans Saussez et Allal, 2007), mais il écrit toujours le niveau associé au privilège souhaité. Donc, il est difficile de penser que l'élève fait un choix qui répond à ses besoins et qui est sans sujétion à autrui (Rocque et al. dans gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010). Les autoévaluations et les cibles personnelles suivantes de l'élève montrent des réponses semblables.

Du côté des observations de la stagiaire, l'élève a réussi à monter de niveau d'autonomie avec des rappels. Autrement dit, l'élève semble être à un niveau d'autonomie de décision déléguée puisqu'il n'arrive pas à faire des choix qui répondent à ses besoins (ibid.). En revanche, l'autonomie d'exécution assistée est perceptible du côté de la mise en œuvre des cibles personnelles, car l'élève parvient éventuellement à changer de niveau en modifiant son comportement en classe avec l'aide de la stagiaire (ibid.).

Cas #2 (5e année)

Dans ce cas, à la question « Cette semaine, ai-je adopté les comportements attendus de mon niveau et ceux des niveaux inférieurs? J'explique ma réponse. », l'élève mentionne qu'il a réussi à adopter les comportements attendus de son niveau puisqu'il a été en mesure de demander à l'enseignante s'il était possible pour lui de prendre des pauses ou d'utiliser un objet quand il en ressentait le besoin (ex.: lorsqu'il avait trop d'énergie à dépenser), ce qui l'aidait à mieux écouter en classe. De plus, à la question « À quel niveau devrais-je être placé pour la semaine suivante? Pourquoi? », l'élève nomme le même niveau auquel il était au départ en expliquant son choix de cette manière : « car je trouve que je ne réagis pas assez rapidement quand la lumière est fermée ».

Dans cette situation, l'élève est en mesure d'auto-observer ses comportements de manière à les comparer, ensuite, avec les comportements attendus de son niveau d'autonomie (Saussez et Paquay, 1994 dans Saussez et Allal, 2007). Il est, donc, capable de s'autodiagnostiquer en justifiant son « oui » à l'aide d'exemples de comportements qu'il a été en mesure d'adopter (ibid.). De plus, il arrive également à s'autoréguler étant donné qu'il fait le choix de rester au même niveau en sachant qu'il ne sera pas en mesure d'atteindre les comportements du niveau suivant (ibid.). En effet, selon lui, il ne réussit pas encore à adopter un comportement du niveau auquel il se situe, bien qu'il ait progressé. Il tente donc de diminuer cet écart avec les comportements attendus en trouvant d'autres moyens à mettre en place (ibid.). On peut donc remarquer que l'apprenant est capable de décentralisation puisqu'il confronte ses interprétations de ses comportements actuels avec les comportements attendus dans l'échelle de niveaux d'autonomie, en plus d'être ouvert à l'utilisation d'outils proposés par la stagiaire (Campanale, 1996, 1997 dans Saussez et Allal, 2007). Cela lui permet donc de considérer de nouveaux moyens à mettre en œuvre afin d'atteindre le produit attendu (ibid.). Finalement, on remarque que l'élève fait le choix de rester au même niveau afin de répondre à un besoin, sinon, il ne verrait pas l'utilité de changer son comportement (Glasser, 1999, 2009 dans Massé et al., 2020).

Autrement dit, l'élève est en mesure de faire ses propres choix afin de satisfaire ses besoins (Glasser, 1965 dans Massé et al., 2020 ; Foray, 2017). Il semble donc être à un niveau d'autonomie de décision directe (Rocque et al., 1999 dans gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010). Toutefois, l'autonomie d'exécution assistée est observable du côté de la mise en œuvre de ses cibles personnelles puisqu'il doit les exécuter avec l'aide d'outils et de rappels de la stagiaire.

Cas #3 (5e année)

Dans ce cas, à la question « Cette semaine, ai-je adopté les comportements attendus de mon niveau et ceux des niveaux inférieurs? J'explique ma réponse. », l'élève mentionne qu'elle a réussi à adopter les comportements attendus de son niveau puisqu'elle a été en mesure de moins discuter dans les corridors, ce qui lui a permis de s'installer plus rapidement en classe. À la question « À quel niveau devrais-je être placé pour la prochaine semaine? Pourquoi? », l'apprenante inscrit des points d'interrogation, ce qui laisse supposer qu'elle ne le sait pas.

Dans cette situation, l'élève est en mesure de faire une auto-observation et un autodiagnostic de sa cible personnelle fixée en début de semaine. En effet, l'élève parvient à nommer les comportements qu'elle a observés chez elle et à les comparer avec ceux attendus à son niveau de l'échelle d'autonomie (Saussez et Paquay, 1994 dans Saussez et Allal, 2007). Elle est aussi en mesure de justifier son « oui » avec un bienfait qu'elle a retiré en adoptant le comportement attendu (ibid.). Il est, donc, possible de penser que le comportement travaillé a, ainsi, permis de répondre à un besoin chez elle (Glasser, 1999, 2009 dans Massé et al., 2020).

Cependant, l'élève n'est pas encore tout à fait en mesure d'auto-observer seule ses autres comportements et d'en faire un autodiagnostic puisqu'elle n'est pas certaine de savoir si elle doit travailler un autre comportement du même niveau afin de passer éventuellement au suivant ou bien si elle est peut passer au suivant puisqu'elle maîtrise tous les comportements attendus (Saussez et Paquay, 1994 dans Saussez et Allal, 2007). Elle a donc de la difficulté à diminuer l'écart entre les comportements attendus de son prochain niveau d'autonomie et ses comportements actuels, car elle ne parvient pas à identifier ledit écart (ibid.). Lorsque la stagiaire lui propose des pistes de comportements qu'elle aurait à travailler, l'élève reprend une proposition de la stagiaire, ce qui renvoie à la coévaluation (Allal, 1984, 1999; Allal et Michel, 1993; Paquay et al., 1990 dans Saussez et Allal, 2007). Avec cette aide, l'élève arrive à débuter une forme d'autorégulation et à effectuer une prise de recul où elle apporte des modifications à sa cible personnelle de manière à se rapprocher des comportements attendus de son niveau d'autonomie (Saussez et Paquay, 1994 ; Campanale, 1996, 1997 dans Saussez et Allal, 2007). De plus, comme l'élève choisit de reprendre un comportement proposé par la stagiaire parmi une liste d'exemples, cela permet d'envisager que l'élève estime que celui-ci pourra répondre à un besoin (Glasser, 1999, 2009 dans Massé et al., 2020). L'élève voit donc une utilité à changer son comportement (ibid.). Selon la théorie du choix (ibid.), il est donc important de continuer d'aider l'élève dans sa prise de décision afin qu'elle soit en mesure de la faire éventuellement de manière autonome.

En somme, l'élève semble être au niveau d'autonomie assistée quant à la prise de décision portant sur les cibles personnelles puisqu'elle a besoin d'aide afin de faire des choix répondants à ses besoins (Rocque et al., 1999 dans gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010). Toutefois, une fois la cible identifiée, l'élève parvient à mettre en œuvre cette dernière sans aide. Il est donc possible d'envisager que l'élève soit à un niveau d'autonomie d'exécution directe pour la mise en place du comportement ciblé (ibid.).

Cas #4 (1re année)

Figure 5. Dessin de l'élève du cas #4



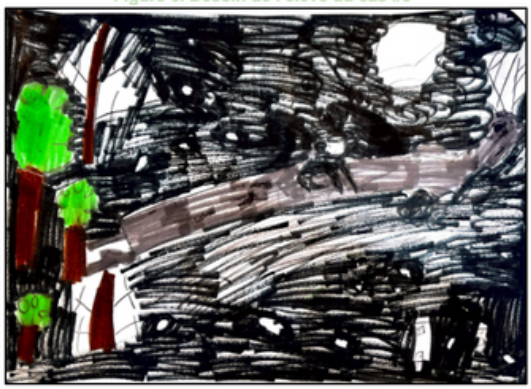
Dans ce cas, à l'énoncé « Mon dessin est fait à la manière de l'illustrateur », l'élève colorie « le bonhomme avec la bouche droite » qui signifie « moyennement ». À la question de la stagiaire « Te rappelles-tu les couleurs que l'illustrateur a utilisées ? », l'élève répond : « J'ai fait le renne rouge. Ça ne fonctionne pas avec les illustrations et il n'a pas de noir ni de brun [alors qu'il y en a dans les illustrations du livre] ». Dans cette situation, l'élève est amené à expliciter le dessin attendu et le dessin actuel ainsi qu'à nommer ce qui ne fonctionne pas (Saussez et Paquay, 1994 dans Saussez et Allal, 2007). Il parvient, donc, à s'auto-observer et à s'autodiagnostiquer (ibid.). En effet, il est capable d'observer les faits (son dessin) et de constater que son dessin ne correspond pas aux illustrations qu'il voyait dans le livre (attente de la stagiaire) (ibid.).

À l'énoncé « Je suis capable d'expliquer pourquoi c'est mon moment préféré de l'histoire », l'élève colorie le bonhomme sourire qui signifie « oui ». Aux questions de la stagiaire « Quel est ton moment préféré de l'histoire ? » et « Pourquoi est-ce ton moment préféré ? », l'élève répond : « Lorsqu' Ollie trouve le renne parce que j'aime avoir de nouveaux amis ». Les questions de la stagiaire permettent donc de constater que l'élève est bel et bien capable d'expliquer le choix de son moment préféré et permettent aussi de constater que l'élève arrive à faire de l'auto-observation et de l'autodiagnostic en faisant une bonne interprétation de sa capacité à expliquer le choix de son moment préféré (ibid.). Toutefois, l'élève n'est pas en mesure de faire de l'autorégulation, qui l'amènerait à apporter des modifications simples ou plus complexes à son dessin (ibid.). Ainsi, dans la situation, l'élève ne fait pas une prise de recul, une distanciation ou une décentralisation (Campanale, 1996, 1997 dans Saussez et Allal, 2007). En effet, l'élève n'est pas amené par lui-même à modifier son dessin ou à demander à la stagiaire de recommencer (ibid.). Toutefois, avec un dessin, il peut être plus difficile d'effectuer de l'autorégulation, car l'élève ne peut effacer l'encre des crayons de couleur et, donc, ne peut modifier son dessin.

Autrement dit, l'élève semble être à un niveau d'autonomie assistée, car il a l'aide de la stagiaire pour effectuer son autoévaluation, mais il est capable d'observer par lui-même que son dessin ne répond pas aux attentes (Rocque et al., 1999 dans gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010). De plus, comme l'élève est en 1re année, il est en train de développer son autonomie directe. Il faut donc voir l'aide de l'enseignante non pas comme un manque d'autonomie chez l'élève, mais plutôt comme un élément qui l'aidera à développer davantage son autonomie (gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010). Finalement, comme la grève des enseignants a permis à la stagiaire d'effectuer qu'une seule fois l'exercice, il est difficile de savoir si la répétition de l'exercice aurait pu changer quelque chose.

Cas #5 (1re année)

Figure 6. Dessin de l'élève du cas #5



Dans ce cas, à l'énoncé « Mon dessin est fait à la manière de l'illustrateur », l'élève colorie « le bonhomme sourire » qui signifie « oui ». Dans cette situation, l'élève n'est pas en mesure de s'auto-observer (Saussez et Paquay, 1994 dans Saussez et Allal, 2007). En effet, en regardant le dessin, nous pouvons observer qu'il y a du vert alors que cette couleur n'est pas présente dans le livre. Comme Saussez et Paquay (1994 dans Saussez et Allal, 2007) l'expliquent, pour être en mesure de s'auto-observer, il faut être capable d'observer les faits (dessin) et de constater si cela fonctionne ou non. En revanche, ici, l'élève n'est pas capable de faire cela. Comme elle ne parvient pas à s'auto-observer, elle n'est donc pas en mesure de s'autodiagnostiquer et de s'autoréguler (ibid.). Cependant, à la question de la stagiaire « Te rappelles-tu les couleurs que l'illustrateur a utilisées ? », l'élève parvient à mentionner que l'illustrateur n'avait utilisé que du « rouge, du noir et du brun » et qu'elle ne devait pas utiliser de vert. On peut donc voir que, avec l'aide de la stagiaire, l'élève parvient à effectuer l'auto-observation et l'autodiagnostic de son dessin. Cependant, elle n'est pas encore en mesure de faire de l'autorégulation qui l'amènerait à modifier son dessin et son autoévaluation ; elle ne peut donc pas faire une prise de recul, une distanciation ou une décentralisation (Campanale, 1996, 1997 dans Saussez et Allal, 2007).

À l'énoncé « Je suis capable d'expliquer pourquoi c'est mon moment préféré de l'histoire », l'élève colorie le bonhomme sourire qui signifie « oui ». L'élève est en mesure de s'auto-observer et de s'autodiagnostiquer, car elle parvient à observer que l'explication de son moment préféré est présente et suffisante (Saussez et Paquay, 1994 dans Saussez et Allal, 2007). Aux questions de la stagiaire « Quel est ton moment préféré de l'histoire ? » et « Pourquoi est-ce ton moment préféré ? », l'élève répond : « Lorsqu'Ollie vole dans le ciel avec le renne parce que j'aimerais voler avec un renne dans le ciel ». Les questions de la stagiaire permettent de constater que l'autoévaluation de l'élève est juste et que l'élève parvient à faire de l'auto-observation et de l'autodiagnostic (ibid.).

Dans cette situation, il est difficile de savoir si l'autoévaluation de l'élève a eu des effets sur son autonomie, car, à une

question, elle a été en mesure d'effectuer l'auto-observation et l'autodiagnostic, mais à une autre, elle n'a pas été en mesure de le faire. Ainsi, il est intéressant de se demander si l'élève aurait été capable d'effectuer une auto-observation et un autodiagnostic dans une situation où elle n'aurait pas été en mesure de justifier le choix de son moment préféré. Selon les observations de la stagiaire, l'élève aurait probablement tout de même colorié le « bonhomme sourire ».

Bref, l'élève semble être dans un niveau d'autonomie déléguée, car elle a besoin de l'aide de la stagiaire pour effectuer son autoévaluation et elle n'est pas capable de mettre à l'écrit par elle-même le fait que son dessin ne répond pas aux attentes (Rocque et al., 1999 dans gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010).

Constats

L'analyse de cas a permis d'observer que l'autoévaluation peut aider au développement de la prise de décision autonome des élèves qui considèrent le changement de leur comportement comme un besoin. Ainsi, tel qu'abordé par Rocque et ses collaborateurs (1999 dans gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010) et Glasser (1999, 2009 dans Massé et al., 2020), tant et aussi longtemps que le comportement à changer n'est pas perçu comme un besoin par l'élève, l'enseignant ne peut s'attendre à une prise de décision autonome efficace. De plus, aussi évident que cela paraisse, l'autoévaluation doit être réalisée de manière sérieuse pour qu'elle puisse être efficace.

L'analyse a également permis d'observer que l'autoévaluation vécue comme coévaluation soutient l'élève dans la prise de décision, ce qui lui permet ensuite de la mettre en œuvre avec un soutien ou non de la part de l'enseignant, d'un camarade ou d'outils (Allal, 1984, 1999 ; Allal et Michel, 1993 ; Paquay et al., 1990 dans Saussez et Allal, 2007).

L'étude de cas a aussi permis de constater que l'autoévaluation serait encore plus pertinente si elle visait à soutenir les élèves dans le développement de leur autonomie de prise de décision et de leur autonomie d'exécution (Rocque et al., 1999 dans gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010). Par exemple, l'ajout de questions comme « Comment vas-tu t'y prendre pour atteindre ton objectif? Quelles sont tes nouvelles idées pour réussir ton objectif? » dans les autoévaluations du projet C seraient probablement bénéfiques dans le développement de l'autonomie directe. Dans le cas du projet A, l'ajout des questions « Quelles couleurs vas-tu utiliser dans ton dessin? As-tu utilisé ces couleurs? » pourraient également être pertinentes.

Finalement, un élément crucial soulevé par l'analyse de cas est que l'autoévaluation permet à l'élève qui la fait avec sérieux de prendre un temps d'arrêt et de faire ressortir les éléments à modifier, ce qui constitue en soi un premier pas vers l'autonomie directe (Rocque et al., 1999 dans gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010).

Conclusion

Le présent article visait à analyser les effets de l'autoévaluation sur l'autonomie directe. Les constats qui ressortent de l'analyse des cas permettent d'observer que l'autoévaluation peut avoir des effets sur l'autonomie directe lorsqu'elle est effectuée avec sérieux et qu'elle répond à un besoin. Dans le milieu scolaire, il serait pertinent d'intégrer des autoévaluations qui visent à soutenir le développement de l'autonomie de prise de décision et le développement de l'autonomie d'exécution. De plus, il faut garder en tête qu'une mise en place fructueuse de l'autoévaluation peut prendre un certain temps, donc la persévérance est de mise. En outre, comme observé par les stagiaires, l'autoévaluation et la coévaluation demandent du temps de préparation. Ainsi, il serait judicieux de collaborer en équipe-cycle pour intégrer l'autoévaluation en classe. En guise d'ouverture, se pencher sur la rétroaction afin de constater ses effets sur l'autonomie directe serait intéressant. En effet, la rétroaction efficace, vécue de manière constante, permet d'orienter l'élève vers le produit attendu (McCallum, 2018). Ainsi, la rétroaction, combinée à l'autoévaluation, contribuerait-elle au développement de l'autonomie directe?

Références

- Foray, P. (2017). Autonomie. Le Télémaque, 51, 19-28. https://doi.org/10.3917/tele.051.0019.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2010). L'enseignement ressource pour appuyer la diversité : Développer l'autonomie chez les jeunes.https://inclusion.nbed.nb.ca/Page/Visit?slug=m03-section-4-developper-lautonomie-chez-leleve&module=module-3.
- Hargreaves, R. (1983). M. Bavard. Éditions Hachette jeunesse.
- Hargreaves, R. (1983). M. Bruit. Éditions Hachette jeunesse.
- Hargreaves, R. (1983). M. Silence. Éditions Hachette jeunesse.
- Houot, I., et Lavielle-Gutnik, N. (2018). L'autonomie et la responsabilisation : Comprendre les bases de la perspective humaniste kantienne. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes (2e éd., p. 203–218). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6.19.
- Killen, N. (2017). Le petit renne de Noël. Scholastic Canada.
- Massé, L, Desbiens, N et Lanaris, C. (2020). Les troubles du comportement à l'école. Chenelière Éducation.
- McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe. Chenelière Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? Mesure et évaluation en éducation, 30(1), 97–124. https://doi.org/10.7202/1086174ar.
- William, D. (2010). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficaces. Dans Dumont, H., Istance, D. et Benavides, F. (dir.), Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique (1re éd., p. 143-169). Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/9789264086944-fr.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

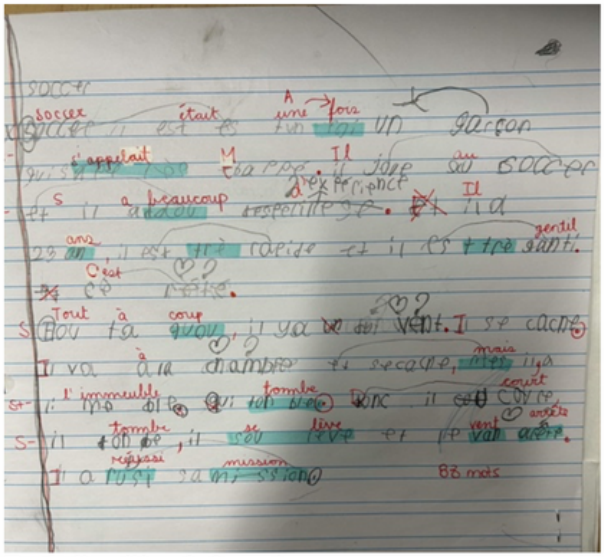
LA RÉTROACTION PAR LES PAIRS POUR DÉVELOPPER L'AMOUR DE L'ÉCRITURE

MATHILDE ROBICHAUD, CHARLOTTE BOISVERT-SIMARD ET MYRIAM BOUDREAU



Mise en contexte

Notre parcours au BÉPEP nous a permis de constater de la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture. En effet, l'écriture est une tâche complexe qui demande à l'élève, non seulement de se concentrer à écrire correctement les mots, mais également à faire des choix en fonction des idées et des phrases qu'il doit produire selon le contexte donné (Institut des troubles d'apprentissage, 2024). La littérature scientifique récente, ainsi que nos observations dans nos milieux de stage, nous confirment que les apprentis scripteurs ont tendance à se décourager facilement, plus particulièrement à l'étape de la correction et de la réécriture. À ce propos, nous remarquons que les élèves ayant terminé l'écriture d'un texte vont se dépêcher à réviser en se concentrant sur l'orthographe et la grammaire seulement. Il nous semblait donc intéressant de se pencher sur la question, en ciblant plus précisément les élèves du 2e cycle du primaire. De plus, nos expériences de stage en milieu défavorisé ont confirmé une lacune en écriture pour plusieurs élèves, plus particulièrement lorsque la langue première n'est pas le français ou lorsque l'école n'est pas valorisée à la maison (MÉES, 2022). D'ailleurs, nos projets d'intervention en contexte (PIC) ont été réfléchis à partir de ces constats. Bien que nos PIC n'aient pas eu lieu, nous trouvions pertinent d'amener nos réflexions plus loin en s'intéressant à la recherche actuelle sur l'enseignement de l'écriture et les approches pour favoriser le développement de l'amour de l'écriture. Nos recherches préliminaires sur le sujet confirment d'ailleurs que l'écriture représente une tâche impliquant plus d'énergie cognitive pour les élèves (Institut des troubles d'apprentissage, 2024). De plus, les taux de réussite récents en écriture au Québec sont plutôt faibles (Deneault et Lavoie, 2020, p.64). En effet, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, « 20,6% des élèves québécois et Québécoises échouent à l'épreuve obligatoire d'écriture en 6e année du primaire et le tiers de celles et ceux qui réussissent obtiennent entre 60% et 69% » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). De plus, il est important de mentionner que les difficultés en écriture ont un impact sur la motivation. Ainsi, un élève qui éprouve des difficultés en écriture aura généralement une motivation plus faible que les élèves plus performants (Deneault et Lavoie, 2020, p.65). On mentionne à ce propos que le plaisir d'écrire est souvent absent dans les classes du primaire et que l'écriture représente une tâche difficile et peu motivante pour beaucoup d'élèves (Deneault et Lavoie, 2020, p.65). Dans cet article, nous nous sommes intéressés à la rétroaction et ses impacts positifs sur les réussites en écriture, sur le potentiel de la rétroaction offerte par les pairs et sur les différentes approches pour instaurer des moments de partage en classe.



Texte d'un élève de 2e cycle

Projet d'intervention en contexte

Le PIC élaboré dans le cadre du stage 4 visait à favoriser l'engagement et le plaisir d'écrire en mettant de l'avant la rétroaction par les pairs. En débutant le projet, les élèves devaient écrire un texte en respectant la structure du récit. Après avoir écrit leur texte, l'enseignante devait placer les élèves en équipe de 4 afin que chacun puisse lire son texte à ses coéquipiers. Ce cercle d'auteurs permettait aux élèves de donner des rétroactions à leurs pairs afin de les aider à réviser et améliorer leur texte initial.

Qu'est-ce que la rétroaction?

La rétroaction est souvent nommée aux enseignants. On nous mentionne qu'elle est bénéfique pour les élèves et qu'elle leur permet de mieux apprendre et soutenir les nouveaux savoirs enseignés en classe. Cependant, la rétroaction est large et elle comprend plusieurs éléments essentiels à mettre en place. La question à se poser est : « qu'est-ce que la rétroaction et comment l'implanter de manière efficace dans une classe? » En fait, la rétroaction est un processus constant qui s'avère très bénéfique pour une classe. La rétroaction peut prendre différentes formes. Elle peut être réalisée en impliquant l'enseignant et l'élève, mais elle peut également prendre place avec les idées de tout le groupe de pairs. En fait, la rétroaction est « l'un des processus les plus puissants, si ce n'est pas du plus puissant, auquel on peut recourir pour améliorer l'apprentissage » (McCallum, 2018, p.2). De plus, « la rétroaction est définie comme toute information fournie à l'apprenant par son tuteur quant à ses réalisations scolaires ou en lien avec sa compréhension de la matière lors des travaux. » (Turgeon, E. SD). Elle « comprend un ensemble de stratégies, d'étapes et de perceptions qui contribue à l'apprentissage des élèves ». (McCallum, 2018, p.2).

En classe, la rétroaction fait en sorte qu'« on ne se demande plus alors si l'apprentissage aura lieu, mais plutôt à quel moment il aura lieu et de quelle manière » (McCallum, 2018, p.2).

Le processus de rétroaction ne « se contente pas de féliciter l'étudiant ou de lui donner la réponse en cas d'erreur » (Turgeon, E. SD). Ce processus permet à l'enseignant de venir soutenir les apprentissages en précisant à l'élève comment s'améliorer et quelles techniques et stratégies il peut utiliser pour avancer dans ses apprentissages. En fait, « le processus de rétroaction devrait aider tous les élèves de la classe à combler l'écart entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'on leur demande d'apprendre. » (McCallum, 2018, p.2). En général, la rétroaction est une information fournie par l'enseignant ou par d'autres élèves qui permet à l'élève d'améliorer et de soutenir les tâches d'apprentissage demandées. (Boucher, C. 2013). La rétroaction est un processus constant qui n'est jamais réellement terminé. L'enseignant peut toujours amener de nouvelles techniques qui permettent à l'élève d'avancer. Les commentaires des pairs et leur implication dans le cheminement scolaire des autres permettent également aux élèves de se surpasser dans la classe.

La rétroaction faite par l'enseignante peut s'avérer très efficace, mais elle n'est pas la seule qui amène une réelle amélioration des apprentissages. La rétroaction par les pairs est également un processus de rétroaction à ne pas négliger en classe, car cette façon de faire amène de réels avantages pour les jeunes.

Avantages de la rétroaction par les pairs



Collaboration élèves (sd). [Image en ligne]. https://askgramps.org/brothers-and-sisters/

La rétroaction par les pairs est une stratégie de rétroaction très efficace et bénéfique pour une classe. En fait, les commentaires et les opinions des pairs sont significatifs pour les élèves. En effet, « les élèves apprennent tout autant, si ce n'est plus, en interagissant avec leurs camarades. Les commentaires qu'ils obtiennent des autres ont une profonde influence sur leur comportement, y compris sur leur comportement d'apprentissage ». (McCallum, 2018, p.84). En plus de soutenir et de favoriser les apprentissages, « ce n'est que lorsque les élèves peuvent soutenir leurs camarades et reconnaître qu'il existe d'autres stratégies, d'autres points de vue, d'autres styles d'apprentissage et d'autres voix que la leur que l'on peut vraiment se rendre compte de la complexité de l'apprentissage » (McCallum, 2018, p.10).

Engagement

L'engagement des élèves en classe est certainement amplifié avec l'instauration de la rétroaction par les pairs. Les élèves sentent qu'ils sont impliqués dans leurs apprentissages, mais également dans le cheminement scolaire de leurs camarades. Ils se sentent utiles et mobilisent leurs connaissances afin de faire avancer les autres. Ils sont donc plus impliqués et mettent davantage d'énergie dans leur réussite scolaire : « travailler de pair avec les autres en vue de faire avancer l'apprentissage en utilisant des tâches et des objectifs partagés » (McCallum, 2018, p.11). L'implantation de buts communs et la mise en commun des compétences de chacun permettent également de créer une communauté de partage au sein de la classe : « La communauté se réunit et assemble ses forces par l'entremise de stratégies de rétroactions utilisées. » (McCallum, 2018, p. 9). Cette communauté de partage permet aux élèves de « découvrir leurs habiletés et en leur enseignant à s'en servir à des fins d'apprentissage ». (McCallum, 2018, p.9). Cet environnement bénéfique aux apprentissages permet aux élèves de partager leurs points de vue dans un climat de confiance. Il est ainsi « possible d'instaurer un environnement où les élèves apprennent à intégrer le dialogue, les questions, les objets de leur curiosité, les observations et les réflexions permettant de propulser leurs apprentissages ainsi qu'à s'entraider dans ce processus. (McCallum, 2018, p.10). La rétroaction par les pairs permet donc de former une communauté d'apprenants qui ont à cœur les apprentissages et les réussites des autres. Ils s'entraident et se propulsent vers le haut : « La rétroaction devient alors le fil qui unit toutes les interactions de la classe influençant l'apprentissage. » (McCallum, 2018, p.11).

Les rétroactions faites par les pairs viennent également travailler et améliorer les habiletés sociales des élèves : « Les habiletés sociales sont aussi importantes que l'apprentissage scolaire et, si on ne s'en occupe pas en classe, leur insuffisance peut avoir de lourdes répercussions sur cet apprentissage. (McCallum, 2018, p.84). L'intégration de la rétroaction par les pairs en classe permet de développer les habiletés sociales, car elle amène les élèves à « apprendre des stratégies appropriées pour s'échanger des commentaires et comprendre le processus nécessaire et gérer la rétroaction de manière à développer leurs connaissances, à s'améliorer et à évoluer. » (McCallum, 2018, p.85).

Bénéfices de la rétroaction par les pairs sur le processus d'écriture

« L'apprentissage de l'écriture impliquerait donc une variété de processus internes qui s'actualisent lors d'interactions avec les personnes de l'environnement ou en collaboration avec les pairs. » (Blain et Lafontaine, 2010.).

La rétroaction d'un lecteur (enseignant ou élève) est importante, voire essentielle, puisqu'elle permet à l'élève de constater si les intentions derrière son texte sont bien comprises. Lorsque la rétroaction provient d'un pair, elle peut être perçue par l'élève comme étant moins formelle, ce qui laisse davantage de place au plaisir d'écrire et de retravailler un texte. En effet, lorsqu'il reçoit les commentaires de son pair, l'élève n'a pas la crainte de voir sa note affectée. La lourdeur et la complexité associées à la tâche de correction d'un texte ne sont pas banales et ne doivent pas être sous-estimées par les enseignants. Ainsi, la rétroaction par les pairs vient alléger la surcharge cognitive en privilégiant les interactions sociales (Blain et Lafontaine, 2010). On souligne d'ailleurs que les meilleurs résultats en écriture sont souvent observés lorsque l'élève rédige seul et qu'il révise de manière collaborative, car les réviseurs peuvent se détacher du texte à relire et ainsi fournir des rétroactions ciblées sur un objectif (Montésinos-Gelet, 2022). Il existe plusieurs approches favorisant le travail collaboratif en écriture. Nommons tout d'abord les ateliers d'écriture qui sont de plus en plus présents dans les classes au Québec et qui impliquent des périodes d'écriture quotidienne. Il existe également les cercles d'auteur et le groupe de révision rédactionnelle qui sont deux approches qui nous ont inspiré au moment de concevoir notre PIC à l'automne dernier.

Groupe de révision et cercle d'auteur



Bien enseigner (2021). *Groupe de révision.* [image en ligne] https://www.bienenseigner.com/activites-cooperation-en-classe/

L'une des approches qui nous intéressait plus particulièrement est le groupe de révision qui consiste à former des sous-groupes de 4 à 5 élèves où ils doivent lire leur texte ou un extrait à voix haute (Blain et Lafontaine, 2010). Tous les élèves du sous-groupe possèdent une photocopie du texte afin de suivre adéquatement le texte au moment de la lecture. Cette pratique peut également encourager les membres du groupe à prendre des notes dans l'objectif de formuler une rétroaction à l'auteur. Le groupe de révision rédactionnelle est une pratique efficace, car les élèves partagent souvent les mêmes difficultés et le même langage ce qui rend leurs commentaires non directifs et la révision plus complexe (Montésinos-Gelet 2022). Le déroulement d'une telle activité peut varier, mais en général l'élève nomme une intention avant même de débuter sa lecture devant ses pairs (Turgeon et Tremblay, 2019.). Par exemple : mes phrases sont trop longues et j'aimerais les raccourcir, ou j'aimerais ajouter des caractéristiques physiques à mes personnages. Les membres de son équipe peuvent ainsi se concentrer sur l'intention lors de la formulation des commentaires oraux qui doivent généralement prendre la forme de questions ou de suggestions. Le principe des groupes de révisions rédactionnelles est d'offrir des commentaires tant sur le fond que sur la forme des textes (Blain et Lafontaine, 2010). Cependant, afin de répondre aux particularités de la classe dans laquelle se déroulait nos PIC, il a été convenu que les élèves devaient d'abord se concentrer sur l'élaboration de commentaire en lien avec le vocabulaire et les idées.

Dans les cercles d'auteur, une pratique similaire au groupe de rédaction, on insiste à ce que l'élève se place dans une posture similaire à celle d'un auteur. En effet, au moment de relire et retravailler un texte, les auteurs et les scripteurs d'expérience vont se concentrer d'abord sur le contenu de leur texte avant de travailler la surface, soit la correction de l'orthographe et de la grammaire (Turgeon, Tremblay, Gagnon, 2020). L'élève doit comprendre que le travail de l'auteur est de relire et de réécrire son texte, et que cette étape peut être plaisante malgré le fait qu'elle soit très exigeante. Le travail d'équipe et la rétroaction des pairs deviennent bénéfiques puisque l'effort devient collectif (Turgeon, Tremblay, Gagnon, 2020).



En général, lorsqu'on anime des groupes de révision ou des cercles d'auteur, on encourage les élèves à formuler des commentaires positifs et on transforme les remarques négatives en défi. D'ailleurs, on peut même accompagner un défi d'une solution, ce qui rend l'expérience de recevoir de la rétroaction plus constructive pour tout le monde. Les élèves sont invités à formuler leur commentaire sous la forme de suggestion, car l'ambiance est à la découverte. L'élève qui reçoit les commentaires de ses pairs comprend qu'il est libre de les appliquer ou non (Blain et Lafontaine, 2010). L'apprentissage de la formulation de rétroaction efficace représente un défi de taille pour un élève du 2e cycle. L'enseignante doit ainsi prévoir dans sa planification des mini-leçons sur les éléments sur lesquels faire des commentaires et la formulation de ceux-ci. De plus, la réussite des groupes de révision doit également être accompagnée d'un enseignement des opérations essentielles à la révision et la réécriture, soit l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement (Turgeon, Tremblay, Gagnon, 2020).

Le groupe de révision place l'apprenant au cœur de ses apprentissages et lui permet de participer à des tâches complexes (Blain et Lafontaine, 2010). L'écriture devient une activité d'échange et de découverte qui favorise la motivation de l'élève en le rendant actif. En lisant les textes de ses pairs, l'élève est confronté aux forces et faiblesses de ses camarades, ce qui peut le valoriser puisqu'il peut reconnaître ses propres qualités d'auteurs et en faire bénéficier les autres. À la suite d'un groupe de révision, certains élèves se démarquent du groupe comme étant des spécialistes des mots riches ou d'autres aspects liés à l'écriture.

La classe devient ainsi une communauté d'auteurs aux forces complémentaires.

De plus, le groupe de révision rédactionnelle permet de procéder à une forme de distanciation entre le scripteur et son texte. Le fait de prendre une distance avec son texte permet à l'élève de poser un regard nouveau sur son travail et de prendre plaisir à le retravailler. Enfin, la rétroaction verbale des pairs permet à l'élève de recevoir un accompagnement individualisé dont il a besoin et qui est parfois difficile à obtenir de la part de son enseignante en cours d'écriture (Blain et Lafontaine, 2010).

Adaptation au contexte du PIC

Afin de s'adapter aux réalités de la classe dans laquelle devait avoir lieu le projet d'intervention en contexte, il a été nécessaire d'ajuster certains principes du groupe de révision. Les élèves, placés en équipe de 4 à 5, auraient fait la lecture de leur texte narratif afin de recevoir les rétroactions de leurs pairs. À la suite de la lecture, les élèves auraient été amenés à formuler au moins deux commentaires, au moins un commentaire constructif (défi) et un positif en insistant sur la qualité du texte, les mots riches et sur les éléments de la structure du récit. Un aide-mémoire (voir photo) leur aurait été fourni pour les aider dans la rédaction de leur commentaire. Dans un deuxième atelier, les élèves auraient eu à expliquer comment ils avaient réinvesti les commentaires de leurs pairs.

Les rétroactions peuvent porter sur ...

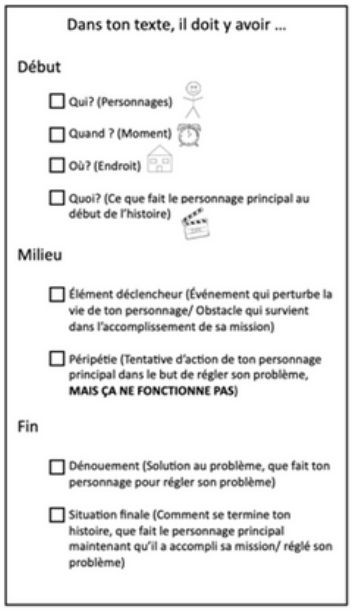
- ⇒ La présence de mots riches et vocabulaire varié
- ⇒ La présence d'adjectifs
- ⇒ Le développement des idées/ structure des idées
- ⇒ La structure de phrases
- ⇒ Les éléments de la structure du récit (situation initiale, élément déclencheur, péripétie, dénouement, situation finale)
- ⇒ Laisse aller ton imagination pour améliorer le texte de tes collègues !

Aide-mémoire fourni aux élèves

Résultats anticipés

La rétroaction par les pairs, favorisée par l'implantation d'initiative comme les cercles d'auteurs et les groupes de révision, est une stratégie d'enseignement bénéfique pour le développement des habiletés en écriture, mais c'est aussi une stratégie qui permet de soutenir la motivation et l'engagement des élèves. La rétroaction par les pairs est au cœur des différentes approches présentées dans cet article. En effet, le cercle d'auteur, le groupe de révision ainsi que les ateliers d'écriture permettent de stimuler les apprentissages et le plaisir d'écrire. Lorsque les élèves interagissent et partagent leurs écrits avec leurs pairs, ils créent une communauté de partage et s'engagent dans une démarche collaborative (Tremblay et Audet, 2021). Ces approches permettent aux élèves de développer leur goût d'écrire et de mobiliser leurs connaissances en écriture. De plus, ceux-ci leur permettent d'acquérir de nouvelles habiletés rédactionnelles en ce qui concerne la révision de texte (Tremblay et Audet, 2021). C'est lors des cercles de révision ou des groupes de révision que les élèves partagent ce qu'ils ont écrit et s'entraident afin d'améliorer le contenu et le style de chacun des textes (Turgeon et Tremblay, 2019). Le fait de lire son texte à voix haute et de recevoir des rétroactions de la part de ses pairs rend le processus d'écriture plus agréable et stimulant. Les moments d'écriture deviennent donc des moments d'échanges, ce qui rend l'élève actif et engagé (Blain et Lafontaine, 2010). Ainsi, les élèves prennent plaisir à écrire et sont davantage

engagés dans le processus d'amélioration et de révision de leurs textes à la suite des rétroactions reçues et aux discussions avec leurs pairs. Puisque la rétroaction par les pairs permet le réinvestissement des commentaires en lien avec l'orthographe, la ponctuation, le vocabulaire et la structure des idées, l'élève sera plus enclin à ajouter des mots riches et à varier son vocabulaire. De plus, puisque les élèves peuvent donner des rétroactions en ce qui concerne la structure du texte et des idées, l'élève sera en mesure d'améliorer cette composante. Finalement, si l'intention de l'élève est d'améliorer la structure de ses phrases et d'embellir celles-ci, il pourrait recevoir des rétroactions qui le motiveront à améliorer la structure de ses phrases et à ajouter des adjectifs afin de rédiger des phrases plus précises et détaillées. La rétroaction par les pairs permet donc de créer une communauté dans laquelle les élèves partagent leurs idées et peuvent bonifier leur travail d'écriture avec l'aide de leurs pairs. Finalement, la rétroaction par les pairs peut amener l'élève à prendre conscience qu'un texte peut toujours être amélioré.



Aide-mémoire fourni aux élèves en ce qui concerne le schéma narratif

Conclusion

Ainsi, après avoir effectué des recherches plus approfondies au sujet de la rétroaction par les pairs lors des tâches d'écriture, il est possible de constater que cette stratégie d'enseignement est très bénéfique pour le développement des habiletés en écriture. Bien que nos PIC n'aient pas pu avoir lieu cet automne, la recherche actuelle nous démontre les conséquences positives des approches en écriture favorisant la rétroaction par les pairs. En effet, les échanges entre les élèves lors de la révision de textes permettent aux élèves d'être en action et d'être engagés dans le processus d'écriture, en plus de favoriser la création d'une communauté d'auteur ayant des forces complémentaires. À la suite des groupes de révision et des cercles d'auteur, les textes des élèves contiennent des mots plus riches, une meilleure structure des idées et des phrases ainsi que moins d'erreurs d'orthographe puisque les élèves prennent le temps de réinvestir les rétroactions de leurs pairs afin d'améliorer leurs textes. Ainsi la communauté de partage créée par les échanges entre les pairs favorise le développement de la motivation intrinsèque et la confiance des élèves lors des tâches d'écriture (Turgeon et Tremblay, 2019). Enfin, le sentiment d'accomplissement et d'entraide entre les pairs permet aux élèves de développer l'amour de l'écriture.

Références

Livres

McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe. Chenelière Éducation.

Montésinos-Gelet, I.,Dupin de Saint-André, M., Tremblay, O. (2022). La lecture et l'écriture: Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire. Chenelière Éducation.

Articles en ligne

Bien enseigner (2021). Groupe de révision. [image en ligne] https://www.bienenseigner.com/activites-cooperation-en-classe/

Blain, S., Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. Repéré à : https://www.erudit.org/en/journals/rse/2010-v36-n2-rse3909/044486ar/

Boucher, C. (2013). La rétroaction : élément phare pour l'apprentissage de nos étudiants. Pédagogie Universitaire. Repéré à https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/la-retroaction-element-phare-pour-lapprentissage-de-nos-etudiants

Boucher, C. (2015). La rétroaction: élément phare pour l'apprentissage de nos étudiants. Repéré à https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/la-retroaction-element-phare-pour-lapprentissage-de-nos-etudiants#:~:text=Une%20r%C3%A9troaction%20bien%20faite%20permet,qu%27%C3%A0%20la%20motivation%20scolaire.

Collaboration élèves (sd). [Image en ligne]. https://askgramps.org/brothers-and-sisters/

Daneault, J., Lavoie, N. (2020). Motivation et compétence à écrire au primaire : comparaison entre le clavier et le crayon. Revue des sciences de l'éducation, 46 (1), 64-92. https://www.erudit.org/en/journals/rse/2020-v46-n1-rse05421/1070727ar.pdf

Institut des troubles d'apprentissage. (2024). Soutenir mes élèves en écriture. Repéré à : https://www.institutta.com/s-informer/ecriture-soutien-eleves

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2022). Une école pour la réussite de tous : Référentiel pour guide l'intervention en milieu défavorisé. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf

Sénécal, I. (sd). Comment donner une rétroaction efficace aux élèves. Repéré à https://www.profweb.ca/system/cms/files/files/000/002/497/original/Retroaction_efficace.pdf

Turgeon, A. et Facchin, S. (SD). UQAM. https://enseigner.uqam.ca/interagir/retroaction/#:~:text=%C2%AB%E2%80%AFLa%20r%C3%A9troaction%20est%20d%C3%A9finie%20comme%20toute%20information%20fournie,apprentissages%20et%20la%20r%C3%A9ussite%2C%20mais%20sous%20certaines%20conditions.

Thériault, P., Allaire, S. (2022). Susciter le plaisir d'écrire au primaire. Repéré à : https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4541561

Tremblay, O., Audet, R. (2021). Les cercles d'auteurs pour soutenir les élèves en difficulté en écriture. Repéré à https://www.taalecole.ca/cercles-auteurs/

Turgeon, E. et Tremblay, O. (2019). Le cercle de révision : bénéficier du soutien des pairs pour améliorer son texte. Vivre le primaire. 33(3), p. 8-10.

Turgeon, E. et Tremblay, O. (2019). Construire sa confiance d'auteur grâce au cercle de partage. Vivre le primaire. 32(2), p. 8-11.

Turgeon, E., Tremblay, O. et Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. Revue hybride de l'éducation, p. 53-72.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

ENSEIGNER LA GRAMMAIRE DE FAÇON EXPLICITE

MAUDE LEVESQUE



Introduction

La grammaire est un des éléments les plus importants en ce qui constitue l'enseignement du français. Elle permet de bien maîtriser la langue française et de comprendre les règles qui la composent pour s'exprimer à l'oral et à l'écrit de façon adéquate (Chartrand et Paret, 1989). Cependant, malgré qu'on reconnaisse l'importance de la grammaire, les enseignants se demandent encore comment faire pour l'enseigner de façon efficace et pour améliorer les compétences linguistiques des élèves. En effet, les enseignants ont souvent tendance à reproduire les pratiques de l'enseignement de la grammaire qu'ils ont connues lors de leur propre parcours scolaire (Chartrand, 2012). Il peut parfois être difficile d'initier les élèves à la grammaire afin que les apprentissages soient durables. On parle souvent de grammaire « nouvelle », mais force est de constater que la grammaire est souvent enseignée de façon décontextualisée et isolée (Riente et Pouliot, 2003). Cette méthode plutôt traditionnelle ne permet pas nécessairement un transfert des compétences en écriture, puisque les activités sont davantage cloisonnées et elles ne n'inscrivent pas dans une articulation de l'écriture et de la grammaire (Vincent et Biao, 2022). En ce sens, l'article se penchera sur la question suivante : Quelles stratégies d'enseignement permettent aux élèves de faire le transfert des connaissances grammaticales en situation d'écriture contextualisée dans une démarche d'enseignement explicite?

Qu'est-ce que l'enseignement explicite?

L'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement utilisée afin de transmettre clairement aux élèves des connaissances, des habiletés, des stratégies et même des comportements. Au début de cette stratégie, c'est l'enseignant qui dirige la leçon et qui guide les élèves en énonçant clairement sa pensée et les actions qu'il effectue (Tremblay, 2012). Ensuite, l'enseignant laisse les apprenants employer les stratégies et les contenus appris de façon de plus en plus autonome. Puisque l'enseignant explicite précisément les étapes à effectuer, cela facilite le transfert des connaissances et une automatisation de certaines procédures afin de les intégrer dans la mémoire à long terme des élèves (Tremblay, 2012). Bien que l'enseignant exprime sa pensée lors de cette stratégie d'enseignement, l'élève est constamment sollicité et il est en interaction avec l'enseignant (Gauthier et Bissonnette, 2016).

De façon concrète, la démarche d'enseignement explicite se divise en trois étapes, soit le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Tremblay, 2012). Ces trois étapes qui composent cette stratégie sont particulièrement adaptées aux élèves du primaire afin de favoriser les apprentissages fondamentaux en français (Bissonnette et al., 2010).

Dans cet article, il sera possible de voir comment les manipulations syntaxiques s'insèrent dans la phase de modelage, comment les dictées innovantes peuvent faire partie de la pratique guidée et comment la correction de texte s'intègre lors de la pratique autonome des élèves afin de permettre une contextualisation des apprentissages en grammaire. En effet, les manipulations syntaxiques et l'application de celles-ci en contexte réel seront au cœur de la démarche d'enseignement explicite proposée. Dans l'article suivant, cette approche est appropriée pour des élèves du 3e cycle, mais elle peut aussi être adaptée à d'autres niveaux en fonction des notions grammaticales qui sont abordées.

Le modelage des manipulations syntaxiques

La première étape de l'enseignement explicite est le modelage. Durant celui-ci, l'enseignant dirige la leçon en décrivant à voix haute toutes les actions qu'il met en place afin de rendre sa pensée visible. Il verbalise chaque étape à effectuer tout en nommant chaque détail de sa démarche afin que les élèves puissent bien visualiser ce qu'ils doivent faire (Gauthier et Bissonnette, 2016). Il exprime à voix haute les questions qu'il se pose, les stratégies auxquelles il recourt, le matériel qu'il doit utiliser, ainsi que les liens qu'il effectue entre les concepts (Gauthier et Bissonnette, 2016). Rien ne doit être interprété par l'élève. Dans la démarche proposée dans l'article, l'utilisation des manipulations syntaxique sera insérée dans la phase de modelage.

« On dit que l'enseignant met un « haut-parleur sur sa pensée » pour que les élèves comprennent son raisonnement ». (Gauthier et Bissonnette, 2016, p.226)

Les manipulations syntaxiques sont des opérations effectuées sur un mot ou un groupe de mots dans le but de mieux les analyser et de découvrir leurs caractéristiques (Chartrand, 2013). Elles ne sont pas de simples « trucs ». En effet, elles permettent aux élèves de mieux saisir le fonctionnement de la langue et d'analyser les groupes de mots qui se retrouvent dans une phrase (Labrie, 2012). Grâce aux manipulations syntaxiques, les élèves approfondissent leurs connaissances par rapport aux constituants de la phrase tout en améliorant leurs connaissances en ce qui concerne les accords grammaticaux (Chartrand, 2013). Selon Chartrand (2013), il y a six manipulations syntaxiques : l'ajout, le dédoublement, le déplacement, l'effacement, l'encadrement et le remplacement. Par exemple, pour repérer l'adjectif et ainsi l'accorder adéquatement avec le nom dans la phrase, on peut utiliser l'ajout d'un adverbe d'intensité (pour les adjectifs qualifiants) et l'effacement.

Ainsi, lors de la première étape proposée par la démarche dans cet article, l'enseignant explique les manipulations syntaxiques aux élèves en modelant l'usage de celles-ci. Il présente aux élèves un tableau résumé qui leur permet de voir quelles manipulations doivent être utilisées pour chaque classe de mots et chaque constituant de la phrase de base (Image 1). L'enseignant, lors du modelage, affiche une phrase au tableau qu'il souhaite corriger et il verbalise les étapes qu'il effectue afin de repérer la classe de mot qu'il choisit. Il écrit au tableau les manipulations syntaxiques qu'il utilise accompagnées de représentations visuelles, telles que des flèches, des cercles ou des encadrés. Pendant ce processus, il dit clairement toutes les étapes qu'il effectue afin de bien identifier la classe de mots. Pour que les élèves ne soient pas surchargés cognitivement, l'enseignant devra morceler la tâche en présentant une ou deux classes de mots à la fois (Gauthier et al., 2004). Lors du modelage des manipulations syntaxiques, il est important que l'enseignant fournisse des exemples et des contre-exemples. Il peut démontrer que certaines manipulations ne sont pas applicables à certaines classes de mots ou groupes de mots, alors que d'autres le sont (Gauthier et Bissonnette, 2016).

Lors de l'étape de modelage, la contextualisation des apprentissages peut représenter un défi, puisque la séance est plutôt dirigée par l'enseignant. Cependant, même si c'est l'enseignant qui explicite sa pensée, il est primordial que les élèves ne soient pas passifs. Ainsi, l'enseignant doit poser des questions aux élèves tout au long de cette étape afin de s'assurer qu'ils ont une compréhension adéquate des manipulations syntaxiques et de leur utilisation (Gauthier et Bissonnette, 2016).



Image 1 – Tableau synthèse des manipulations syntaxiques pour le nom, le déterminant et l'adjectif, inspiré des notions vues dans le cahier Arobas (Boisvert et Duval, 2014)

La phrase dictée du jour par la pratique guidée

La deuxième étape de la démarche d'enseignement explicite est la pratique guidée. C'est lors de cette phase que l'enseignant s'assure de la compréhension des élèves en leur donnant une tâche qui s'apparente à ce qui a été effectué lors du modelage (Gauthier et al., 2004). Dans cette étape, la responsabilité des apprentissages est partagée par l'enseignant et par les élèves. L'enseignant agit en tant que guide afin de fournir des rétroactions soutenues aux élèves et afin d'offrir un niveau d'étayage approprié (Gauthier et Bissonnette, 2016). La rétroaction est donc un concept clé lors

de la pratique guidée, car c'est dans cette étape que les élèves pourront se réajuster par rapport à leur compréhension. L'enseignant peut donc guider l'apprenant en reformulant ses propos et en questionnant les élèves pour assurer un raisonnement grammatical complet à l'aide des manipulations syntaxiques (Cogis et al., 2016).

Dans la démarche proposée dans cet article, la phrase dictée du jour sera insérée dans la pratique guidée. Ce dispositif est une dictée innovante hebdomadaire qui permet aux élèves d'employer un raisonnement grammatical lors de la correction d'une phrase afin de justifier leurs réponses (Cogis et al., 2016). Ce n'est donc pas une dictée traditionnelle qui sert à évaluer les élèves. En effet, celle-ci a plutôt une fonction d'aide à l'apprentissage puisque les apprenants peuvent démontrer leurs connaissances grammaticales (Cogis et al., 2016). La phrase dictée du jour se déroule de la façon suivante : l'enseignant dicte une phrase, puis chaque élève l'écrit dans son cahier. Ensuite, l'enseignante écrit au tableau toutes les graphies énoncées par les élèves, ce qui sème un doute orthographique (Image 2). Finalement, sous forme de discussion animée par l'enseignant, les apprenants doivent éliminer les graphies qu'ils croient être incorrectes en justifiant leur choix à l'aide de leurs connaissances grammaticales et des manipulations syntaxiques (Cogis et al., 2016). Les élèves peuvent donc réinvestir les manipulations lors de la phrase dictée du jour tout en étant guidés par l'enseignant qui leur donne des rétroactions sur leur raisonnement grammatical. Cette étape de l'enseignement explicite devra s'étendre sur une période de quelques semaines afin de permettre aux élèves d'utiliser les manipulations syntaxiques de façon appropriée.

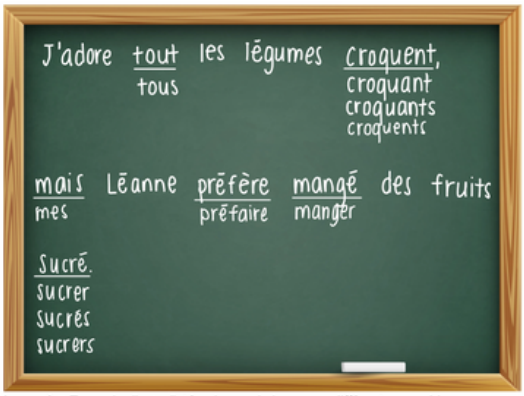


Image 2 – Exemple d'une dictée phrase du jour avec différentes graphies

Ainsi, la phrase dictée du jour pourrait être vue comme une résolution de problème, puisqu'elle permet aux élèves de mener une enquête sur les graphies qui sont appropriées. En effet, ils doivent chercher quelle graphie est adéquate, tout en expliquant leur choix et en confrontant leurs idées à celle des autres. Par la justification à voix haute, les élèves exposent aux autres leur raisonnement. À travers cette négociation grammaticale, ils restent engagés et actifs dans leurs apprentissages, ce qui favorise davantage la motivation (Archambault et Chouinard, 2022). De plus, cette tâche guidée nécessite de travailler en groupe. En effet, tous les élèves doivent y participer afin de trouver comment chaque mot de la phrase s'écrit. Cette interdépendance pour finaliser la tâche permet également aux élèves de développer leur besoin d'appartenance, qui est étroitement lié à la motivation scolaire (Lessard et al., 2014). L'utilisation de la phrase dictée du jour est donc un dispositif qui permet aux élèves d'être en action afin de contextualiser les apprentissages de la grammaire qui pourront ensuite être réutilisés lors de la correction de textes.

La correction de texte pour favoriser la pratique autonome

La pratique autonome est la troisième et dernière étape de la démarche d'enseignement explicite. Lors de celle-ci, les élèves appliquent seuls les stratégies et les contenus vus lors de la phase de la pratique guidée. On fournit ici une occasion aux élèves de s'exercer de façon indépendante, sans que l'enseignant les guide et sans l'aide de leurs camarades de classe (Gauthier et Bissonnette, 2016). Bien sûr, les exercices offerts lors de la pratique autonome doivent être assez semblables à ceux qui ont été effectués lors des deux dernières étapes de la démarche d'enseignement explicite. Si l'on ne respecte pas cette consigne, on risque de déstabiliser les élèves et de ne pas nécessairement atteindre l'objectif final que nous avions en tête (Gauthier et Bissonnette, 2016). En effet, par la pratique autonome, l'objectif est d'automatiser les stratégies et les connaissances apprises afin que l'élève soit libéré d'une charge cognitive lorsqu'il effectue une tâche (Gauthier et Bissonnette, 2016). Ici, on cherche à automatiser l'utilisation des manipulations syntaxiques afin que l'élève puisse corriger plus efficacement ses textes. Si on propose une tâche qui est trop différente de la phrase dictée du jour, l'élève ne sera pas en mesure de réappliquer les connaissances en contexte d'écriture.

En ce sens, dans la démarche proposée dans cet article, les élèves réinvestiront l'utilisation des manipulations syntaxiques dans le processus de correction de texte afin d'assurer une cohérence entre l'écriture et la grammaire. L'enseignant pourra donc donner comme consigne aux élèves de corriger un texte assez court afin de ne pas décourager ces derniers par la longueur de la tâche. Pour favoriser un contexte réel et authentique, le texte à corriger doit avoir été écrit par les élèves eux-mêmes. Ce peut donc être un texte qui a été rédigé lors d'un 5 à 7 d'écriture ou une partie d'un texte plus long. Les élèves seront amenés à effectuer le même raisonnement grammatical qu'ils ont appliqué lors de la phrase dictée du jour pour corriger leur texte. Lorsqu'ils rencontrent un mot dont ils doutent de l'accord ou de l'orthographe en raison de la classe de mots, ils devront employer les manipulations syntaxiques en laissant des traces. Par exemple, un élève pourrait se demander si le verbe manger s'écrit avec la terminaison « er » ou « é ». Ainsi, il emploiera la manipulation syntaxique de l'encadrement avec « ne … pas » pour déterminer si c'est un verbe conjugué ou un verbe à l'infinitif. Pour appuyer leur raisonnement, les élèves pourront utiliser le tableau aide-mémoire créé par l'enseignant utilisé lors de l'étape du modelage.

La phase de la pratique autonome permet de contextualiser les apprentissages, car elle soutient l'autonomie des élèves dans la correction de textes. En effet, tout au long du processus d'enseignement explicite proposé, l'élève devient de plus en plus autonome dans l'utilisation des manipulations syntaxiques, jusqu'à les utiliser seuls afin de corriger des textes. Plutôt que de demander directement à l'enseignant lorsqu'il doute de l'orthographe d'un mot, l'élève est capable d'effectuer un raisonnement grammatical par lui-même et il joue un rôle actif dans la correction de ses textes. En ce sens, le soutien à l'autonomie favorise une motivation plus

autodéterminée, ce qui contextualise davantage les apprentissages de la grammaire (Lessard et al., 2014). De plus, en enseignant les manipulations syntaxiques pour ensuite les réinvestir dans le processus de révision-correction d'un texte, on assure une articulation écriture-grammaire (Vincent et Biao, 2022).

Conclusion

Pour conclure, il est possible de constater que la démarche d'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement riche qui permet l'intégration d'autres stratégies. En effet, tout au long de cet article, il a été démontré que l'utilisation des manipulations syntaxiques et la phrase dictée du jour peuvent s'insérer dans une démarche d'enseignement explicite afin de contextualiser les apprentissages en grammaire lors de situations d'écriture. Au fil des étapes de cette stratégie, les élèves intègrent mentalement l'utilisation des manipulations syntaxiques afin d'en faire un processus automatisé qu'ils réutiliseront lors des situations d'écriture. De plus, on peut constater à partir de cet article qu'il est important que l'enseignant modélise adéquatement certaines démarches en grammaire afin de permettre le réinvestissement dans plusieurs situations de grammaire et d'écriture. Il ne faut pas seulement donner des exercices de grammaire aux élèves, il faut aussi leur fournir des occasions de réinvestir leurs compétences grammaticales de façon concrète, comme la révision et la correction de textes (Vincent et Biao, 2022). De plus, dans chacune des trois étapes de l'enseignement explicite, l'enseignant doit intégrer des stratégies qui permet de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages. Il est important que les élèves soient engagés et actifs lors des tâches de grammaire afin de favoriser le plus possible leur motivation et de rendre l'expérience significative (Archambault et Chouinard, 2022). Cette démarche d'enseignement explicite prévoit une piste d'action pour l'articulation grammaire-écriture au 3e cycle en utilisant les manipulations syntaxiques dans le but de corriger un texte de façon de plus en plus automatisée. Plus les élèves progresseront dans leur scolarité, plus les textes rédigés demanderont du temps à corriger. Ainsi, cette approche pourrait être considérée comme facilitante pour les élèves qui effectuent leur transition au secondaire, où la longueur des textes à corriger augmente de façon significative.

Références

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e éd.). Chenelière Éducation.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage,3 (1), 1-35. https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Article3_steeve_bissonn_2010.pdf

Boisvert et Duval. (2014). Arob@s – 5e année : cahier de savoirs et d'activité A. ERPI.

Chartrand, S-G. (2012).Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. Formation et profession, 20 (3), 48-59. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.222

Chartrand, S-G. (2013). Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte (2e éd.). CCDMD.

Chartrand, S. et Paret, M-C. (1989). Enseignement de la grammaire : Quels objectifs? Quelles démarches? Université de Montréal. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_7f6170290633_Paret_et_Chartrand_1989_.pdf

Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C. et Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans Chartrand, S.-G.(dir.) Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe (1ère éd., p.124-145). ERPI Éducation.

Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2016). Enseignement explicite et données probantes : 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école. Chenelière Éducation.

Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/51210?docref=_U4Q27s8B3EX06Au4oImfg

Labrie, M-A. (2012). Portrait de la compétence à enseigner la grammaire nouvelle : Le cas des futurs enseignants du préscolaire et du primaire [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore.

Lessard, V., Guay, F., Falardeau, É. Et Langlois, S. (2014). Cinq pratiques pour favoriser la motivation et la réussite en écriture. Recherches (61). https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2017/01/097-115_R61_LessardGuayFalardeauValoisLanglois.pdf

Riente, R. & Pouliot, K. (2003). Le renouvellement de l'enseignement grammatical : pratiques et perceptions d'enseignants. Québec français, (129), 64–65.

Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques. De Boeck.

Vincent, F. & Biao, F. (2022). Six étapes pour articuler les savoirs grammaticaux et les compétences de l'écrit. Formation et profession, 30(2), 1–4. https://doi.org/10.18162/fp.2022.a261

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'AUTONOMIE, UN FACTEUR CLÉ POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET SCOLAIRE

ADRIANE ST-LOUIS ET ARIANE ST-CYR



Introduction

Tant sur le terrain que dans la littérature scientifique en éducation, l'autonomie des enfants est un sujet fondamental. Selon Boulin & al., l'autonomie, au niveau supérieur, se définirait comme la capacité de l'élève à anticiper le travail scolaire personnel à réaliser sur un temps long (Blouin & al., 2023, p.23). En tant qu'enseignants, notre soutien au développement de cette aptitude a intérêt à être au centre de notre pratique pédagogique. L'autonomie est un facteur qui engendre effectivement plusieurs retombées positives et c'est pourquoi nous avons décidé de traiter de ce concept clé en éducation dans le cadre de cet article.

D'abord, l'autonomie des élèves facilite la gestion de classe. Effectivement, nous constatons qu'il existe dans les milieux scolaires des élèves ayant des rythmes de travail très différents et/ou des contextes de classe qui requièrent davantage l'autonomie des élèves. C'est le cas par exemple dans les classes multi-niveaux. Ensuite, selon la théorie de l'autodétermination, un élève à qui l'on confère une certaine marge d'autonomie a davantage tendance à être motivé intrinsèquement et à s'engager dans ses apprentissages que si c'est l'enseignant qui contrôle tout ([Reeve, Deci et Ryan, 2004] dans Bergeron et al., 2022). Enfin, dans une visée de développement global de l'élève et de réussite scolaire, il paraît évident de viser une certaine progression au niveau de l'autonomie chez l'enfant. Un élève qui apprend comment s'organiser, à trouver des solutions par lui-même ainsi qu'à gérer son temps et ses priorités est définitivement plus outillé pour réussir qu'un élève pour qui l'autonomie est une lacune et qui suscite constamment l'aide de l'adulte. En ce sens, l'autonomie est considérée comme condition de la réussite éducative et scolaire (Blouin & al., 2023, p.15). En tant qu'enseignants, nous devons outiller les élèves d'une méthodologie efficace pour leur permettre de se responsabiliser et pour arriver à leurs fins en matière de développement et d'apprentissage.

Selon notre expérience dans les milieux scolaires et selon un éventail de recherches récentes en éducation, le soutien à l'autonomie en classe est effectivement pertinent. Ceci étant dit, la question à laquelle nous souhaitons répondre dans cet article est la suivante :



Pour y répondre, nous commencerons par présenter trois éléments centraux au développement de l'autonomie. Par la suite, nous ciblerons un outil concret à instaurer en classe : le plan de travail. Pour terminer, nous discuterons de nos expériences en lien avec le plan de travail en tant que stagiaires et enseignantes débutantes.

1.La possibilité de faire des choix

Un premier élément à avoir en tête lorsque l'enseignant souhaite développer l'autonomie des élèves concerne la possibilité de faire des choix. En effet, « offrir l'opportunité de faire des choix est [...] l'une des pratiques cruciales pour favoriser l'autonomie » (Assor, Kaplan et Roth, 2002; Dumouchel, Lanaris et Messier, 2022; Thompson et Beymer, 2015).

Cela peut se faire en offrant diverses options aux élèves en lien avec la **tâche** notamment. Le thème, la matière scolaire ou le niveau de difficulté pourraient alors varier parmi les options. Par exemple, si nous proposons aux élèves un projet personnel en sciences et technologies, nous pourrions leur fournir un cadre à respecter avec des consignes bien claires à suivre, tout en leur laissant le choix du sujet. Ainsi, une banque de notions pourrait leur être fournie (tout en demeurant ouverts à d'autres idées pertinentes venant de la part des élèves). Le fait de les laisser choisir leurs propres **ressources** constitue également une façon d'offrir un choix. Dans ce cas, les stratégies adoptées ou les ressources matérielles exploitées pourraient être à la discrétion des apprenants.Par exemple, lors de la réalisation d'une tâche de raisonnement en mathématique (ex. concernant les différents sens de la division), nous pourrions offrir la possibilité aux élèves de choisir parmi une variété de matériel de manipulation : matériel de base dix, jetons, macaronis, etc. Nous pourrions aussi penser à permettre aux élèves de déterminer eux-mêmes **les modalités de réalisation** qui leur conviennent davantage. Pour ce faire, il serait notamment possible de proposer aux élèves divers types de regroupement ou de lieux pour réaliser une tâche. Par exemple, lors d'une période de lecture au cours de laquelle une stratégie de lecture est enseignée (ex. découper les mots en syllabes), nous pourrions penser à différentes stations de travail autonome. Les élèves auraient le choix de s'installer à la station qu'ils préfèrent : seuls à leur place avec le pédalier sous leur bureau, à la table avec le simulateur d'escalier, au coin doux avec des coquilles, deux par deux au sol, etc. Cécilia Nys le mentionne également : « [...] lorsque les élèves ont des modalités de travail diversifiées (travail individuel, en petit groupe, collectif) et des types d'activités variées au cours d'une même demi-journée, l'enseignant évite la monotonie et l'ennui provoqués par le système leçon-exercices individuels (répétitifs) et il maintient leur attention en éveil. » (Nys, 2018, p.5).

Devant une variété de possibilités, l'élève apprend à se questionner pour effectuer un choix : « Quelle est ma priorité parmi les options offertes? », « Quelle tâche semble la plus adaptée à mon niveau actuel de compréhension? », « Comment serais-je le plus efficace? », « Quelle activité me motive davantage en ce moment?», etc. Ce questionnement est inhérent à une prise de décision autonome et adéquate : l'élève s'entraîne en quelque sorte à réfléchir pour mieux choisir.

De plus, cela a pour effet qu'il ressente un plus grand sentiment de contrôle sur la tâche, ce qui favorise la motivation intrinsèque de l'élève et lui permet de s'engager plus facilement en classe. Cet engagement peut être de nature comportementale lorsque, par exemple, l'élève s'investit dans la réalisation des activités d'apprentissage. Il peut être également cognitif lorsqu'il arrive à s'autoréguler notamment. L'engagement peut aussi se manifester dans la sphère affective si l'on pense entre autres au développement du sentiment d'appartenance à la classe. (Archambault et Chouinard, 2016) Bref, en prenant en charge son propre apprentissage et ses comportements de la sorte, nous pouvons considérer qu'il se responsabilise et devient plus autonome. (Bergeron et al., 2022.).

2. Une responsabilité partagée

Le fait de donner des choix aux élèves doit s'inscrire dans une perspective plus large encore qu'un simple « entraînement à l'autonomie ». Effectivement, il importe de mettre en place une **gestion de classe responsabilisante et démocratique** plutôt que contrôlante afin que l'élève se sente actif dans ses apprentissages et en charge de sa réussite : « Il s'agit de leur transférer graduellement la responsabilité de leurs apprentissages et de leurs comportements » (Bergeron et al., 2022). Cela peut se faire par exemple à travers les différentes étapes d'une séance d'enseignement : (1) modelage de la part de l'enseignante, (2) pratique guidée en groupe, (3) pratique coopérative en équipe sans l'enseignante et (4) pratique individuelle sans aide externe (Frey, 2016). En d'autres mots, il importe de **partager les pouvoirs entre enseignant et apprenant**. Dans ce contexte, l'enfant doit développer plusieurs compétences telle qu'une capacité à gérer ses priorités, son temps, son matériel et sa motivation.

Pour mettre en place un tel climat de classe, l'enseignant peut encore une fois travailler la responsabilisation des élèves sur plusieurs plans. Sur le plan des **ressources**, il peut favoriser le recours autonome à divers outils tel qu'un agenda ou un dictionnaire par exemple. Sur le plan **cognitif**, il peut proposer des stratégies d'apprentissage, intégrer l'autocorrection et inciter les réflexions et questionnements. Sur le plan **affectif**, il peut faire sentir aux élèves qu'il leur fait confiance et qu'il est parfois nécessaire de se tromper pour apprendre. (Voir tableau 1)

Tableau 1. Pratiques favorisant l'autonomie (Bergeron et al., 2022)

Sur le plan des ressources	Favoriser le recours à des ressources qui permettent de mieux travailler et de développer ses compétences	• Proposer des outils organisationnels • Apprendre aux élèves à utiliser leurs ressources • Laisser les élèves recourir librement à certaines ressources matérielles
Sur le plan cognitif	Amener l'élève à s'approprier son apprentissage par ses réflexions	• Inciter les élèves à comparer leurs réponses • Utiliser l'autocorrection • Inciter les élèves à chercher les réponses par eux-mêmes • Laisser les élèves gérer leur temps par eux-mêmes • Proposer des stratégies d'apprentissage
Sur le plan affectif	Créer des émotions positives qui encouragent l'engagement de l'élève	• Normaliser l'erreur • Faire confiance aux élèves • Laisser des choix qui correspondent aux intérêts des élève

Dans le même ordre d'idée, Boulin & al. mettent de l'avant l'importance d'**inclure la famille** dans cette notion de responsabilité partagée. En effet, la responsabilité se partage entre l'élève et le maître dans le contexte scolaire tel que mentionné ci-haut. Pour se développer efficacement et perdurer dans le temps, cette autonomie doit également être valorisée et modélisée à la maison. En ce sens, il doit y avoir une continuité éducative faite à la maison. Les acteurs concernés doivent travailler de concert de manière à ce que les stratégies mises en place pour soutenir l'autonomie soient cohérentes et apportent des résultats concrets. En fait, le but est de rendre l'humain plus autonome et non seulement l'élève, d'où

3. L'importance de modéliser et de renforcer

Que l'autonomie soit travaillée via des ateliers, un plan de travail, une échelle d'autonomie, des fonctionnements de routines ou autre, il importe que l'enseignant enseigne explicitement les comportements attendus. Il faut qu'il donne des exemples et du temps aux élèves pour se pratiquer dans une perspective développementale. Effectivement, les pratiques autonomes doivent être modélisées afin que les élèves se les approprient en vue d'éventuellement être capables de les faire seuls et de manière responsable. (Gignac, Normandeau, Monney, 2017)

La modélisation peut être présente dans **de nombreux contextes** invitant les élèves à être autonomes : l'explication détaillée d'une tâche, le rôle de chacun dans un travail d'équipe, l'utilisation du matériel mis à la disposition des élèves, la réalisation finale attendue, le fonctionnement des transitions, etc. Cet accompagnement peut être qualifié d'**accompagnement méthodologique**. Il s'agit, selon les divers contextes, d'offrir les techniques nécessaires à la réalisation d'une tâche précise, de fournir le matériel spécifique, de présenter les moyens pour en venir aux fins pédagogiques désirées et de procurer des outils qui facilitent le déroulement de la tâche.

Même si « les étapes de modélisation sont longues, [ce sont elles qui] permettent aux apprenants d'être autonomes et responsables face à leurs apprentissages » (Gignac, Normandeau, Monney, 2017). En ce sens, la quête de l'autonomie est un parcours qui exige de la **dédication** et du **temps**. Il est juste de dire que l'acquisition de cette compétence est un travail d'envergure pour l'adulte qui accompagne l'enfant, peu importe son lien par rapport à ce dernier, et ce travail doit être pensé à l'avance. Ce travail de planification doit être fait en amont de manière rigoureuse en vue de rendre le contexte d'apprentissage et de développement propice à l'acquisition de cette habileté.

Le **renforcement positif** peut être utilisé lorsque les élèves se familiarisent avec un certain fonctionnement, mais également lorsqu'ils y sont habitués afin d'encourager le maintien de leur autonomie à travers le temps. En effet, lors du processus d'acquisition d'autonomie chez les élèves, il importe que l'enseignant et les autres acteurs inclus aient un regard positif par rapport à ce dernier de manière à transférer ce positivisme à l'élève.

Pour assurer la motivation et l'engagement de l'enfant et pour renforcer son désir de gagner en autonomie, l'enseignant doit établir des relations positives avec ce dernier. Pour ce faire, il peut prendre le temps d'échanger avec lui et de l'écouter et de l'encourager en plus de souligner ses réussites et ses progrès pour qu'il ressente une fierté personnelle (Bergeron et al., 2022, p.54). Dans un même ordre d'idées, Bergeron et ses collaborateurs font ressortir un autre concept qui fait souvent surface dans les recherches en lien avec les facteurs favorisant la motivation et l'engagement des élèves au travail : le dynamisme. En suivant l'idée d'une posture positive face au processus d'acquisition d'autonomie, l'enseignant accentue la probabilité que l'élève soit motivé et qu'il s'engage s'il est dynamique, passionné et investi. Lorsque l'enseignant accorde lui-même une importance particulière à l'autonomie des élèves, ces derniers ont davantage de chances d'y accorder une même importance.

4. Le plan de travail et ses retombées

En suivant les éléments de théorie précédemment énoncés, voici un outil concret qui s'avère d'une grande pertinence pédagogique et didactique : le plan de travail. Raymond, Baril & Plourde le définissent comme un outil pratique qui aide à répartir l'activité de l'élève à travers le temps (généralement dans la semaine ou dans un cycle de 10 jours), autour d'objets d'apprentissage déterminés et selon des modalités données (Raymond, Baril & Plourde, 2018, p.44-45). Selon les auteurs, la pédagogie encadrant le plan de travail s'inspire grandement du travail du célèbre pédagogue John Dewey dans la perspective que « l'enfant apprend en faisant ». Pour faire un lien avec ce qui a été avancé jusqu'à présent dans cet article, c'est un moyen que l'enseignant peut prendre pour inviter ses élèves à faire des choix et à partager la responsabilité de l'apprentissage. L'usage de cet outil nécessite évidemment un accompagnement, une modélisation du fonctionnement en amont de sa mise en application, afin qu'il soit efficace en terme de travail autonome.

Le plan de travail constitue un outil concret et ludique permettant de travailler l'autonomie des élèves en classe, et ce, au quotidien. Il peut prendre plusieurs formes : il peut être commun ou individualisé, il peut être utilisé sur une plus courte ou une plus longue période de temps, il peut s'adresser à des élèves plus jeunes ou plus âgés, il peut être validé par les élèves ou l'enseignant, il peut être complété seulement à l'école ou envoyé à la maison, etc. Bref, plusieurs variantes sont possibles, en voici quelques exemples (voir image 2, image 3 et image 4).



Figure 1 : Exemple de plan de travail Gignac, Normandeau, Monney, 2017)

Plan de travail- mars (2e année)

Date limite : 7 avril 2017

Je dois :

	Facile !	Un peu difficile	Difficile!	Terminé le : (date)	Validé par :
Atelier 1 : Tapette à mots de passe (lecture)					
Atelier 2 : Bee-bot powerwords spelling					
Atelier 3 : Les classes de mots: les insectes sont, font, ont.					
Atelier 4 : Writing 3 facts : all about … (ex :butterflies)					
Atelier 5 : Insectes ou non? Mots à catégoriser					

Je peux :

	Facile !	Un peu difficile	Difficile!	Terminé le : (date)	Validé par :
Projet personnel					
Mot caché					
Raz-kids					
Hang-man (maximum 2)					
IXL					

Figure 2 : Plan de travail dans la classe de stage 4 d'Adriane

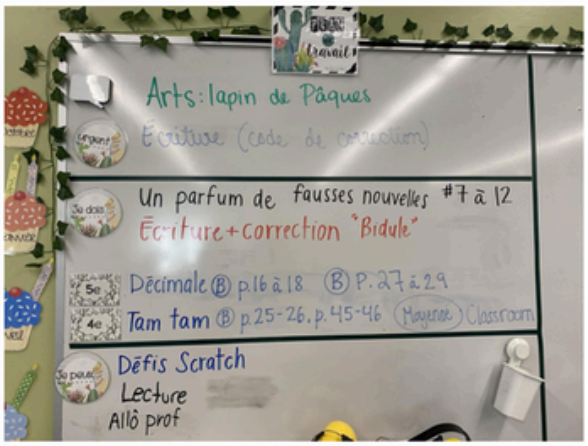


Figure 3. Autre exemple de plan de travail (Raymond, Baril & Plourde, 2018, p.44-45)



Le plan de travail agit comme un guide structurant qui répertorie les éléments à travailler dans une certaine période à travers différentes matières à l'étude et même plus. On y retrouve le français et les mathématiques principalement ainsi que des éléments de découvertes selon des sujets ponctuellement étudiés en classe de même que de l'enrichissement qui peut être amené sous forme de projets personnels (Raymond, Baril & Plourde, 2018, p.46-47).

Ce qui est intéressant dans le plan de travail est que l'élève s'y lance de manière autonome après que la matière ait été enseignée selon la modalité choisie par l'enseignant. Si par exemple, nous prenons le format du dernier plan de travail proposé - format que nous avons le plus souvent observé dans les classes - l'élève peut faire le choix de commencer par ce qu'il désire dans la section « Urgent » en premier. Ensuite, selon la progression de son travail, l'élève fait encore ici des choix autonomes par rapport à l'ordre de réalisation des tâches dans la section des activités pédagogiques proposées dans la section « Je dois ». Enfin, il s'occupe avec un projet ou une tâche d'enrichissement de son choix parmi celles offertes dans la section « Je peux ». Les options offertes concernent principalement l'ordre de réalisation des tâches, mais peuvent aussi être en lien avec les ressources, les modalités de réalisation ou le choix de certaines activités. Cela lui confère une certaine liberté tout en lui donnant une vision globale du travail à réaliser pour une période prédéfinie (Gaudreau, 2017).

5. Des constats empiriques en classe

En contexte de fin de parcours universitaire (stage 4) et de début de carrière, ayant toutes deux à cœur le développement de l'autonomie de nos élèves, nous avons expérimenté le fonctionnement du plan de travail et ses différentes déclinaisons. Voici ce que nous tirons de nos expériences respectives.



Travaillant dans des classes à double-niveaux (5e et 6e année) et constatant que les élèves ne travaillaient pas au même rythme du tout, il apparaissait sensé pour Adriane de mettre en place un plan de travail dans son milieu pour répondre au besoin d'autonomie en classe. Le **fonctionnement** était assez classique avec l'usage des catégories « Urgent », « Je dois » et « Je peux ». Le plan de travail se déroulait sur un cycle complet au cours duquel les élèves avaient plusieurs moments pour travailler sur les activités proposées (une ou deux routines par jour, lorsqu'un travail était terminé et lors de la période « Starbucks » à la fin du cycle). Les différentes tâches étaient consignées sur le tableau de la classe ainsi que sur le Classroom (permettant aux élèves et aux parents de suivre la progression des tâches à faire, terminées ou corrigées). Si le plan de travail n'était pas fait, les élèves devaient apporter le matériel nécessaire à la maison pour le compléter avant le début du cycle suivant. Si cela n'était toujours pas complet, l'élève devait poursuivre le travail demandé en classe d'accueil avant de pouvoir réintégrer le groupe.

D'abord, Adriane a pu constater que cela avait effectivement plusieurs **répercussions positives** dont une motivation et une autonomie accrue chez les apprenants, ce qui facilitait grandement la gestion de la classe puisque les élèves étaient impliqués dans une tâche peu importe leur rapidité et savaient quoi faire lorsque l'enseignante était affairée avec l'autre niveau. Elle en retient que le plan de travail doit être bien planifié et expliqué en plus d'être en soi assez complet, varié et intéressant afin que les élèves aient toujours quelque chose de pertinent qui puisse être effectué de manière autonome. Certaines activités comme les projets personnels (catégorie « Je peux ») peuvent rendre le plan de travail inépuisable en plus de favoriser la prise d'initiative quasi-complète chez les élèves.

Cependant, malgré l'intégration de choix de tâches, la mise en place d'une gestion de classe responsabilisante et la modélisation du fonctionnement du plan de travail et de ses activités, **certains élèves demeuraient plus ou moins autonomes**. Par exemple, ceux-ci demandaient constamment « qu'est-ce que je fais quand j'ai terminé? » ou n'effectuaient simplement pas les activités proposées dans les délais permis, et ce, malgré les tentatives d'implication de la famille. Il est à noter que le délai de mise en place de ce projet aura été écourté en raison de grèves scolaires. Peut-être que la poursuite de ce projet à travers le temps aurait permis d'améliorer la situation en mettant davantage d'éléments de différenciation pédagogique en place. Ce serait une piste à explorer, nous y reviendrons dans la conclusion.



Pour ce qui est de l'autonomie au travail, il était évident qu'un outil structurant la gestion de sa personne (je fais quoi, quand et où) était de mise. Un peu suivant le principe du plan de travail, un **Quand j'ai fini je peux** a été mis en branle dans la classe de manière à rendre le principe accessible pour les petits. Il n'y avait pas de période allouée à un plan de travail, c'était plutôt lorsque la tâche principale était terminée, les élèves pouvaient faire le choix parmi les activités proposées dans le Quand j'ai fini je peux. Parmi ces activités, on retrouvait différents ateliers d'écriture autonome, par exemple : écriture libre avec ou sans banque de mots - tiroirs disponibles avec des idées pour chaque constituant de la phrase, écriture d'une histoire en 3 temps avec un carré pour dessiner et colorier son idée, écriture d'un petit moment, etc. On retrouvait aussi de la lecture individuelle sous différentes modalités, par exemple : je lis en prenant mon masque qui lis les mots déguisés, je peux utiliser le téléphone qui vient accentuer le son de ma voix jusqu'à mon oreille, je peux aller faire ma lecture au coin doux, etc, Il y avait également des défis mathématiques comme une spirale mathématique. Parallèlement, si un travail ou un projet avait été amorcé et non terminé, les élèves savaient qu'ils devaient aller le chercher dans leur porte-documents et le terminer avant de faire un choix parmi les ateliers du Quand j'ai fini je peux.

Après avoir mis en place ce système, Ariane a pu constater que cet outil aux apprentissages avait un **impact positif marqué** sur l'**autonomie des élèves** et la structure de la classe. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, elle ne se sentait pas surchargée par des questions constantes des élèves qui ne savent pas quoi faire après avoir terminé une tâche. Après de la modélisation en continu et de la pratique pendant plusieurs semaines voire même plusieurs mois, Ariane peut également affirmer que le Quand j'ai fini je peux a été **facilitant pour la gestion de classe**. De plus, elle constate que le plan de travail facilite parallèlement la **différenciation pédagogique** de l'enseignant. Pendant que la majorité des élèves sont autonomes au travail, l'enseignant peut différencier en offrant du soutien dans les apprentissages des élèves ayant des besoins spécifiques. Ce dernier peut aussi orienter l'organisation des élèves moins autonomes en modélisant de nouveau les comportements attendus.

Lorsque les fondations d'une classe sont bien ancrées, qu'il y a une belle structure, l'enseignant peut offrir les médiations, les interventions que les élèves ont besoin pour bien cheminer dans leurs apprentissages ainsi que dans l'organisation de leur personne à travers l'espace et le temps ; les élèves savent maintenant quoi faire, quand, et où le faire.

Conclusion

À la lumière des concepts analysés de la littérature en éducation et notre expérience professionnelle, il est juste de dire que l'autonomie est un élément auquel nous devons nous attarder avec importance, au bénéfice de tous les élèves et de tous les acteurs du milieu scolaire. Pour mettre en place une classe visant l'autonomie des élèves, nous devons nous pencher sur les concepts clés qui la favorisent. Cet article nous a justement permis de discuter de la pertinence d'offrir la possibilité de faire des choix, que ce soit au niveau de la tâche, des ressources ou des modalités de réalisation. De plus, il a été mis de l'avant que l'autonomie de l'élève est l'affaire de

tous en traitant de responsabilité partagée : c'est en partageant le pouvoir entre l'enseignant, les parents, les autres acteurs du milieu scolaire et l'apprenant que ce dernier réalisera un processus d'autonomisation signifiant qui perdurera dans le temps. Dans cet article, l'accent a également été mis sur l'importance de modéliser et de renforcer. À cet effet, à l'aide d'éléments de théorie ainsi que d'expériences vécues, nous pouvons dire que la modélisation et le temps alloué à la pratique de comportements autonomes attendus sont cruciaux.

De surcroît, cet article comporte un outil clé dans l'autonomisation des élèves : le plan de travail. Il apporte une structure organisationnelle qui se veut une aide à la gestion du temps, du matériel et des ressources au travail. Grâce au plan de travail, l'élève peut faire des choix et développer son autonomie. Il est responsabilisant pour les élèves et très pertinent pour l'enseignant également lorsqu'il est question de gestion de classe.

Cet article se voulait donc un état des lieux en matière de pédagogie de l'autonomie tout en proposant un outil concret. Il serait intéressant de terminer en considérant les implications futures pour les enseignants et pour les chercheurs en éducation en lien avec l'utilisation du plan de travail en classe. Pour les enseignants, il serait pertinent de développer de nouveaux outils ou des canevas de suivi « clés en main » qui pourraient s'adapter aux différents contextes de classe tout en facilitant la planification et la mise en place de ce type de système. Cela permettrait de guider les enseignants dans l'usage de cet outil en plus de faciliter son utilisation en vue de maximiser l'autonomie des élèves. Autrement, des améliorations aux systèmes actuels pourraient être réfléchies : ex. ajouter un mode de correction pour chaque tâche, proposer des élèves responsables du suivi du plan de travail, viser des adaptations pour chaque niveau scolaire, penser à des moyens de davantage inclure la famille, intégrer le renforcement positif, etc. Bref, l'objectif serait de mettre en commun les pratiques gagnantes en vue de réduire la charge de travail de planification en amont.

Pour les chercheurs, nous croyons qu'il serait intéressant de se pencher sur les modalités de rétroaction dans un système visant l'autonomie des élèves tel que le plan de travail. En effet, voici des questions à ce sujet que nous nous sommes posées lors de l'expérimentation en classe. Comment fournir un suivi serré à des élèves qui travaillent sur plusieurs tâches différentes? Comment les accompagner de manière optimale dans leurs apprentissages et leur développement global selon leur zone proximale de développement et leurs besoins respectifs? Comment conserver un fil conducteur de ce qui est fait ou de ce qui est compris malgré la diversité des activités en cours à un moment donné? Bref, nous croyons que la mise en relation des concepts « autonomie » et « rétroaction » en contexte de plan de travail permettrait de rendre encore plus efficace le soutien aux élèves.

Références

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

Bergeron, G., Houde, G. B., Barthos, M. et Bergeron, L. (2022). Le soutien à l'autonomie dans la gestion de classe d'enseignants du secondaire: conceptions, pratiques et paradoxes. Didactique, 3(3), pp.37-64. https://doi.org/10.37571/2022.030

Boulin, A., Cyrille, C., Hachemi, S., Monceau, G., Oria, N., Pelhate, J. & Pin, C. (2023). L'autonomie des élèves : variable organisationnelle ou objectif pédagogique ? Apports d'une recherche avec les actrices et acteurs impliqués dans un dispositif éducatif. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 25(1), 10–35. https://id.erudit.org/iderudit/1106970ar

Frey, N. (2016). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe : Guide pour favoriser l'engagement et l'interaction. Montréal : Chenelière éducation.

Gignac, M.-É., Normandeau, L. & Monney, N. (2018). Pratiques d'enseignantes : développer l'autonomie et le gout d'apprendre par le plan de travail. Revue hybride de l'éducation, 2(1), 26–41. : https://id.erudit.org/iderudit/1060143

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq éléments essentiels. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Nys, C. (2018). L'apprentissage de l'autonomie à l'école primaire : comment créer les conditions d'un travail en autonomie dans le cadre de la construction d'une attitude auto régulée ? dumas-01938485. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01938485

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), 42–55 .https://id.erudit.org/iderudit/1060144ar

Reeve, J., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. Dans D. M. McInerney et S. Van Etten (dir.), Big Theories Revisited (p. 31-60). Information Age Press https://www.researchgate.net/publication/309563565_Self-determination_theory_A_dialectical_framework_for_understanding_sociocultural_influences_on_student_motivation

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

ENSEMBLE VERS L'AISANCE EN LECTURE : AMÉLIORER LA FLUIDITÉ EN LECTURE AU PREMIER CYCLE GRÂCE À DIVERSES STRATÉGIES.

NICOLAS DESJARDINS, ANNE-MARIE DULUDE ET MELISSA FALARDEAU



Introduction

La fluidité en lecture est un pilier fondamental de l'apprentissage, non seulement à l'école, mais également dans la vie quotidienne des élèves. Celle-ci peut être décrite comme étant la capacité d'un élève à lire un texte de manière fluide, sans interruption ni hésitation fréquentes. Son impact sur la réussite académique est évident (Dubé et al, 2016). En effet, les recherches démontrent que les difficultés en lecture dès la première année peuvent perdurer jusqu'aux années suivantes, compromettant ainsi la progression des élèves (Good, Gruba et Kaminski, 2002; Plaza et autres, 2002; Landel et Wimmer, 2008). Les élèves qui ont de la difficulté avec la fluidité peuvent même avoir des lacunes en compréhension de lecture, comme observée dans nos classes de stage et lors de la réalisation de notre PIC. Les enseignants jouent un rôle important dans le développement de la lecture chez les élèves du primaire, particulièrement au début du parcours scolaire. Ainsi, comment pouvons-nous améliorer la fluidité en lecture au premier cycle du primaire? C'est la question centrale que nous explorerons dans cet article. Pour aider ces élèves en difficulté, diverses peuvent être mises en place, telles que, la lecture en écho, la lecture à l'unisson ainsi que la lecture orale répétée, qui se sont avérées efficaces dans l'amélioration de la fluidité en lecture (Legault, 2012).

Comprendre le contexte : Les difficultés en lecture dans la classe de stage

Dans une classe de deuxième année de notre école de stage, il a été remarqué que plusieurs élèves rencontrent des difficultés en lecture. Un défi majeur se présente sous la forme d'un faible niveau de fluidité en lecture chez un nombre significatif d'élèves. Cette difficulté à lire de manière fluide affecte également leur capacité à identifier et à comprendre les différents éléments d'un texte, ce qui rend la compréhension globale des textes plus difficiles. Ces observations ont été corroborées par l'orthopédagogue de l'école, qui a mené une évaluation de lecture auprès de tous les élèves de la classe en début d'année et a identifié cette problématique chez plusieurs d'entre eux.

Notamment, l'élève 1 a été capable de lire 27 mots par minute. L'élève 2 a lu 34 mots par minute, l'élève 45 mots par minute et finalement l'élève 4 a lu 54 mots par minute. Au printemps, la moyenne de mots lus par minute par un élève de deuxième année devrait être de 51 mots par minute (Boily E., 2016).

Il est également observé que les élèves ayant des difficultés de fluidité en lecture manifestent souvent un manque d'engagement lors des sessions de lecture alors qu'ils préfèrent faire une autre activité comme le dessin. Il est donc nécessaire de susciter un intérêt pour la lecture chez ces élèves. Dans ce contexte, il a été jugé pertinent d'agir sur la fluidité en lecture, étant donné son importance cruciale dans le processus de compréhension de la lecture.

Dépistage de la fluidité en lecture dans la classe de 2ème année à l'automne 2023

	Nombre de mots par minute	Rang centile	Niveau de lecture (code de couleur)
Élève 1	27 mots	-10	Jaune
Élève 2	34 mots	10	Rouge
Élève 3	45 mots	20	Jaune
Élève 4	54 mots	50	Vert

Une première stratégie pour pallier les difficultés en lecture : La lecture en écho.

La lecture en écho engage l'élève à lire immédiatement après l'adulte ou un camarade de classe qui a une bonne fluidité en lecture. L'élève en difficulté est invité à imiter précisément les pauses et les intonations, offrant ainsi un modèle de lecture auquel l'enfant peut se référer pour améliorer ses propres compétences en lecture. Ce processus, permet d'avoir une l'exposition régulière à des modèles de lecteurs expérimentés et contribue ainsi de manière significative à l'augmentation de la vitesse et de la précision de lecture chez les enfants en phase d'apprentissage (Boily, 2016).

Par ailleurs, on peut également remarquer l'efficacité de la lecture en écho dans le développement du vocabulaire chez les jeunes lecteurs. En imitant les lecteurs expérimentés, les enfants sont exposés à une variété de mots et de structures de phrases, enrichissant ainsi leur répertoire lexical et favorisant une compréhension plus approfondie. Cette approche permet également de renforcer la confiance en soi des élèves, en leur offrant un modèle concret de compétence en lecture (Legault, 2012).

Objectif qui était visé dans la classe de stage : PIC sur la lecture en écho.

Afin de permettre aux élèves d'améliorer leur fluidité en lecture, le PIC qui était supposé être réalisé était de faire lire les élèves en équipe de deux, 7 albums jeunesse. Les équipes étaient réalisées à l'aide du rapport de l'orthopédagogue sur la fluidité des élèves et également à l'aide des observations en classe. Ainsi, un élève qui a de la facilité avec la fluidité en lecture devait être placé avec un élève qui est plus en difficulté.

Lors des périodes dédiées à la lecture des albums sélectionnés, chaque équipe devait lire en écho. À la suite de la lecture de chaque album, les élèves devaient donner une note sur 10 au livre et indiquer pourquoi ils ont aimé le livre.À la fin de la lecture des 7 albums, ils devaient choisir leur livre coup de cœur et ce livre devenait ainsi le livre que nous allions lire dans une classe de maternelle. En impliquant les élèves dans les évaluations des albums en permettant aux élèves de faire des choix, cela leur permettait d'être plus impliqués dans leurs apprentissages et ainsi plus motivés. De plus, les livres étaient choisis selon les intérêts des élèves afin de les inciter à la lecture (Tomlinson et McTighe, 2010).

Une deuxième stratégie pour pallier les difficultés en lecture : La lecture à l'unisson

La lecture à l'unisson est une pratique où un groupe de personnes lit simultanément un texte à voix haute. Cette méthode favorise non seulement une expérience de lecture collective, mais cela permet de revenir sur le texte pour mieux le comprendre ensemble. Lorsque les élèves lisent ensemble, ils créent un rythme harmonieux qui renforce l'attention et l'engagement. Cette approche permet également de développer les compétences en lecture, notamment la fluidité et la prononciation. En vivant la lecture à l'unisson, les élèves peuvent aussi discuter du texte et échanger sur leur expérience ce qui enrichit leur compréhension du texte (Bessette,L, Dubé, F et Ouellet C, 2019).



Une troisième stratégie pour pallier les difficultés en lecture : La lecture orale répétée

Finalement, la lecture orale répétée peut être un excellent moyen de soutenir la fluidité. Cette stratégie consiste à faire lire à l'élève le même texte à plusieurs reprises dans le but d'améliorer sa vitesse de lecture. En effectuant des répétitions, l'élève développe une familiarité avec le texte, ce qui lui permet d'augmenter sa rapidité de décodage et de compréhension.

Plusieurs recherches ont examiné l'impact de la lecture orale répétée sur les performances en lecture.

En effet, les résultats ont révélé une augmentation significative de la vitesse de lecture entre la première et la troisième lecture du même texte. De plus, il a été constaté une réduction d'erreurs commises par l'élève. Cela prouve l'efficacité de cette méthode dans l'amélioration de la fluidité en lecture chez les jeunes apprenants. (Dubé et al, 2016).

En fournissant aux élèves l'opportunité de pratiquer la lecture de manière répétée, les enseignants jouent un rôle crucial dans le développement des compétences en lecture. Cette approche permet non seulement d'améliorer la vitesse de décodage, mais aussi de renforcer la compréhension globale du texte. En intégrant la lecture orale répétée dans les pratiques pédagogiques, les enseignants peuvent contribuer de manière significative à l'amélioration des performances en lecture de leurs élèves dès le 1er cycle.

Piste d'action pour soutenir les élèves à l'aide de la lecture orale répétée

Afin d'aider les élèves à développer la fluidité en lecture au 1er cycle, à l'aide de cette stratégie, il serait intéressant de leur demander de lire un petit texte comme celui-ci chaque soir de la semaine lors de l'étude.



Conclusion

En conclusion, l'importance de la fluidité en lecture dans le développement scolaire des élèves est évidente. Les défis rencontrés par de nombreux élèves dès les premières années de leur parcours scolaire exigent des interventions ciblées et efficaces. Notre exploration des stratégies telles que la lecture en écho, la lecture à l'unisson et la lecture orale répétée démontre leur pertinence dans l'amélioration de la fluidité en lecture.

La mise en pratique de ces approches peut non seulement aider les élèves à surmonter leurs difficultés en lecture, mais aussi a renforcé leur confiance en eux et leur intérêt pour la lecture. En s'appuyant sur ces pratiques, les enseignants jouent un rôle primordial dans l'acquisition de compétences de lecture solides dès les premières années de l'éducation primaire.

En travaillant ensemble, les différents intervenants dans le milieu scolaire peuvent contribuer à créer un environnement d'apprentissage favorable où chaque enfant a la possibilité de développer pleinement ses compétences en lecture et de réussir sur le plan scolaire.

Références

Bessette,L, Dubé, F et Ouellet C. (2019) Programme d'activités pédagogiques pour développer la fluidité et la compréhension en lecture de la 2e à la 4e année du primaire. Université du Québec à Montréal. https://adel.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/11/fluidite-et-comprehension_2019.pdf

Boily, E. (2016) Lire à voix haute pour lire de façon fluide. Aider son enfant.com https://aidersonenfant.com/la-lecture-a-voix-haute-pour-aider-votre-enfant-a-lire-de-facon-fluide/

Dubé, F., Bessette, L. & Ouellet, C. (2016). Développer la fluidité et la compréhension en lecture afin de prévenir les difficultés. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 76, 27-44. https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/nras.076.0027

Good, R. H., Gruba, J., & Kaminski, R. A. (2002). Best Practices in Using Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) in an Outcomes-Driven Model. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology IV (pp. 699–720). National Association of School Psychologists.

Legault, L.(2012). Pour développer la fluidité. Vivre le primaire,25(4), 22-23.

Perreault, C.(2017). Les entretiens de lecture. Commission scolaire des Découvreurs. https://seduc.cssdd.gouv.qc.ca/prim-fra/files/2017/02/Guide-entretiens-de-lecture-1er-cycle-1.pdf

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (Date de publication inconnue). Les activités favorisant le développement de la fluidité. https://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf

Tomlinson, C. & Mc Tighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière éducation

Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques (1re éd, Ser. Le point sur ... pédagogie). De Boeck.

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : théories et pratiques (3e édition). Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'INTENTION DE LECTURE AU SERVICE DU PLAISIR DE LIRE

CHARLOTTE QUÉRÉ ET LAURE SYLVESTRE



Le plaisir de lire au Québec et au Canada

Selon une étude menée dans la métropole de Québec, de 55 à 59 % des adultes lisent environ un livre par mois, seulement pour le plaisir de lire. Cette étude exclut les livres obligatoires dans le cadre professionnel (Bergeron, 1973). Pour leur part, 34% des enfants de 6 à 17 ans ayant une période de lecture indépendante par jour dans le cadre scolaire affirment qu'ils apprécient ce moment dans une étude menée au Canada (Ferraris 2017). Notons que les compétences en littératie demeurent des vecteurs importants dans l'épanouissement de la personne (Chartrand et Prince, 2009). Cela dit, comment l'enseignement explicite d'une stratégie de lecture peut-il engager les élèves dans la lecture tout en favorisant un rapport positif envers cet acte? L'intention de lecture se définit par un objectif fixé préalablement afin que le lecteur déploie des stratégies efficaces de métacognition (cssdd, s.d.). Par exemple, un élève pourrait, lire pour s'approprier la structure d'un texte narratif ou encore lire pour en connaître davantage sur les personnages d'une série de romans. Diverses intentions existent afin de guider notre regard et de s'engager dans une lecture active. Par conséquent, se fixer un objectif spécifique favorise un rapport à la lecture positif selon une des théories motivationnelles, soit l'utilité de la tâche cognitive (Archambault et Chouinard, 2022).

Il sera donc question, dans cet article, des retombées de l'enseignement explicite de l'intention de lecture sur le rapport à la lecture chez un lecteur novice, soit un élève du deuxième cycle ayant besoin d'étayage afin de déployer des compétences en littératie et de s'engager dans sa lecture libre.

Présentation du contexte

Lors de notre stage, nous nous sommes aperçues que les périodes de lecture dans nos classes se faisaient rares et lorsqu'elles avaient lieu, celles-ci étaient très difficiles. La gestion de classe était davantage mise de l'avant puisque les élèves ne lisaient presque pas. Ils parlaient, ils feuilletaient rapidement les pages de leur livre, ils regardaient les images ou ils lisaient le livre à l'envers. Les interventions étaient plus présentes que la lecture en soi. Bref, les élèves n'étaient guère engagés dans cette activité malgré la latitude offerte par l'entremise du choix de livres (Archambault et Chouinard, 2022). Quand nous avons questionné les élèves, ils nous ont répondu qu'ils ne savaient pas la raison pour laquelle ils lisaient. Pour environ 12 élèves sur 23, lire ne servait qu'à répondre aux questions d'une compréhension de lecture réalisée dans le cadre d'une tâche obligatoire. Ce fut alors une évidence de consacrer notre projet d'intervention en contexte sur le rapport à la lecture des élèves. Notre but premier était d'aider les élèves à aimer la lecture, de leur montrer que lire ne servait pas simplement dans le cadre scolaire.

L'objectif principal renvoie donc au fait de prendre un moment pour se questionner sur la raison pour laquelle nous lisons afin de développer notre intention de lecture.

Comment l'enseignement explicite de la stratégie « intention de lecture » a-t-il pris forme?

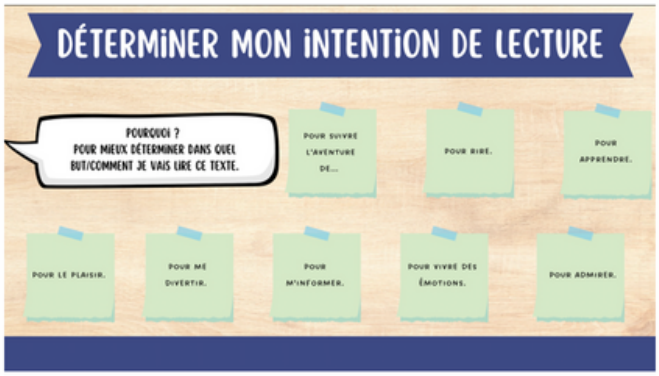
Pour l'enseignement explicite de cette stratégie, nous y sommes allées en trois étapes. Nous avons commencé par le modelage de cette stratégie. Ensuite, nous avons fait de la pratique guidée avec nos classes. Finalement, nous avons terminé avec de la pratique autonome.

Modelage
Nous avons commencé par expliquer l'intention de lecture et à quoi cela nous servait. Nous voulions que les élèves comprennent l'efficacité de se donner une intention de lecture, soit le fait d'avoir un objectif spécifique sur lequel se concentrer lorsqu'on lit (Archambault et Chouinard, 2022). Nous avons alors présenté différentes intentions de lecture possible :

-Pour le plaisir
-Pour se divertir
-Pour s'informer
-Pour vivre des émotions
-Pour admirer
-Pour apprendre
-Pour rire
-Pour pleurer
-Etc. (De Koninck, 2000)

Ensuite, nous avons choisi de lire un article scientifique aux élèves afin d'y cibler une intention, soit celle de s'informer à propos du sujet. Les traces de cet apprentissage ont été récoltées par le biais du carnet de lecteur. En effet, chaque élève avait un petit carnet du lecteur dans lequel ils devaient écrire le titre du livre lu ainsi que l'intention de lecture associée à celui-ci.

Pratique guidée
Nous avons ensuite lu différents textes en classe en grand groupe. À chaque fois, nous avons explicité à voix haute notre intention de lecture. Pour permettre aux élèves de s'en rappeler, un support visuel était offert au tableau, rappelant ainsi les différents choix possibles d'intentions.



Pratique autonome
Les élèves ont ensuite pu lire, selon leur rythme et leur goûts, différents romans, bande-dessinées, documents, etc. Tout au long de ce projet, ils ont été encouragés à remplir leur carnet de lecteur afin de documenter leurs intentions de lecture. Ce document se voulait aussi comme un incitateur, un rappel pour se fixer une intention de lecture.

Outils d'évaluation des apprentissages
Lors du théâtre des lecteurs, les élèves étaient amenés à répondre, à l'intérieur de leur cahier, leurs observations en lien avec les émotions des divers personnages de leur pièce. Cela dit, le gabarit utilisé servait de pratique guidée puisqu'il rappelait l'objectif de lecture tout au long de la séquence d'enseignement. Ainsi, le carnet de lecteur est une autre façon de collecter les apprentissages en lien avec l'enseignement explicite de la stratégie de lecture, c'est-à-dire l'intention de lecture.

Exemple de carnet des lecteurs


Prénom : _____
MON GUIDE DE LECTURE
20 novembre
• Pourquoi je lis ?
• Est ce que j'aime lire ? Est ce que c'est facile pour moi ? :
• Quels sont les types de livres que j'aime lire ?
Date : _____ Titre : _____
Auteur.trice/Illustrateur.trice : _____
Qu'est ce qui m'attire dans le livre ? : _____
Est ce que je vais le lire ? Pourquoi ? : NON OUI
5 décembre
• Pourquoi je lis ?
• Est ce que j'aime lire ?
• Est ce que c'est plus facile pour moi ?
• Quels sont les types de livres que j'aime lire ?

Le besoin d'apprentissage de l'élève comme point de départ à l'enseignement explicite

Nous avons commencé par questionner les élèves à propos des raisons qui les amenaient à lire. Est-ce qu'ils aiment lire ? Est-ce qu'ils se questionnent sur pourquoi ils lisent ? Notre intention: sonder le groupe afin d'évaluer leurs connaissances antérieures et construire une séquence en lien avec ces dernières. Pour rendre l'activité plus ludique, nous avons demandé aux élèves d'écrire pourquoi ils lisaient sur un petit bout de papier. Nous avons ensuite pu comparer leurs réponses. C'était environ divisé 50/50. C'était soit pour le plaisir, soit pour l'école, car ils étaient obligés.

Nous nous sommes alors rendu compte qu'ils ne savaient pas pourquoi ils lisaient. L'enseignement explicite de cette stratégie renvoyait donc à un besoin d'apprentissage de la classe ce qui est une différenciation pédagogique importante lors de la phase de planification (Tomlinson et Mctighe, 2010).

Parallèlement, nous avons planifié un théâtre des lecteurs afin d'ancrer la lecture dans un contexte significatif et créatif. Cela dit, cette intervention pédagogique prend la forme d'un processus continu et répété qui favorise certes la fluidité en lecture, mais également la compréhension (Besset, Dubé et Ouellet, s.d.). L'intention de lecture collective était de reconnaître les émotions de chacun des personnages pour mettre l'intonation appropriée lors de la représentation finale.

Comment peut-on observer la modification du rapport à la lecture pour chacun d'entre eux?

Le rapport à la lecture d'un individu est observé par ses « habitudes de lecture » ainsi que son « attitude » vis-à-vis ce processus (Smith, 1990; Dionne, 2010). Barré-de Miniac juxtapose trois dimensions afin d'évaluer ce rapport chez l'élève. Le temps consacré à lire ainsi que le niveau d'engagement caractérisent la première dimension. La seconde dimension, l'aspect affectif, s'évalue par l'importance de cet acte dans la vie d'une personne. La dernière dimension se définit par les perceptions ou les attitudes de l'individu qu'il entretient face à l'acquisition des compétences en littératie (2000; 2002a; 2002b). En conséquence, le rapport à la lecture est intrinsèque et intangible; il ne se voit pas. Cela dit, certaines interventions, réalisées en présence des élèves, ont permis d'extérioriser ce rapport dans le but d'avoir accès à sa progression et vérifier les retombées des interventions.

Lors de la première journée de la mise en œuvre du Plan d'intervention en contexte, nous avons demandé aux élèves d'écrire la raison pour laquelle il lisait sur un pense-bête « bleu ». Lors de la deuxième semaine, certaines situations d'enseignement et d'apprentissage ont été réalisées afin d'amener l'élève à reconnaître son intention de lecture. C'est donc à ce moment-là que nous avons questionné les élèves à propos des raisons qui les motivent à lire. Cette fois-ci, ils devaient écrire leurs réponses sur un pense-bête « rose ». Finalement, à la fin de la troisième semaine, les élèves devaient se reposer la même question et apposer le dernier pense-bête « jaune » sur l'affiche.

C'est donc par le biais d'une rétroaction individuelle et collective que nous avons suivi la construction du rapport à la lecture des membres de la classe, notamment la dimension en lien avec la sphère affective, soit les motivations intrinsèques qui engagent les individus dans la lecture (Ibid,2000; 2002a; 2002b). En effet, certains élèves soulignent simplement le fait qu'ils aiment cet acte. D'autres élaborent les raisons qui sous-tendent leur investissement.

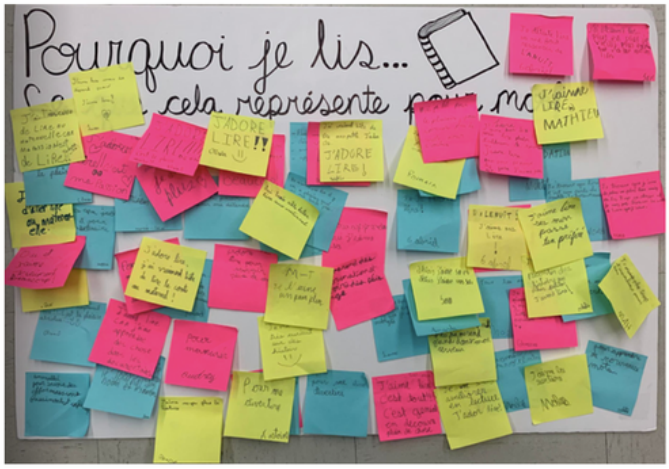


Tableau : La progression observée à l'aide de l'affiche

Progression des intentions de lecture de chacun des élèves en fonction du temps			
Catégorie	**Semaine 1**	**Semaine 2**	**Semaine 3**
Catégorie A : élève 1 **30 %**	L'élève affirme qu'il lit pour le plaisir et qu'il adore la lecture.	L'élève dit encore qu'il lit pour le plaisir, pour se divertir. Il adore lire, c'est son passe-temps préféré.	L'élève dit encore que la lecture est le plus beau passe-temps au monde. Il lit pour le plaisir, puisqu'il adore lire.
Catégorie B : élève 2 **61 %**	L'élève affirme qu'il lit, puisqu'il est obligé de le faire à l'école. Il lit pour les examens et lors des périodes de lecture obligatoires.	L'élève dit qu'il aime de plus en plus lire. Il a trouvé un type de livre qu'il aime. La lecture est moins pénible. Il lit pour le plaisir.	L'élève dit qu'il aime maintenant lire et qu'il lit pour le plaisir. Il a aussi hâte d'aller lire dans les classes de maternelle, puisque c'est un beau défi pour lui. Ill affirme qu'il lit pour le plaisir.
Catégorie C : élève 3 **9%**	Il affirme détester la lecture. Il n'aime pas lire et encore moins pour le plaisir. Il est convaincu que la lecture ne sera jamais pour lui.	Il dit encore qu'il déteste lire et ne sait pas pour quelle raison il devrait s'engager dans cet acte.	Il dit toujours qu'il n'aime pas lire et ne sait toujours pas pourquoi il devrait lire. Cette activité lui semble difficile.

Pourquoi partir des élèves pour développer cette stratégie de lecture ?

Nous avons décidé de partir des élèves afin de nous concentrer sur la motivation intrinsèque, mais également afin de les placer au cœur de leurs apprentissages. Nous trouvions important de les impliquer dès le départ afin qu'ils se sentent interpellés par ce projet et que la motivation pour lire parte d'eux-mêmes. Nous savons que c'est cette motivation intrinsèque qui est la plus portante et la plus durable chez les élèves (Vienneau, 2017). En partant également des élèves et de pourquoi ils lisaient, cela nous a permis de les placer directement dans le triangle didactique et ainsi, de venir soutenir leur engagement dans ce projet (Thouin, 2017).

Vérifier d'abord leurs connaissances préalables sur cette stratégie de lecture et où ils étaient situés par rapport aux intentions de lecture nous a assuré un projet se déroulant dans la zone proximale de développement de nos élèves. Nous voulions nous assurer d'éviter toutes situations d'amotivation (Bartolotti et als. 2006).

Bref survol des résultats récoltés

En lien avec l'affiche que nous avons fait faire aux élèves et le guide de lecture qu'ils ont rempli, nous pouvons regrouper la progression des intentions de lecture selon trois catégories (voir le tableau). Évidemment, il y a des nuances à apporter dans chacune des catégories, mais l'idée principale de l'évolution de l'intention de lecture demeure semblable.

Catégorie A : élève 1

Cette catégorie concerne 7 élèves sur 23 de la classe. Dans cette catégorie, les élèves disent qu'ils lisent pour le plaisir dès la première semaine. Ils aiment lire et ils lisent pour se divertir. À la semaine 2, ils lisent toujours pour le plaisir, puisqu'ils aiment lire. À la semaine 3 également, ils lisent toujours pour le plaisir. Nous pouvons donc constater que ces élèves avaient déjà une intention de lecture précise dès le début et que cette dernière n'a pas vraiment évolué au courant du projet. Un élément demeure: ils apprécient toujours la lecture. Il s'agit également des élèves ayant complété leur carnet du lecteur de manière assidue, dépassant les attentes convenues dans la grille d'évaluation. Ils ont lu en moyenne 4 livres au courant des trois semaines (Ici, il s'agit d'un résultat très large, puisque les élèves avaient le choix dans ce qu'ils voulaient lire. Un élève aurait donc pu lire seulement un roman de 450 pages pendant les trois semaines ou encore, dix petits livres d'une vingtaine de pages).

Catégorie B : élève 2

La catégorie B est la catégorie où il y a le plus d'élèves qui s'y retrouvent. Il y a donc 14 élèves qui disaient ne pas vraiment aimer lire au début de la semaine 1 ou qui ne savaient pas vraiment la raison qui les poussait à s'engager dans cette activité. Une fois les intentions de lecture présentées, ils ont conclu qu'ils lisaient puisqu'ils étaient obligés de le faire soit pour l'école, soit pour répondre à des questions. À la semaine 2, la plupart de ces élèves avaient trouvé un livre qui les intéressait. Ils affirmaient dorénavant qu'ils lisaient pour le plaisir. Certains élèves de cette catégorie ont verbalisé avoir hâte de lire auprès des maternelles (une activité prévue juste avant Noël) afin de faire découvrir de nouvelles histoires aux élèves plus jeunes. À la semaine 3, les élèves de ce groupe disaient ainsi lire pour le plaisir, pour se divertir. Nous avions même deux élèves dans ce groupe qui se sont mis à lire des documentaires afin de s'informer sur divers sujets. La majorité continuait également à dire qu'ils avaient hâte d'aller lire aux élèves du préscolaire afin de les aider dans la lecture, et par le fait même, de partager leur nouvelle passion!

Catégorie C : élève 3

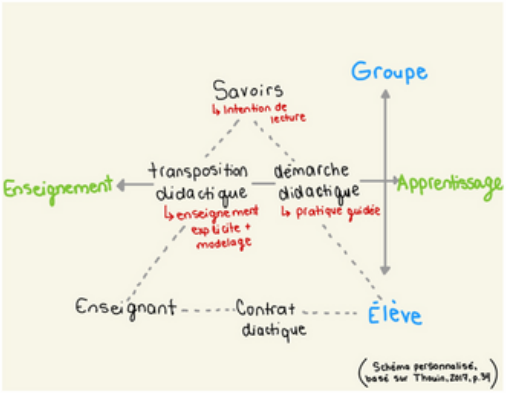
La catégorie C est la catégorie où il y a seulement deux élèves. Il n'y a pas vraiment de progression par rapport aux intentions de lecture chez ces deux élèves, puisqu'ils disent ne pas aimer lire à la semaine 1. Ils ne se questionnent pas sur leurs intentions de lecture, puisqu'ils détestent la lecture. À la semaine 2, ils n'aiment pas non plus lire alors ils ne savent pas pourquoi ils lisent, outre le fait qu'ils soient obligés. À la semaine 3, ils détestent encore lire.

Quels sont les impacts des interventions mises en place sur le rapport à la lecture des élèves ?

Dans le premier groupe, les élèves présentent déjà un rapport à la lecture positif. C'est pourquoi la progression du rapport à la lecture est peu observable. Cependant, l'élève du premier groupe ajoute, au cours des semaines, qu'il lit parce qu'il apprécie ce passe-temps ce qui touche à la dimension affective du rapport (Barré-de Miniac, 2000; 2002a; 2002b). Dans le deuxième groupe, le rapport à la lecture évolue de manière très explicite. Passant de l'obligation à la transmission des compétences en littératie, leur motivation extrinsèque s'est transformée en motivation intrinsèque. Le dernier groupe démontre des manifestations de désengagement dès le début du projet. Puis, au cours de la dernière semaine, il affirme détester la lecture puisque cette activité est difficile pour lui (voir le tableau).

Comment peut-on expliquer ces résultats?

Chaque semaine, l'enseignante fait un modelage des habiletés nécessaires à l'utilisation de la stratégie d'intention de lecture en tâchant de choisir une variété de textes. Par exemple, lors de la première, la stratégie fût déployée à l'intérieur de textes informatifs et une rubrique de journal. À mi-parcours, les élèves ont déployé ce processus dans une bande dessinée pour finalement revoir cette stratégie dans un texte narratif. Le choix des types de textes renvoie à une différenciation pédagogique importante dans le cadre du PIC. En effet, le transfert de connaissances est facilité par l'utilisation des types de textes préférés des élèves. Il s'agit d'une planification personnalisée en fonction de la classe et des intérêts des élèves, toujours dans un but de susciter la motivation. En effet, lors de la période de lecture libre, le groupe-classe s'engage dans une pratique autonome, soit la dernière étape du modelage de la stratégie de lecture (Vienneau, 2017).



Dans la catégorie A, on infère que les élèves déploient déjà certaines stratégies de lecture qui leur permettent de dégager du sens des textes lus et ainsi apprécier la période de lecture. Pour leur part, le deuxième groupe, représentant 61% de la classe, bénéficie de l'enseignement explicite de la stratégie d'intention de lecture. Cela explique, en partie, la modification de leur rapport à la lecture, qui devient positif au fil des semaines (voir tableau). Le groupe C, totalisant 9% des élèves, manifeste toujours de la résistance au plaisir de lire au cours de la dernière semaine du projet. Cela dit, l'enseignement explicite de la stratégie de lecture pourrait se faire à l'intérieur d'une pédagogie par projets. C'est pourquoi nous faisons un parallèle avec le théâtre des lecteurs dans cet article.

Le modelage de la stratégie intention de lecture dans le cadre du théâtre des lecteurs

Le théâtre des lecteurs constitue une intervention efficace et ludique afin d'améliorer la fluidité et par conséquent, la compréhension des histoires lues. En effet, les élèves doivent repérer les émotions véhiculées par les personnages afin d'émettre l'expression de voix correspondante lors de la représentation finale, touchant à la composante « prosodie » (Montésinos-Gelet, Saint-André et Tremblay, 2022).

Dans ce contexte significatif, le modelage, la pratique guidée ainsi que la pratique autonome sont mis en place tout au long de la séquence afin d'amener l'élève à dégager les principales émotions. Cela dit, les élèves se sentent compétents et s'engagent dans la tâche afin de se préparer au spectacle, soit la tâche de performance (Archambault et Chouinard, 2022). Le rapport à la lecture, notamment la composante affective, se modifie de manière positive dans le cadre de cette pédagogie par projets (Barré-de Miniac, 2000; 2002a; 2002b).

Conclusion

En résumé, nous retenons que le fait de développer une intention de lecture est essentiel pour développer un rapport positif à la lecture (Archambault et Chouinard, 2022). Savoir ce que nous lisons et pourquoi nous le lisons sont les premières questions que nous devrions nous poser avant de commencer une lecture. Toutefois, ce n'est pas quelque chose qui est inné chez les élèves. L'enseignement explicite, c'est-à-dire le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome, permet à l'élève de déployer des compétences en littératie efficaces (Vienneau, 2017). Soulignons également l'importance d'ancrer le processus d'apprentissage de cette stratégie de lecture dans un contexte significatif pour engager les élèves (Tomlinson et Mctighe, 2010).

Pour les futurs enseignants, retenons que l'enseignement explicite est un tremplin intéressant pour rendre les élèves autonomes dans leur lecture. Plusieurs possibilités demeurent dans l'amélioration de la compréhension des textes et dans l'intention de lecture ciblée. Il est certain que cela demande une planification répondant aux besoins des élèves en lecture (Ibid, 2010).

Rien ne sert de se presser au début de l'année afin de mettre en place un projet de lecture comme le théâtre des lecteurs par exemple. Prenons le temps d'observer les élèves lire et de les questionner pour ensuite planifier une séquence se terminant par une activité concrète, comme la présentation d'une pièce de théâtre ou une lecture à des élèves plus jeunes. N'oublions pas non plus la variété de livres qui existent, il est important de proposer un large éventaire qui touche les intérêts des élèves pour soutenir la motivation (Vienneau, 2017).

Finalement, pour aller plus loin, nous suggérons d'explorer l'enseignement explicite des stratégies de lecture dans un contexte de décloisonnement. Comment intégrer la lecture aux autres matières scolaires ? Nous pourrions par exemple intégrer un aspect historique dans la pièce de théâtre présentée ou encore, intégrer des articles scientifiques sur le sujet vu en classe au même moment.

Références

Archambault, J. Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière éducation. 264 pages.

Barré-de Miniac, C. (2000). Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion. Repéré à Google Scholar

Barré-de Miniac, C. (2002a). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions.Pratiques, no113/114, 29-40. Google Scholar

Barré-de Miniac, C. (2002b). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. Recherches & éducations, no2. [En ligne] http://rechercheseducations.revues.org/index283.html Consulté le 31 mai 2010. Google Scholar

Bergeron, A. (1973). Les habitudes de lecture des Québécois. Études littéraires, 6(3), 321–326. https://doi.org/10.7202/500290ar

Bessette, L., Dubé, F., Ouellet, C., (s,d.) Programme d'activités pédagogiques pour développer la fluidité et la compréhension en lecture de la 2e à la 4e année du primaire. Repéré à https://adel.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/11/fluidité-et-compréhension 2019.pdf

Bartolotti, C. Louche, C. et Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. Bulletin de psychologie, vol. 4 (no. 484), p. 351 à 357). Repéré à : https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2006-4-page-351.htm

Chartrand, S. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation. Vol. 32, No. 2 (2009), p. 317-343.

Centre de services scolaire des découvreurs (s.d.) Déterminer l'intention de lecture. Repéré à https://seduc.cssdd.gouv.qc.ca/sec-uv/files/2014/03/01-Intentions-de-lecture.pdf

De Koninck, G. (2000). Mais pourquoi donc faut-il lire? Québec français, (116), 29–33.

Dionne, A.-M. (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, 45(3), 409–428. https://doi.org/10.7202/1003570ar

Ferraris, N. (2017). Les jeunes et la lecture : les résultats d'une enquête. Lurelu, 40(2), 20–20. McTighe, J. et Tomlinson, C-A. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière éducation.

Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., Charron, A. et Tremblay, O. (2022) La lecture et l'écriture-tome 2. Montréal: Chenelière éducation.

Thouin, M. (2017). Enseigner les sciences et les technologies au préscolaire et au primaire. Canada: Multimondes.

Smith, C. M. (1990). The relationship of adults' reading attitude to actual reading behavior. Reading Improvement, 27(2), 116-121. Repéré à Google Scholar

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 3ed. Montréal, Québec. Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

EXPLORER LE POTENTIEL DU CARNET D'AUTO-ANALYSE POUR CULTIVER LE SAVOIR-ÊTRE EN CLASSE

PATRICK SIMON



Introduction

Dans le paysage éducatif actuel, la capacité des élèves à s'adapter et à réussir ne dépend pas seulement de leurs connaissances académiques, mais également de leur développement personnel et social, souvent regroupé sous le terme de « savoir-être ». Ce concept englobe des compétences essentielles telles que la motivation, la capacité de planification, ainsi que la confiance en soi, qui sont fondamentales pour la réussite scolaire et personnelle à long terme. Malgré leur importance reconnue, ces compétences sont souvent les moins structurées en termes d'enseignement et de suivi dans le système éducatif traditionnel.

Les éducateurs reconnaissent de plus en plus la nécessité d'intégrer le développement du savoir-être dans le curriculum scolaire pour mieux préparer les élèves à des défis complexes, tant académiques que personnels. Cependant, le manque d'outils adaptés pour l'auto-évaluation et la réflexion personnelle reste un obstacle majeur, entravant le développement efficace de ces compétences essentielles. Le carnet d'auto-analyse, innovant par sa structure, permet aux élèves de suivre et de réfléchir sur leur progression personnelle. Dans ce contexte, comment un carnet d'auto-analyse pourrait-il améliorer l'enseignement du savoir-être et encourager un développement plus autonome chez les élèves ?

Théories Clés Soutenant l'Auto-Analyse en Éducation

La littérature existante sur le développement du savoir-être en contexte éducatif souligne l'importance cruciale de développer certaines compétences pour la réussite scolaire et personnelle des élèves. Des travaux de chercheurs influents révèlent que leurs théories peuvent inspirer l'utilisation d'outils d'auto-analyse comme moyen d'enrichir ce développement. Bien que ces chercheurs et théoriciens n'aient pas directement conçu des carnets d'auto-analyse, leurs idées fournissent une base solide pour argumenter en faveur de leur utilité pédagogique.

Albert Bandura et la Théorie de l'Auto-Efficacité

Albert Bandura définit l'auto-efficacité comme la croyance en sa propre capacité à réussir dans des situations spécifiques (Bandura, 1997). Cette croyance influence les choix, la persévérance, la motivation et les comportements des individus. Dans le contexte éducatif, l'auto-évaluation par un carnet d'auto-analyse peut renforcer l'auto-efficacité des élèves en leur permettant de documenter et de réfléchir sur leurs succès et stratégies. Cela aide à consolider leur perception de compétence et à améliorer leur résilience face aux défis.

Par exemple, un élève qui utilise régulièrement un carnet d'auto-analyse pour enregistrer ses progrès en mathématiques pourrait noter comment il a surmonté un problème difficile en appliquant de nouvelles stratégies d'apprentissage. Cette documentation renforce sa croyance en sa capacité à résoudre des problèmes futurs, illustrant directement le principe de l'auto-efficacité de Bandura. En reconnaissant ses propres succès, l'élève développe une motivation intrinsèque et une persévérance accrues, essentielles pour son développement académique continu.

Renforcement de la Confiance en Soi et de la Motivation : Une Approche Inspirée par Deci et Ryan

S'inspirant des travaux de Deci et Ryan (1985), ce projet explore l'utilisation d'un carnet d'auto-analyse pour renforcer la motivation intrinsèque et la confiance en soi des élèves du primaire. Leur théorie de l'autodétermination suggère que les élèves sont plus motivés à apprendre lorsqu'ils ressentent un sens d'autonomie, de compétence, et de connexion avec les autres. Ce carnet est un outil personnalisé qui invite les élèves à réfléchir sur leurs expériences et à reconnaître leur croissance personnelle, ce qui est essentiel pour construire une motivation durable et une confiance en soi solide.

Dans le cadre de leurs activités quotidiennes, les élèves utilisent le carnet pour enregistrer des moments où ils se sentent particulièrement motivés ou autonomes. Ils notent les tâches qu'ils ont accomplies grâce à leur propre initiative, ce qui non seulement renforce leur sentiment d'autonomie, mais les aide également à prendre conscience de leur capacité à influencer positivement leur propre éducation. En reconnaissant et en célébrant leurs réalisations, ils construisent une confiance en leurs compétences, favorisant une motivation intrinsèque qui dépasse les récompenses externes.

Carol Dweck et l'Épanouissement de la Confiance en Soi par la Mentalité de Croissance

La recherche de Carol Dweck (2006) sert de fondation à l'adoption d'un carnet d'auto-analyse visant à développer la confiance en soi et la motivation chez les élèves. Sa théorie de la mentalité de croissance postule que la compréhension des élèves de leur propre intelligence et compétences en tant que qualités extensibles et non fixes leur permet de surmonter les obstacles et de persévérer face aux défis. Le carnet d'auto-analyse est un vecteur de cette mentalité, incitant les élèves à documenter leurs efforts et à réfléchir sur le processus d'apprentissage plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats.

Considérons un élève qui, après avoir travaillé sur un problème de mathématiques complexe, utilise son carnet pour décrire l'expérience. Il note ses stratégies initiales, les difficultés rencontrées, et comment il a ajusté son approche pour parvenir à une solution.

Cette pratique l'encourage à valoriser le processus d'apprentissage et reconnaît que l'intelligence et les capacités peuvent se développer avec du temps et de la persévérance, renforçant sa motivation intrinsèque et sa confiance en ses capacités à apprendre et à s'améliorer.

Barry Zimmerman et l'Autonomisation des Élèves par l'Apprentissage Autorégulé

S'appuyant sur les recherches de Barry Zimmerman (2000), l'utilisation du carnet d'auto-analyse dans le contexte scolaire vise à promouvoir l'apprentissage autorégulé, une compétence cruciale pour le développement de la confiance en soi et la motivation chez les élèves. Zimmerman démontre que les élèves qui pratiquent l'auto-régulation sont mieux équipés pour gérer leur propre apprentissage, définir des objectifs, surveiller leurs progrès, et ajuster leurs stratégies pour atteindre ces objectifs (Zimmerman, 2000). Le carnet d'auto-analyse facilite cette dynamique en offrant aux élèves un espace pour planifier, suivre et réfléchir sur leurs activités d'apprentissage.

Un élève utilise son carnet pour planifier ses révisions pour un examen de mathématique. Il note ses objectifs de révision, les ressources qu'il prévoit d'utiliser, et les délais. Après chaque session d'étude, il enregistre ce qui a été accompli et évalue son efficacité. Cette méthode lui permet non seulement de voir où il doit ajuster son plan pour de meilleures performances, mais aussi de reconnaître et célébrer les petites victoires en cours de route, renforçant ainsi sa confiance en sa capacité à atteindre ses objectifs et à gérer efficacement son temps d'étude.

Xavier Roegiers et la Promotion de la Métacognition

Les travaux de Xavier Roegiers sur la métacognition mettent en lumière l'importance de la réflexion sur le propre processus d'apprentissage des élèves (Roegiers, 2000). Roegiers souligne que développer des compétences métacognitives aide les élèves à mieux comprendre comment ils apprennent, ce qui améliore leur capacité à s'adapter et à réguler leur comportement d'apprentissage. L'utilisation d'un carnet d'auto-analyse est un outil efficace pour faciliter cette réflexion, en permettant aux élèves de noter leurs stratégies d'apprentissage, leurs réussites et leurs défis.

Un élève peut utiliser son carnet pour réfléchir sur une leçon particulière en mathématique. Il note quelles stratégies d'étude qu'il a employées, comment elles ont fonctionné, et ce qu'il pourrait améliorer pour la prochaine fois. Cette pratique non seulement renforce sa compréhension de ses propres méthodes d'apprentissage, mais encourage aussi l'auto-évaluation et l'ajustement de ses techniques, en ligne avec les recommandations de Roegiers pour un apprentissage efficace.

Description du Carnet d'Auto-Analyse

Le carnet d'auto-analyse est conçu pour être un outil intuitif et accessible pour les élèves de tous âges. Il est constitué de plusieurs sections, chacune dédiée à un aspect différent du développement personnel et académique :

Section **Motivation**: Où les élèves peuvent noter ce qui les a motivés chaque jour et les défis rencontrés.
Section **Confiance en soi**: Destinée à la réflexion sur les situations où l'élève s'est senti confiant ou a manqué de confiance, et les raisons sous-jacentes.
Section **Réflexion quotidienne**: Pour écrire des résumés de ce qu'ils ont appris et comment ils se sentent par rapport à leurs progrès.
Section **Planification et Objectifs**: Pour fixer des objectifs à court et à long terme et suivre leur progression.

Matériel et Accessibilité

Le carnet est disponible en formats papier et numérique pour accommoder différentes préférences d'apprentissage et assurer son accessibilité à tous les élèves, y compris ceux qui bénéficient de technologies d'assistance.

Instructions d'Utilisation

Chaque carnet est accompagné d'un guide pour les élèves et les enseignants, expliquant comment l'utiliser efficacement. Ce guide propose des exemples de réflexions et de notes, des conseils pour une réflexion constructive, et des suggestions pour intégrer l'utilisation du carnet dans les activités quotidiennes de la classe.

Importance de la Personnalisation

Le carnet est conçu pour être hautement personnalisable afin de s'adapter aux besoins individuels de chaque élève. Les enseignants peuvent aider les élèves à ajuster le contenu du carnet pour qu'il reflète les domaines spécifiques sur lesquels ils souhaitent se concentrer, en fonction de leurs objectifs personnels et éducatifs.

Pistes d'action pour l'Implémentation du Carnet d'Auto-Analyse

Formation des Enseignants

Action proposée : Organiser des ateliers de formation pour les enseignants sur l'utilisation du carnet d'auto-analyse. Ces formations devraient couvrir comment intégrer l'outil dans le curriculum quotidien, comment encourager les élèves à l'utiliser efficacement, et comment évaluer les entrées des carnets pour mieux soutenir les élèves.
Bénéfices attendus : Augmenter la compétence et la confiance des enseignants dans l'usage de cet outil, ce qui peut conduire à une utilisation plus cohérente et bénéfique du carnet dans les classes.

Intégration Curriculaire

Action proposée : Développer des lignes directrices claires pour intégrer le carnet d'auto-analyse dans différentes matières. Cela pourrait inclure des exemples spécifiques de comment les élèves peuvent utiliser le carnet pour des matières comme les mathématiques et le français.
Bénéfices attendus : Assurer que le carnet d'auto-analyse est utilisé de manière transversale, enrichissant l'apprentissage dans divers domaines et favorisant une réflexion intégrée.

Suivi et Évaluation Réguliers

Action proposée : Mettre en place un système de suivi pour évaluer l'efficacité du carnet d'auto-analyse dans l'amélioration du savoir-être des élèves. Cela pourrait inclure des enquêtes périodiques auprès des élèves et des enseignants, ainsi que l'analyse des carnets remplis.
Bénéfices attendus : Obtenir des données précieuses sur les impacts de l'utilisation du carnet, permettant des ajustements et des améliorations basés sur des preuves.

Ressources et Support Continu

Action proposée : Fournir un soutien continu aux enseignants et aux écoles par le biais de ressources en ligne, y compris des forums, des FAQ, et des exemples de meilleures pratiques.
Bénéfices attendus : Créer une communauté de pratique autour du carnet d'auto-analyse, offrant un soutien et une motivation continus pour son utilisation.

Sensibilisation et Engagement des Parents

Action proposée : Rencontrer ou envoyer des informations pour les parents sur le rôle du carnet d'auto-analyse dans le développement de leur enfant, en expliquant comment ils peuvent soutenir cet effort à la maison.
Bénéfices attendus : Renforcer le partenariat entre l'école et la famille, et encourager un soutien familial qui est crucial pour le développement personnel des élèves.

En adoptant ces pistes d'action, les écoles peuvent maximiser les bénéfices du carnet d'auto-analyse, transformant l'outil en un amplificateur pour le développement du savoir-être chez les élèves. Ces initiatives nécessitent un engagement collaboratif de toutes les parties prenantes, y compris les enseignants, les élèves et les parents, pour réussir et avoir un impact durable.

Vers l'Avenir : Implications et Extensions du Carnet d'Auto-Analyse

Cet article a exploré l'avantage du développement du savoir-être chez les élèves, une composante souvent négligée, mais essentielle à leur succès scolaire et personnel. En se concentrant sur l'intégration du carnet d'auto-analyse dans l'environnement éducatif, nous avons vu comment cet outil peut significativement améliorer les

compétences des élèves en matière de motivation, de confiance en soi, de réflexion personnelle, ainsi que de planification et gestion de leurs apprentissages. Les théories de figures éminentes comme Bandura, Deci et Ryan, Dweck, et Zimmerman offrent un fondement solide pour comprendre comment et pourquoi le carnet d'auto-analyse peut être un pivot pour l'autonomisation et la réussite des élèves.

L'adoption du carnet d'auto-analyse nécessite une formation ciblée pour les enseignants, non seulement sur son utilisation, mais aussi sur la manière de l'intégrer efficacement dans les programmes existants. Les enseignants, dans ce cas, devront s'adapter à un rôle plus orienté vers le guidage et moins centré sur l'enseignement directif, ce qui peut enrichir leur pratique pédagogique et renforcer leur relation avec les élèves. L'approfondissement de cette pratique pourrait transformer les dynamiques de classe et favoriser un climat d'apprentissage plus collaboratif et introspectif.

Bien que cet article se concentre sur le contexte primaire, le concept du carnet d'auto-analyse présente un potentiel significatif pour être adapté et appliqué à d'autres niveaux éducatifs, y compris le secondaire et l'enseignement supérieur. Des recherches futures pourraient explorer son efficacité et son sérieux dans ces différents contextes, ainsi que son impact à long terme sur le développement personnel des élèves.

Cet outil mérite une exploration et une expansion continues. Sa capacité à encourager les élèves à prendre en main leur propre développement ouvre la voie à un avenir où l'éducation est profondément personnalisée et profondément transformatrice. En continuant à étudier et à développer cet outil, nous pouvons espérer élever une génération de jeunes pleinement équipés pour naviguer dans les complexités de leur futur académique et professionnel avec confiance et compétence.



Références

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Ballantine Books.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82-91.
- Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'ARTISTE ET L'ÉCRIVAIN

ODETTE BEAULAC ET ROXANNE GAUTHIER



Introduction

Les gens qui ont pu admirer la Joconde sont fort chanceux. Cette peinture aux traits délicats laisse entrevoir la beauté du modèle. Pourtant, combien de ces observateurs se sont demandé si Léonard de Vinci avait réussi ce chef-d'œuvre du premier coup ? La première itération de la Mona Lisa n'était probablement pas parfaite. La littérature se rapproche beaucoup de l'art : l'écrivain se met à écrire, mais doit souvent modifier des parties de son œuvre afin de la rendre meilleure. Les élèves du primaire ont beaucoup de difficulté à concevoir que la première écriture n'est pas un produit fini (Benabbes, 2018). Beaucoup d'élèves jugent que la correction d'un texte est laborieuse. Ils aimeraient parfois esquiver cette étape en espérant tout de même avoir une note qualifiée de « très satisfaisante ». Lors de nos stages finaux, nous avons remarqué que les élèves de nos classes éprouvaient des difficultés lors des périodes d'écriture. Par exemple, pour des élèves de 4e année du primaire, un texte de 200 mots pouvait leur demander plusieurs heures de rédaction. De plus, une file continue d'élèves se succédait pour nous poser des questions. En répondant à leurs questions, nous aidions quelques élèves, mais pas tous puisque ceux ayant le plus de difficulté n'osaient pas nécessairement se présenter devant nous. Nous avons également réalisé que plusieurs d'entre eux n'avaient pas bien relu leur texte avant de venir nous voir : des mots étaient manquants, il n'y avait pas nécessairement de verbe dans leurs phrases et certaines d'entre elles se contredisaient. Les notes obtenues à la suite de l'écriture de travaux effectués par un groupe d'élèves de 4e année du primaire ont confirmé le besoin de soutien des élèves dans ce domaine. C'est pourquoi nous aimerions donc mieux soutenir les élèves dans la révision de leurs textes.

Dans le monde de l'éducation, plusieurs méthodes ont été étudiées pour répondre au besoin grandissant de soutien des élèves lorsqu'ils corrigent leurs textes. Nous croyons que certaines d'entre elles pourraient être la réponse à notre questionnement.

Falardeau (2022) précise qu'il est primordial de séparer « le processus de révision de texte en deux phases distinctes : la révision-amélioration et la révision-correction ». La révision-amélioration comprend la réécriture et vise surtout à améliorer le contenu du texte tandis que la révision-correction se base sur la correction des fautes liée à l'usage de la langue française.

Le brouillon

Le brouillon est un fabuleux outil d'écriture, si l'on s'en sert correctement. De nos jours, le brouillon est trop souvent utilisé comme premier jet qui sera seulement recopié ensuite (Kervyn et Faux, 2014). Cependant, le brouillon n'est pas un outil qui devrait être utilisé de manière linéaire. Il se doit d'être, comme son nom l'indique, une version préliminaire bien « barbouillé ». C'est d'ailleurs pour cela que nous avons un brouillon et un propre. L'un est sale et bien travaillé alors que l'autre est une version immaculée. D'ailleurs, la façon dont le brouillon est couramment utilisé aujourd'hui peut rendre les élèves confus puisqu'ils pensent que le premier jet doit être parfait alors que ce n'est pas le cas.

Alors comment devrions-nous utiliser le brouillon ? Voici ce que la littérature nous propose. Premièrement, les phrases et les mots peuvent être remplacés par d'autres (David et Guerrouache, 2018). Par exemple, dans le cas de la reprise d'information, il est possible de remplacer un nom par son synonyme. Deuxièmement, il est possible de supprimer des éléments qui ne sont pas nécessaires ou qui n'apportent rien au texte (David et Guerrouache, 2018). Dans le livre « Travailler la maitrise de langue », on nous indique qu'il est préférable de hachurer les éléments plutôt que de les effacer, car ce geste démontre à l'élève que l'erreur est une étape incontournable de la réécriture de texte (Risseline, Busch et Vibert, 2023). Troisièmement, l'élève pourrait vouloir ajouter des précisions à son texte pour l'enrichir (Rog, 2014). Ces ajouts pourront être faits au-dessus de la phrase suivante ou en marge du texte. Finalement, le déplacement de phrase est aussi possible (David et Guerrouache, 2018). Plusieurs flèches pourront être ajoutées au brouillon afin de marquer les nouveaux emplacements des divers éléments. Avec toutes ces manipulations, il est possible d'imaginer qu'un brouillon peut devenir assez difficile à lire. Il est donc probable de devoir faire plusieurs brouillons différents avant d'arriver au texte final surnommé le propre.



Shutterstock.com

La pratique guidée coopérative

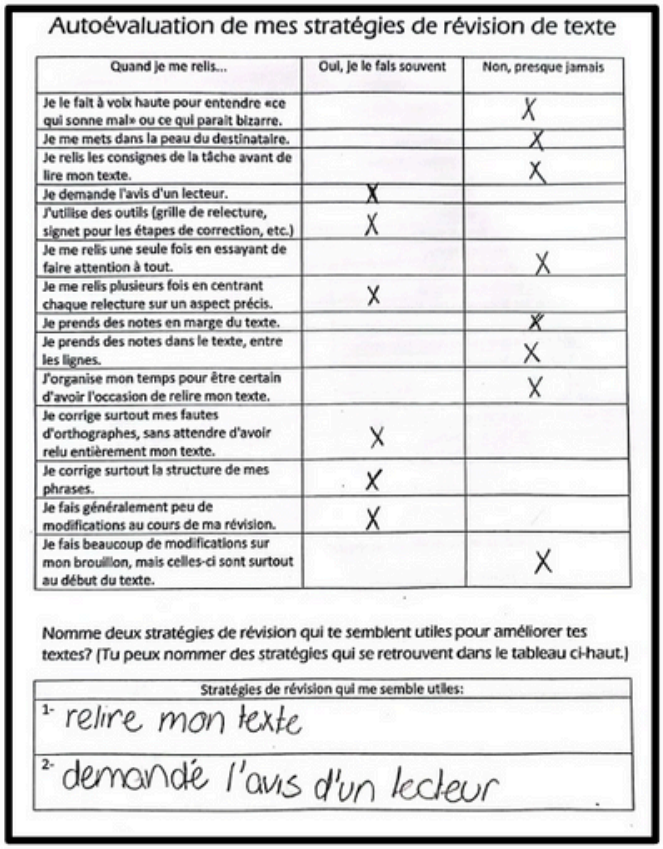
La pratique guidée coopérative consiste à donner des commentaires constructifs sur le texte des autres. Pour amener les élèves à donner des commentaires sensés et respectueux, l'enseignante a tout intérêt à faire de l'étayage en groupe. Ceci consiste à lire à haute voix un extrait de texte d'un élève à la classe et à verbaliser les bons points et les améliorations à faire. De cette façon, l'enseignante décortique avec les élèves ce qu'est un commentaire constructif et respectueux. Ensuite, les élèves sont invités à donner eux-mêmes leurs rétroactions sur le texte de leurs pairs. Panadero, Jonson et Alquassab (2018) précisent que les commentaires des élèves mèneraient à une révision plus complexe et à de meilleures productions puisque ces derniers partagent les mêmes difficultés et le même langage. L'élève qui donne le commentaire bénéficie lui-même de cette action puisqu'il utilise ces capacités métacognitives. Il y a donc un transfert de connaissance qui se produit dans le cerveau de l'élève. Ce qu'il est capable de concevoir comme commentaire pertinent, il sera en mesure de l'appliquer à ses propres écrits (Falardeau, 2022).

La révision-correction

Selon nos observations, les élèves ont tendance à omettre la phase révision-amélioration et à se concentrer seulement sur la phase de révision-correction. Nos observations sont corroborées par des chercheurs du monde de l'éducation comme Éric Falardeau (2022). Les élèves semblent croire que l'étape de la correction des fautes liées à la langue française est la plus importante, alors qu'en fait, l'étape de réécriture est tout aussi sinon plus importante. Un texte sans faute de langue, mais qui comporte plusieurs erreurs de structure est difficile à lire et à comprendre.

Le plus gros problème lié à la révision-correction serait de trouver ses propres fautes. Selon la chercheuse Laurence Bilodeau (2022), les outils analogiques seraient les meilleurs pour répondre à ce problème. Par outil analogique, elle entend les dictionnaires papier, les grammaires, les affiches, etc. Elle parle également des techniques de remplacement, de déplacement et d'effacement. Ainsi un élève peut vérifier efficacement dans une phrase si le mot « orange » est un nom en le remplaçant par un nom qu'il connait bien comme le nom « pomme ». Il saura donc rapidement comment accorder ce mot et pourra ainsi corriger plusieurs de ses erreurs.

Expérimentation



Autoévaluation de mes stratégies de révision de texte

Quand je me relis...	Oui, je le fais souvent	Non, presque jamais
Je le fait à voix haute pour entendre «ce qui sonne mal» ou ce qui paraît bizarre.		X
Je me mets dans la peau du destinataire.		X
Je relis les consignes de la tâche avant de lire mon texte.		X
Je demande l'avis d'un lecteur.	X	
J'utilise des outils (grille de relecture, signet pour les étapes de correction, etc.)	X	
Je me relis une seule fois en essayant de faire attention à tout.		X
Je me relis plusieurs fois en centrant chaque relecture sur un aspect précis.	X	
Je prends des notes en marge du texte.		X
Je prends des notes dans le texte, entre les lignes.		X
J'organise mon temps pour être certain d'avoir l'occasion de relire mon texte.		X
Je corrige surtout mes fautes d'orthographes, sans attendre d'avoir relu entièrement mon texte.	X	
Je corrige surtout la structure de mes phrases.	X	
Je fais généralement peu de modifications au cours de ma révision.	X	
Je fais beaucoup de modifications sur mon brouillon, mais celles-ci sont surtout au début du texte.		X

Nomme deux stratégies de révision qui te semblent utiles pour améliorer tes textes? (Tu peux nommer des stratégies qui se retrouvent dans le tableau ci-haut.)

Stratégies de révision qui me semble utiles:
1- relire mon texte
2- demandé l'avis d'un lecteur

Exemple d'autoévaluation remplie par un élève

Les premières données récoltées en lien avec la révision de texte sont tirées d'un questionnaire d'autoévaluation des stratégies de révision de texte (inspiré de Falardeau, 2022). Ce questionnaire a été présenté à 20 élèves de 4e année du primaire. Il contenait entre autres les questions suivantes : « Quand je me relie, je le fais à voix haute pour entendre "ce qui sonne mal" ou ce qui fait bizarre » et « Je prends des notes dans le texte entre les lignes ». Les élèves pouvaient répondre : « Oui je le fais souvent » ou « Non, presque jamais ». Le but de ce questionnaire était de vérifier les stratégies que les élèves connaissaient et utilisaient dans cette classe.

Tableau 1. Compilation des résultats de l'autoévaluation des stratégies de révision de texte

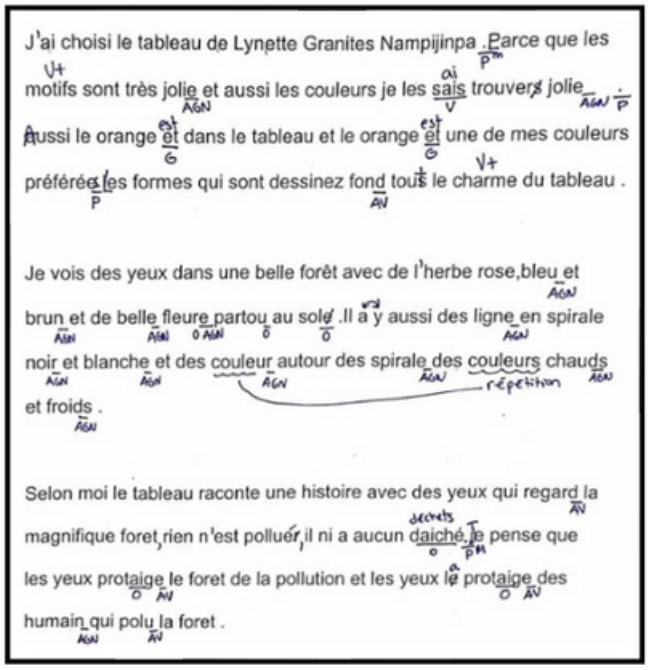
Quand je me relis...	Oui, je le fais souvent	Non, presque jamais
Je le fais à voix haute pour entendre « ce qui sonne mal » ou ce qui parait bizarre.	30 %	70 %
Je me mets dans la peau du destinataire.	30 %	70 %
Je demande d'un lecteur.	35 %	65 %
J'utilise des outils (grille de relecture, signet pour les étapes de correction, etc.).	50 %	50 %
Je relis une fois en essayant de faire attention à tout.	55 %	45 %

Il s'agit d'une partie de l'autoévaluation (5 questions sur 14).

Concernant les résultats, 70 % des élèves ont répondu qu'ils ne relisaient pas leur texte à haute voix. Encore 70 % des élèves révèlent qu'ils ne se mettent pas dans la peau du destinataire. À la fin de l'autoévaluation, il était demandé à l'élève de nommer deux stratégies de révision qui lui semblait utile pour réviser ses textes : 55 % des élèves ont nommé la stratégie « relire les mots ou le texte » et 20 % des élèves ont mentionné « Je demande l'avis d'un lecteur ».

En analysant les résultats de la compilation des données, nous observons que la majorité des élèves n'utilisent pas les bonnes stratégies de révision de texte. L'enseignante a donc tout intérêt à guider le travail de révision-amélioration des élèves. C'est d'ailleurs ce que suggère Falardeau (2022), les pistes de révision explicitées par l'enseignante et mises en pratique par les élèves seront intégrées par ses derniers et serviront de piste d'autorégulation.

Les secondes données récoltées en lien avec la révision de texte sont tirées de productions des élèves.



J'ai choisi le tableau de Lynette Granites Nampijinpa . Parce que les motifs sont très jolie et aussi les couleurs je les sais trouvers jolie . Aussi le orange et dans le tableau et le orange et une de mes couleurs préférée les formes qui sont dessinez fond tous le charme du tableau .

Je vois des yeux dans une belle forêt avec de l'herbe rose, bleu et brun et de belle fleure partou au sole . Il a y aussi des ligne en spirale noir et blanche et des couleur autour des spirale des couleurs chauds et froids .

Selon moi le tableau raconte une histoire avec des yeux qui regard la magnifique foret, rien n'est polluér, il ni a aucun daiché . Je pense que les yeux protaige le foret de la pollution et les yeux le protaige des humain qui polu la foret .

Exemple d'une production d'élève de 4e année du primaire.

Dans l'extrait du texte ci-dessus, il semble que l'élève ne se soit pas relu à haute voix puisqu'il y a un grand nombre d'incohérences dans ces phrases. Notamment, il y a plusieurs répétitions de mots. Par exemple, dans la phrase « Il a y aussi des ligne en spirale noir et blanche et des couleur autour des spirale des couleurs chauds et froids », le mot couleur revient à deux reprises. Lorsqu'on lit cette phrase à haute voix, il devient évident qu'il y a un problème avec le mot « couleur ». Cette technique aurait pu aider l'élève à transformer sa phrase de cette manière : « Il y a aussi des lignes en spirale noires et blanches et des couleurs chaudes et froides autour de ces dernières ».

La même technique aurait pu aider l'élève avec sa ponctuation. S'il ne lit pas lui-même les pauses des points, un pair plus expérimenté ou l'enseignante peut les prononcer exagérément lors de la lecture à haute voix du texte. Par exemple, dans la phrase « J'ai choisi le tableau de Lynette Granitas Nampijinpa. Parce que les motifs sont très jolie […] », l'erreur de ponctuation aurait pu être détectée en exagérant la pause entre le nom de l'artiste et le « parce que ».

La lecture à haute voix pourrait également aider l'élève à repérer les erreurs de genre des adjectifs.

Le texte présenté plus haut et produit par l'élève n'a pas bénéficié d'une relecture ni par les pairs ni par l'enseignante. Nous croyons que la pratique guidée telle que suggérée par Panadero, Jonson et Alquassab (2018) serait d'une grande aide pour le développement de la compétence d'écriture de l'élève.



JGI/Jamie Grill via Getty Images

Conclusion

Les données récoltées prouvent que les élèves manquent de stratégies pour améliorer leurs textes. Pour la majorité d'entre eux, la correction de texte se limite à la révision-correction (fautes dans la langue française). Ils ne semblent donner que très peu d'importance à la phase de révision-amélioration (structure de phrase, enjolivement, mots recherchés). Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question et ont proposé les solutions suivantes : séparer la correction en deux étapes, donner une plus grande importance à la révision-amélioration, utiliser à bon escient le brouillon (raturer des phrases, ajouts en marge de texte, flèches et marques d'accords, etc.), recourir à la pratique guidée coopérative (lire le texte à voix haute, offrir des commentaires constructifs) et se servir d'outils analogiques (dictionnaire, grammaire, stratégies d'effacement).

Notre projet comporte certaines lacunes. Les traces recueillies sont incomplètes en raison de circonstance hors de notre contrôle ; la grève enseignante de l'automne 2023 a raccourci la durée de l'expérimentation en milieu scolaire. Nous n'avons donc pas pu recueillir de textes d'élèves à la suite de l'enseignement des techniques proposées dans cet article. L'idée était d'enseigner une technique puis de corriger un texte produit par les élèves pour voir l'impact de cette instruction. De cette façon, nous aurions pu constater l'évolution et l'amélioration de la compétence « écrire des textes variés » des élèves. Nous aurions aussi aimé avoir un échantillonnage plus grand (plusieurs classes) pour obtenir des résultats plus représentatifs de la réalité de cet enjeu au Québec.

Les experts du monde l'éducation propose déjà des solutions, mais ce n'est pas évident pour l'enseignante de se les approprier et de les mettre en pratique dans sa classe. Laquelle doit-on enseigner en premier ? Comment l'expliciter aux élèves ? Comment s'assurer que les élèves fassent des commentaires respectueux ? Voilà une multitude de questions qui peuvent venir à l'esprit des enseignantes. C'est pourquoi une recherche ou une étude plus approfondie qui détaillerait les étapes d'application des solutions proposées dans cet article pourrait être vraiment profitable aux enseignantes québécoises.

Références

- Bennabbes, S. (2018). Promouvoir l'usage du brouillon. Cahier Pédagogiques. https://www.cahiers-pedagogiques.com/promouvoir-l-usage-du-brouillon/#:~:text=%C2%AB%20Faire%20un%20brouillon%20permet%20de,plaidoyer%20pour%20le%20brouillon%2C%20Rouen%2C

-Bilodeau, L. (2022). La correction de texte par des élèves de 5e année du primaire : une comparaison du recours à des outils numériques et analogiques. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2038/

- David, J. et Guerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire.Le Français Aujourd'hui. 203(4). 29-49. https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-4-page-29.htm

-Falardeau, E. (2022). La révision de textes. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André, O. Tremblay (Dir.), La lecture et l'écriture, Tome 2 : Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire, p. 252-271.

- Kervyn, B. et Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture? OpenEdition Journals. https://journals.openedition.org/pratiques/2172à

- Risseline, K., Busch, E. et Vibert, A. (2023). Travailler la maitrise de la langue : faire progresser les élèves dans toutes les disciplines. ESF Sciences humaines.

- Rog, L. (2014). 40 nouvelles mini-leçons efficaces pour enseigner l'écriture. Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

INTÉGRER LA RÉTROACTION : C'EST GAGNANT POUR TOUS !

LAURIE-ANN DION



Introduction

Depuis quelques années, le taux de réussite des examens ministériels en lecture des élèves de 6e année du primaire varie beaucoup. En effet, en 2018, 83,2% des élèves avaient réussi les examens ministériels en lecture (Dion-Viens, 2023). En 2019, le taux de réussite aux examens était de 91,6% pour descendre à nouveau à 82,8% en 2022 (Dion-Viens, 2023). Simon Larose, professeur à l'Université Laval, mentionne que c'est une trajectoire en dents de scie (Dion-Viens, 2023). En tant qu'enseignante en début de carrière, ces données sont alarmantes. Je me questionne sur les moyens de maintenir un taux de réussite de 90% à l'examen ministériel en lecture. À l'automne 2024, j'ai eu la chance de réaliser mon dernier stage dans une classe multiniveau au 3e cycle. J'ai rencontré des élèves vivant plusieurs difficultés d'apprentissage, mais ils étaient toujours ouverts à recevoir de l'aide, cherchaient à s'améliorer et à progresser. L'une des difficultés qui revenaient souvent dans cette classe était la compréhension de lecture. En effet, lors des bulletins de la 1ère étape, sur un total de 24 élèves, trois de mes élèves ont échoué en lecture, six ont passé à 60%, soit la note de passage, et sept élèves avaient entre 65% et 75%. De plus, lorsque les élèves recevaient leurs notes, plusieurs éprouvaient des signes de déception, voire de tristesse. Ainsi, en observant les résultats et les réactions de mes élèves, mais aussi les résultats des examens ministériels de l'année 2022, j'ai réfléchi à une façon d'aider les élèves à développer leurs compétences en lecture tout en les aidant à prendre confiance. Mon enseignante associée de ce dernier stage avait une pédagogie où les rétroactions étaient mises de l'avant. Elle m'a démontré comment inclure les rétroactions dans tous les apprentissages et c'est devenu un élément nécessaire à mon enseignement. Mon article a ainsi comme objectif de me documenter sur l'impact des rétroactions dans l'apprentissage de la lecture. Je souhaite trouver une solution à la problématique de mes élèves de stage, mais aussi à la diminution du taux de réussite aux examens ministériels de lecture de 6e année. Il est certain qu'il y a d'autres moyens et d'autres solutions, mais voici la mienne. Je souhaite donc répondre à la question suivante : Pourquoi inclure les rétroactions dans notre enseignement, particulièrement en compréhension de lecture, afin que celles-ci soient pertinentes pour l'élève ? Au cours de l'article, je présenterai comment, dans mon rôle d'enseignante, bien accompagner les élèves, ce qu'est une rétroaction, quels types de rétroactions sont pertinents dans l'apprentissage de la lecture et les impacts que celles-ci peuvent avoir sur les élèves.

On apprend quoi en lecture ?

Dans l'enseignement de la lecture, il y a quatre dimensions qui sont enseignées et travaillées : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Chaque dimension a son importance et chacune d'entre elles permet de développer diverses habiletés.

Tout d'abord, la compréhension, c'est le fait de dégager des informations explicites ou implicites d'un texte selon l'intention de lecture ou les questions demandées (Demers et Valiquette, 2015, p.4). En d'autres mots, l'élève doit être en mesure de repérer ou extraire les informations d'un texte selon la tâche de lecture à réaliser (Demers et Valiquette, 2015, p.4). Ensuite, il y a l'interprétation. Cette dimension demande à l'élève de créer des significations en faisant des liens entre les informations implicites et explicites du texte (Demers et Valiquette, 2015, p.4). L'élève doit toujours être en mesure de justifier son interprétation en utilisant le texte. Par la suite, la troisième dimension est celle de réagir. Celle-ci invite l'élève à réagir à un texte en établissant des liens entre le texte et ses émotions, ses sentiments, ses connaissances, ses expériences personnelles, son bagage culturel, etc. (Demers et Valiquette, 2015, p.5). C'est une dimension plus personnelle puisque chaque réaction par rapport à un texte peut être différente. La quatrième et dernière dimension est l'appréciation. Elle demande à l'élève de poser un jugement critique en ayant en tête des critères d'appréciation (Demers et Valiquette, 2015, p.5). Pour ce faire, l'élève doit faire appel à ses connaissances, à ses stratégies de lecture et aux trois autres dimensions de la lecture afin de réaliser la tâche. Les quatre dimensions de lecture sont travaillées tout au long du primaire, car elles sont directement en lien avec la compétence Lire des textes variés. En effet, à la fin du primaire, les attentes envers l'élève sont qu'il soit en mesure de « construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences » par la compréhension et l'interprétation, qu'il soit en mesure de réagir à différents textes et qu'il utilise les bonnes stratégies selon la tâche à réaliser (Ministère de l'Éducation, 2009, p.74). Il développera également des connaissances et des stratégies auprès de la compétence Apprécier des œuvres littéraires (Ministère de l'Éducation, 2009, p.81). Ainsi, notre rôle comme enseignant est la transmission de ces apprentissages à l'aide de bonnes pratiques.

Les bonnes pratiques d'un enseignant en lecture

Il existe six bonnes pratiques à avoir pour être un bon enseignant. L'enseignant sait s'adapter aux différentes situations, varie ses stratégies d'enseignement, offre une diversité d'approches pédagogiques, a de bonnes relations avec ses élèves, offre des interventions de qualité (autant individuelles que collectives) et propose un milieu de classe stimulant pour les élèves (Collins Block, Oakar et Hurt cité dans Tousignant, 2018, p.11). À ces six pratiques, il y a l'ajout de dispositifs d'enseignement qui ont comme objectif de soutenir l'élève. Parmi les nombreux exemples de dispositifs d'enseignement, il y a la diversification de nos approches pédagogiques (mise en place de la classe, modélisation, etc.), l'accompagnement par étayage et les rétroactions offertes par l'enseignant (Tousignant, 2018, p.12). Carpentier, Villeneuve-Lapointe et Montésinos-Gelet (2022) décrivent l'étayage comme étant le soutien offert aux élèves au niveau cognitif et au niveau affectif (p.27). Une seconde définition présente l'étayage comme étant l'ensemble des formes d'aide offert par l'enseignant qui peuvent aider l'élève à développer diverses compétences (Bruner cité dans Carpentier et al., 2022, p.27). Il faut accompagner les élèves dans le processus d'apprentissage et s'assurer que les tâches offertes se retrouvent dans la zone proximale de développement. Par conséquent, il faut offrir à l'élève des stratégies de lecture qui lui seront utiles, une démarche sur laquelle il peut se fier et lui formuler des rétroactions constructives et pertinentes à ses apprentissages (Carpentier et al., 2022, p.28). Puisque l'objectif de cet article est d'explorer les rétroactions et l'inclusion de celles-ci dans la compréhension de la lecture, c'est sur cette pratique enseignante que je vais me concentrer.

Qu'est-ce qu'une rétroaction ?

D'abord, afin d'être en mesure de bien identifier et d'inclure les rétroactions les plus pertinentes à utiliser lors de la compréhension de lecture, il faut d'abord définir ce qu'est une rétroaction. Il existe de nombreuses définitions en lien avec la rétroaction, car c'est un processus qui peut se réaliser dans de nombreux contextes. Dans un contexte d'apprentissage, McCallum (2018) définit que la rétroaction soutient les apprentissages scolaires des élèves en les aidant à apprendre comment penser (p.26). La rétroaction permet donc aux élèves de recevoir des commentaires qui les aideront à évoluer dans leurs apprentissages. Pour qu'une rétroaction soit efficace, il y a cinq principes à respecter. Voici les cinq principes établis par Brookhart (2011) : la rétroaction a lieu à un bon moment, elle se concentre sur les forces de l'élève et les étapes qui suivront, se concentre sur le processus d'apprentissage, est une description et est sous la forme de commentaires positifs, clairs et précis (cité dans McCallum, 2018, p.24). Il est important de garder en tête qu'une rétroaction n'est jamais sous la forme d'un jugement. Une rétroaction, qu'elle soit orale ou écrite, doit permettre à l'élève de réfléchir à ses apprentissages.

Recension des écrits

En effet, comme enseignant, il faut réfléchir à des rétroactions qui permettront aux élèves d'évoluer dans leurs processus d'apprentissage. De nombreuses études démontrent que les rétroactions descriptives sont les plus pertinentes à utiliser, car elles se concentrent sur les connaissances et les processus cognitifs des élèves afin de les aider dans leurs difficultés (Nizet et Hébert, 2022, p.115). Il faut amener les élèves à réfléchir à leurs apprentissages et les amener à se questionner. Nizet et Hébert (2022) proposent l'exemple suivant : lorsqu'un élève fait l'interprétation d'un texte et que celle-ci s'avère à être erronée, l'enseignant peut guider l'élève en lui proposant de s'appuyer sur les éléments du texte, sur les illustrations (s'il y en a) et sur ses connaissances (p.115). L'enseignant peut même faire la modélisation d'une interprétation d'un texte pour démontrer les objectifs d'apprentissage aux élèves. En effet, la modélisation et la présentation d'exemples, mais aussi de contre-exemples, permettent aux élèves de mieux comprendre les rétroactions qu'ils recevront plus tard (Tomlinson et McTighe, 2010, p.71). De plus, il est démontré, entre autres par les recherches de Collins Block, Oakar et Hurt (2002), que lorsqu'un enseignant enseigne de nombreuses stratégies avec diverses approches pédagogiques, celles-ci favorisent le développement de la compréhension de lecture (cité dans Tousignant, 2018, p.13). Par la suite, il faut voir les rétroactions comme étant un processus. En effet, les considérer de cette façon permet de

rendre les apprentissages significatifs (McCallum, 2018, p.2). Les rétroactions se définiront comme étant une série d'étapes, de perceptions ou encore de stratégies qui favoriseront les apprentissages des élèves (McCallum, 2018, p.2). De plus, il faut établir un climat de classe où les élèves sont prêts à accueillir les rétroactions. Ainsi, il faut être constant dans l'attribution de rétroactions. Le fait d'accompagner les élèves dans toutes les étapes de la tâche et de les soutenir autant dans leurs forces que dans leurs difficultés rend l'apprentissage sécurisant et engageant pour ceux-ci (Carpentier et al., 2022, p.27). La compréhension de lecture permet de les accompagner à toutes les étapes, car c'est une matière qui est régulièrement travaillée, de la 1ère année à la 6e année. En lecture, les élèves sont en constante évolution, ce qui rend les rétroactions encore plus pertinentes, car elles s'imbriquent dans le processus d'apprentissage et dans toutes les étapes en lecture. Par exemple, dans la dimension de la justification, les élèves peuvent toujours garder en tête les rétroactions et les appliquer chaque fois qu'ils doivent effectuer une justification dans une tâche de lecture. Par les commentaires de l'enseignant et le soutien offert, les élèves prendront confiance en eux et sentiront qu'ils ont les habiletés pour évoluer, même s'ils rencontrent des difficultés.

Pour finir, Tousignant (2018) présente, à l'aide de chercheurs, l'impact que les rétroactions peuvent avoir sur les élèves lorsqu'ils sont engagés dans celles-ci. D'abord, un premier chercheur explique que les rétroactions fréquentes de l'enseignant, avec de bonnes stratégies d'enseignement et d'approches pédagogiques, aident les élèves à accéder à un niveau élevé de compréhension (Vygotsky cité dans Tousignant, 2018, p.93). Deux autres chercheurs expliquent que les rétroactions agissent « comme un accélérateur de l'apprentissage » et ont un impact positif dans la zone proximale de développement de chaque élève (Palincsar et Meister cité dans Tousignant, 2018, p.93). Puis, deux derniers chercheurs expliquent qu'en impliquant l'élève, c'est d'augmenter son engagement dans l'apprentissage de la compréhension de lecture (Rosenshine et Meister cité dans Tousignant, 2018, p.93). Il est alors plus qu'important avec les rétroactions de faire de la différenciation pédagogique et d'offrir des rétroactions personnelles. McCallum (2018) y va dans le même sens en expliquant que lorsqu'on utilise des stratégies d'enseignement favorables à la rétroaction, les élèves vont apprendre et évoluer efficacement tout en ayant l'impression d'être acteurs de leurs apprentissages (p.105). L'important est donc de rendre les apprentissages significatifs pour les élèves afin qu'ils soient engagés et qu'ils soient ouverts à évoluer.

Aider les élèves à se donner des objectifs

Pour impliquer les élèves dans leurs apprentissages, il existe un concept, celui d'amener les élèves à se donner des objectifs. Cette stratégie se définit comme étant des métacommentaires (McCallum, 2018, p.38). Les métacommentaires permettent aux élèves de commenter ce qu'ils travaillent, commenter leurs propres apprentissages et faire des liens avec leurs connaissances antérieures de même qu'actuelles (McCallum, 2018, p.38). De cette façon, les élèves se donneront des objectifs à la suite de leurs observations et commentaires. Voici un exemple qui m'a démontré l'importance de réaliser des rétroactions individualisées dans le but que les élèves se donnent des objectifs. Lors des diverses évaluations, l'enseignante associée de mon dernier stage écrivait pour chaque élève des rétroactions. Ces rétroactions avaient toujours la même forme : une force et un prochain objectif à atteindre. En d'autres mots, c'est le défi de l'élève pour les prochaines activités ou évaluations de la matière concerné. Par la suite, elle invitait les élèves à écrire sur une feuille de papier les défis qu'ils se ciblaient eux-mêmes. Avec cette façon de faire, j'ai remarqué que les élèves s'investissaient encore plus dans leurs apprentissages et étaient ouverts aux rétroactions, car ils pouvaient se rattacher à leurs habiletés et à leurs forces malgré les défis. Par conséquent, puisque la formulation des commentaires était aux fins de l'apprentissage, la rétroaction offerte permettait aux élèves de développer un état d'esprit de développement (McCallum, 2018, p.104). De plus, selon Tomlinson et McTighe (2010), il est essentiel d'amener les élèves à développer la conscience de leurs propres objectifs, mais aussi de leurs besoins d'apprentissages afin qu'ils puissent y répondre eux-mêmes (p.45). Ainsi, en lecture, un élève pourrait se rendre compte que lorsqu'il réagit, il fait peu référence au texte, ce qui lui cause des difficultés. Il pourrait alors se donner comme objectif que lors des prochaines questions de réaction, il doit faire deux références au texte lu. En somme, plus un élève voit ces défis comme un « pari à réussir », plus il se fixera des objectifs et sera de plus en plus engagé dans les tâches à réaliser (Croisetière, 2011, p.13). C'est une stratégie qui demande plus de temps, mais qui est grandement bénéfique pour les élèves.

Présentation d'un outil

Pendant mon stage, j'avais comme objectif de faire un projet pour travailler la lecture en intégrant les rétroactions. Par un concours de circonstances, ce projet n'a pas eu la chance de voir le jour. Durant la préparation de ce projet, j'ai eu la chance de rencontrer une conseillère pédagogique, Mélanie Boulianne, qui m'a offert plusieurs conseils (et rétroactions) afin de rendre le projet concret et pertinent pour les élèves. Elle m'a présenté un outil fort pertinent que j'avais prévu d'utiliser afin d'intégrer autant l'élève que l'enseignant dans le processus. Voici un exemple pour la dimension de la réaction et celle de l'appréciation (Figure 1 et Figure 2).

Justification pertinente des réactions à un texte (R)

Se développe de façon remarquable	Se développe très bien	Se développe bien	Se développe avec certaines difficultés	Se développe avec difficulté
Tu exprimes aisément les effets (émotions) que le texte produit sur toi (événements, personnages, lieux, fin, etc.) et tu fais plusieurs liens pertinents avec tes expériences (souvenirs, faits, anecdotes, etc.).	Tu nommes des effets (émotions) que le texte produit sur toi (événements, personnages, lieux, fin, etc.) et tu fais des liens appropriés avec tes expériences (souvenirs, faits, anecdotes, etc.).	Tu nommes quelques effets (émotions) que le texte produit sur toi (événements, personnages, lieux, fin, etc.) et tu fais parfois des liens avec tes expériences (souvenirs, faits, anecdotes, etc.) avec du soutien.	Malgré l'aide apportée, tu nommes peu d'effets (émotions) que le texte produit sur toi (événements, personnages, lieux, fin, etc.) et tu fais peu de liens avec tes expériences (souvenirs, faits, anecdotes, etc.).	Malgré l'aide apportée, tu n'arrives pas à nommer d'effets (émotions) que le texte produit sur toi (événements, personnages, lieux, fin, etc.), ni de liens avec tes expériences (souvenirs, faits, anecdotes, etc.).
Tu le fais de façon judicieuse à l'aide d'exemples et d'extraits tirés du texte.	Tu le fais à l'aide d'exemples et d'extraits tirés du texte.	Lorsqu'on t'invite à le faire, tu le fais à l'aide d'exemples et d'extraits tirés du texte.	Avec de l'aide, tu le fais en t'appuyant sur des exemples et des extraits tirés du texte.	Malgré l'aide apportée, tu n'appuies pas ta réaction.

Figure 1 : Échelle descriptive pour la réaction par Béchard et Kanozayire, 2022.

Jugement critique sur des textes littéraires (A)

Se développe de façon remarquable	Se développe très bien	Se développe bien	Se développe avec certaines difficultés	Se développe avec difficulté
Tu es capable de nommer des qualités et des faiblesses au regard du thème, des personnages, des événements, de la structure du texte, du message de l'auteur, etc.	Tu compares différents textes : tu nommes des ressemblances et des différences au regard du thème, des personnages, des événements, de la structure du texte, du message de l'auteur, etc.	Avec de l'aide, tu compares différents textes : tu nommes des ressemblances et des différences au regard du thème, des personnages, des événements, de la structure du texte, du message de l'auteur, etc.	Avec de l'aide, tu arrives difficilement à comparer différents textes : tu nommes peu de ressemblances et de différences.	Malgré l'aide apportée, tu n'arrives pas à comparer différents textes.
Tu le fais de façon judicieuse à l'aide d'exemples et d'extraits tirés du texte.	Tu le fais à l'aide d'exemples et d'extraits tirés du texte.	Lorsqu'on t'invite à le faire, tu le fais à l'aide d'exemples et d'extraits tirés du texte.	Avec de l'aide, tu le fais en t'appuyant sur des exemples et des extraits tirés du texte.	Malgré l'aide apportée, tu n'appuies pas ton appréciation.
De plus, tu fais aisément des liens entre les œuvres vues, entendues ou lues.	De plus, tu fais des liens entre les œuvres vues, entendues ou lues.	De plus, tu fais parfois des liens entre les œuvres vues, entendues ou lues.	De plus, tu fais peu de liens entre les œuvres vues, entendues ou lues.	De plus, tu ne fais pas de liens entre les œuvres vues, entendues ou lues.

Figure 2 : Échelle descriptive pour l'appréciation par Béchard et Kanozayire, 2022.

Ce type d'outil est pertinent à utiliser, car il permet à l'enseignant d'encercler le critère atteint par les élèves et de plus, ce format se broche bien sur les travaux. Il y a également de la place pour l'enseignant afin qu'elle puisse y ajouter un commentaire personnalisé. Ce format peut être aussi utilisé par l'élève sous la forme de l'autoévaluation. Par exemple, il encercle la cote qu'il considère qu'il a atteint. J'avais envisagé d'utiliser cet outil à chaque tâche de lecture pour progressivement diminuer son utilisation au fur et à mesure que les élèves deviennent autonomes dans leurs réflexions. Par conséquent, l'autoévaluation permet aux élèves de se questionner, mais aussi de devenir acteur de leurs apprentissages (Lauzon, 2014). En utilisant un outil d'autoévaluation sur une base quotidienne, les élèves apprennent à mieux se connaître comme apprenants, observer ce qu'ils ont accompli et visualiser leur évolution (Ministère de l'Éducation du Manitoba, 2005, p.273). Il y a donc une grande pertinence à utiliser les rétroactions de l'enseignant et l'autoévaluation en lecture. Par exemple, l'élève a trouvé le texte très difficile à comprendre, ce qui a eu un impact sur les inférences à réaliser. Il peut alors, dans son autoévaluation, expliquer ce qui lui a causé des difficultés. L'enseignant pourra l'accompagner et lui donner, entre autres, des rétroactions pertinentes pour lui ainsi que des exercices d'inférences afin que l'élève se pratique à inférer des textes. D'une certaine façon, en incluant les élèves dans les rétroactions, cela crée inévitablement de la collaboration, ce qui est un élément essentiel dans la rétroaction. Autrement dit, l'enseignant offre aux élèves la responsabilité de prendre de l'initiative dans leurs apprentissages (McCallum, 2018, p.25). McCallum (2018) explique aussi que l'enseignant doit aider les élèves à être actif dans le processus de rétroaction, et ce, quotidiennement afin que les élèves soient assez en confiance de recevoir des commentaires et de les appliquer (p.24). Pour finir, en tout temps, peu importe comment l'enseignant donne les rétroactions aux élèves, celles-ci doivent toujours être liées au processus d'apprentissage.

Pistes d'action

Puisque les rétroactions sont une stratégie pédagogique plus que pertinente à utiliser, je souhaite proposer deux pistes d'action à la suite de mes recherches.

Piste d'action #1

Au cours de l'article, j'ai présenté le concept des rétroactions tout en faisant un lien avec la compréhension de lecture. J'ai choisi cette notion, car il y a possibilité d'effectuer des tâches de lecture hebdomadairement. Cependant, les rétroactions peuvent être utilisées dans n'importe quel contexte. Elles peuvent être utilisées en mathématiques, en écriture, en science, en éducation physique, etc. Les rétroactions peuvent être faites oralement ou par écrit. Il y a même possibilité d'enseigner aux élèves comment réaliser de bonnes rétroactions afin que, parfois, ce soient les élèves qui se donnent des rétroactions entre eux. Il y a de nombreuses possibilités avec les rétroactions et dans tous les cas, ce sont les élèves qui en ressortent gagnants, car c'est le processus d'apprentissage de ceux-ci que nous aidons. Ce qui est important à retenir, c'est que pour être pertinentes et efficaces pour les élèves, les rétroactions doivent être faites régulièrement. Il faut que les élèves soient fréquemment en interaction avec les rétroactions pour qu'elles soient pertinentes à leurs apprentissages. Il faut en réaliser durant des exercices de consolidation, durant des évaluations formatives, des évaluations sommatives, lorsque les élèves s'exercent, en sous-groupe, etc. Il ne faut pas attendre seulement aux examens pour donner des rétroactions aux élèves, car l'objectif de ce concept est d'accompagner les élèves à chaque étape du processus d'apprentissage. En effet, comme Tomlinson et McTighe (2010) l'expliquent, plus le délai est grand, moins la rétroaction sera efficace (p.71). Il faut donc la donner tôt afin que les élèves puissent rapidement l'appliquer. Ainsi, en compréhension de lecture, offrir des rétroactions hebdomadaires aux élèves ne peut que les aider et être pertinent pour eux.

Piste d'action #2

Puisque mes données de l'introduction et mon projet de stage étaient en lien avec des élèves du 3e cycle, j'ai formulé cet article en ayant en tête cette tranche d'âge. Cependant, il est possible de commencer les rétroactions dès le 1er cycle. L'apprentissage de la lecture est une grande étape dans la vie d'un élève et ça peut avoir des répercussions sur tout son parcours scolaire. Il est possible de travailler les rétroactions présentées dans cet article dès le 1er cycle, il faut simplement les adapter à ce niveau. Il y a une certaine pertinence à commencer à cet âge-là, car plus ils le feront, plus ça deviendra naturel pour eux de se donner des objectifs. Ils pourront toujours garder en tête les conseils, leurs défis et leurs forces en compréhension de lecture. Comme mentionné plus tôt, la lecture est une matière qui évolue tout au long du parcours scolaire, si bien qu'avoir de bonnes stratégies dès la 1ère année permet de soutenir adéquatement les élèves. En plus d'adapter les rétroactions à l'âge des élèves et à leurs besoins, il faut s'assurer de varier les stratégies d'enseignement pour être certain de rendre les apprentissages aussi stimulants que l'on peut. Il faut que les élèves restent stimulés pour qu'ils continuent à démontrer de la motivation dans leurs apprentissages et rester intéressés. En effet, selon Csikszentmihalyi (2005) cité dans Tomlinson et McTighe (2010, p.160), la clé de la motivation est de rendre les tâches intéressantes afin que la satisfaction ressentie puisse garder les élèves motivés. En somme, l'enseignant doit adapter ses rétroactions (et interventions) aux élèves et offrir des rétroactions de qualité tout en variant ses stratégies d'enseignement.

Résultats anticipés

Comme mentionné précédemment, le projet qui était l'idée initiale de cet article n'a pas eu lieu. Grâce aux recherches effectuées par de nombreux chercheurs, dont plusieurs ont été mentionnés dans cet article, il y a plusieurs conclusions que je peux émettre par rapport aux bienfaits des rétroactions en général et en lecture.

Au cours de la recherche de Turcotte (2009), plusieurs enseignants rencontrés ont expliqué que l'autonomie des élèves est importante à être développée en lecture. Travailler les rétroactions, c'est inévitablement travailler l'autonomie. Entre autres, les élèves sont régulièrement encouragés à identifier eux-mêmes leurs forces et leurs difficultés en lecture (afin de mieux comprendre ce qui pourrait être plus difficile), d'identifier leurs défis, de faire une autorégulation à la suite des commentaires reçus et de prendre le contrôle de leurs apprentissages (Turcotte, 2009, p.32). Comme enseignant, il faut également varier les tâches de lecture qui sont demandées afin que les élèves puissent atteindre ces objectifs-là. De plus, il faut varier les

dimensions travaillées dans les tâches de lecture afin que les élèves puissent recevoir des rétroactions pour toutes les dimensions, mais qu'ils puissent aussi se sentir en confiance dans les quatre dimensions. De plus, en travaillant tout ça, cela permet de développer le jugement des élèves, travaillant d'une certaine façon, leur jugement critique qui, lui, est travaillé dans la dimension de l'appréciation.

Par la suite, il y a la prise de confiance que les élèves peuvent ressentir. Tout au long de mon baccalauréat, de nombreux enseignants nous ont enseigné que lorsqu'un élève vit des difficultés, cela a un impact sur sa confiance en soi et d'une certaine façon, l'implication dans ses apprentissages. Il faut exploiter les diverses stratégies de rétroaction et d'enseignement pour accompagner efficacement les élèves (McCallum, 2018, p.9). Quand un élève se sent en confiance, il ne craindra pas de commettre des erreurs, il prendra des risques et exploitera les stratégies ainsi que les commentaires qui lui sont donnés (McCallum, 2018, p.9).

Ensuite, il est souhaité qu'avec les rétroactions, l'élève développe le réflexe de se donner des objectifs afin que lui-même, durant les tâches de lecture, identifie ce qu'il doit travailler. Ainsi, lorsqu'un élève lit les commentaires offerts à la suite d'une tâche de lecture, il peut cibler lui-même ses forces et ses défis. Par exemple, l'élève reçoit une appréciation d'un texte corrigé. Selon les rétroactions, l'objectif est qu'il remarque qu'il fait bien référence à des exemples du texte, mais il fait peu de liens avec d'autres œuvres littéraires. Il sera donc lui-même en mesure d'identifier ses forces et ses difficultés à faire attention lors de la prochaine tâche de lecture. Puisque la compréhension de lecture est travaillée de la 1ère année à la 6e année (et ça continue bien évidemment au secondaire), il peut appliquer et garder en tête les stratégies apprises et les commentaires (positifs et négatifs) quand il travaille la compréhension de lecture.

Puis, d'une certaine façon, travailler la compréhension de lecture de cette façon permet d'avoir un impact sur d'autres matières. Par exemple, en compréhension de lecture, les élèves en fin de primaire doivent avoir développé les compétences à retirer du sens à partir d'un message écrit et devenir autonomes en lecture (Croisetière, 2011, p.3). En d'autres mots, ils doivent être en mesure d'effectuer des inférences explicites et implicites à partir d'un texte. Développer la compréhension de lecture peut, d'une certaine façon, avoir un impact sur les mathématiques. En effet, une meilleure compréhension et interprétation de la lecture peut offrir une meilleure compréhension et interprétation des tâches en mathématiques (Desharnais, 2018, p.119). En d'autres mots, les stratégies que les élèves auront développées en compréhension de lecture pourront être appliquées lors de situations problèmes en mathématiques. En effet, lorsque les élèves réaliseront une résolution de problèmes en mathématiques, ils seront en mesure d'appliquer les stratégies travaillées en lecture (et se rappeler leurs défis) pour inférer les informations importantes du problème. De plus, apprendre aux élèves à se donner des objectifs peut être appliqué en écriture. Par exemple, lorsqu'un élève reçoit une situation d'écriture corrigée, après avoir lu les rétroactions écrites de l'enseignant, il peut faire la même chose qu'en lecture en notant ses défis et ses forces. Il peut donc réaliser qu'il est doué au niveau du vocabulaire, mais que son défi sera de faire attention à la syntaxe de ses phrases. En somme, cette façon de rendre les élèves responsables de leurs apprentissages peut s'appliquer dans de nombreuses matières.

Conclusion

Cet article avait comme objectif de démontrer l'importance des rétroactions et la pertinence de les inclure en compréhension de lecture, puisqu'en plus d'être une notion qui évolue chaque année scolaire, c'est une notion où il n'y a pas possibilité d'apprendre des éléments par cœur. En compréhension de lecture, il faut savoir appliquer les stratégies enseignées et comprendre les critères à respecter. De plus, ce qui est fascinant lorsque la compréhension de lecture est travaillée, c'est que cette matière a un impact sur les autres matières, comme les mathématiques. C'est pourquoi les rétroactions sont si pertinentes à utiliser. Elles permettent aux élèves de recevoir des conseils, ce qu'ils ont à travailler et leurs forces afin de pouvoir évoluer, mais également de prendre confiance. L'objectif des rétroactions est aussi de développer le sentiment de compétence des élèves et leur démontrer qu'ils ont tout ce qu'il faut pour réussir. Un élève qui a confiance en lui ne craindra pas de commettre des erreurs, au contraire, il comprendra que ça fait partie de son processus d'apprentissage. Pour finir, les rétroactions permettent aux enseignants de pouvoir accompagner adéquatement leurs élèves et s'assurer qu'ils puissent développer des stratégies qui seront pertinentes pour chacun d'entre eux. Ça permet aux enseignants de réaliser de la différenciation pédagogique, car chaque rétroaction sera différente pour chaque élève. En effet, ça permet aux enseignants de s'adapter aux besoins et aux forces de chaque élève. En somme, chaque enseignant devrait inclure les rétroactions dans ses enseignements, particulièrement en français. C'est une stratégie qui ne peut qu'être pertinente pour les élèves.

Pour conclure, je propose d'enseigner aux futurs enseignants au cours du baccalauréat comment faire des rétroactions efficaces afin que ceux-ci arrivent plus outillés dans les salles de classe. Les enseignants devraient aussi être fortement invités à suivre une formation sur les rétroactions. De ce fait, tous seront bien outillés pour accompagner les élèves dans leurs processus d'apprentissages respectifs.

Références

Béchard, L. et Kanozayire, B. (2022, 16 avril). Bandes d'évaluation en lecture. J'enseigne avec la littérature jeunesse. https://enseignerlitteraturejeunesse.com/2022/04/16/bandes-devaluation-en-lecture-version-amelioree/

Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Chapitre 2 : Des principes à privilégier pour enseigner à lire et à écrire. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire – Tome 2 (p.22-38). Chenelière Éducation.

Croisetière, C. (2011). Accompagner les élèves du troisième cycle du primaire dans leur utilisation des stratégies de lecture : les effets d'un enseignement explicite [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/4002/1/M11875.pdf

Demers, L. et Valiquette, M.-C. (2015). Référentiel Les quatre dimensions de la lecture. https://blogues.csaffluents.qc.ca/recit/files/2016/11/Les_4_Dimensions_Lecture.pdf

Desharnais, L. (2018). Dispositif didactique interdisciplinaire français-mathématiques pour lire et apprécier un album de littérature : recherche développement en lecture littéraire, résolution de situations-problèmes et écriture créative au 3e cycle du primaire [Mémoire, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://www.usherbrooke.ca/litt-et-maths/fileadmin/sites/litt-et-maths/uploads/Desharnais_Liane_MA_2018.pdf

Dion-Viens, D. (2023, 15 juin). Les taux de réussite en français écrit aussi en baisse au primaire. Le Journal de Québec. https://www.journaldequebec.com/2023/06/15/les-taux-de-reussite-en-francais-ecrit-aussi-en-baisse-au-primaire

Lauzon, N. (2014, 16 juin). L'autoévaluation. TA@l'école. https://www.taalecole.ca/autoevaluation/#:~:text=L'autoévaluation%20est%20une%20façon,prendre%20en%20main%20leurs%20apprentissages

McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe : Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation. (2009, 24 août). Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

Ministère de l'Éducation du Manitoba. (2005). Des outils pour favoriser les apprentissages : Ouvrage de référence pour les écoles de la maternelle à la 8e année. https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/gen/outils_app/docs/document_complet.pdf

Nizet, I. et Hébert, M.-H. (2022). Chapitre 6 : L'évaluation des compétences à lire et à écrire. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire - Tome 2 (p.107-124). Chenelière Éducation.

Tomlinson, C. et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.

Tousignant, D. (2018). Expérimentation d'un enseignement réciproque pour améliorer la formulation d'inférences en compréhension de la lecture d'élèves du 3e cycle du primaire en contexte montréalais [Thèse, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21477/Tousignant_Danielle_2018_These.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Turcotte, C. (2009).Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. Revue des sciences de l'éducation, 35(3), 21-39. https://doi.org/10.7202/039854ar

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

NOURRIR LA CRÉATIVITÉ, DÉVELOPPEMENT DE LA RÉUSSITE ?

ROXANNE MOREAU



Introduction

Notre « Programme de formation de l'école québécoise » est essentiellement conçu pour amener les élèves à développer des compétences, autrement dit, des « savoirs-agir ». Ces compétences, s'inscrivant dans plusieurs domaines, permettraient aux élèves d'atteindre les finalités de l'éducation : instruire, socialiser et qualifier (ministère de l'Éducation, 2006). Or, le programme étant chargé et exhaustif, plusieurs enseignants priorisent, malgré eux, l'apprentissage par « procédures ». Inconsciemment, les enseignants montrent, exemplifient, affichent, modélisent et font découvrir des procédures de toutes sortes aux élèves. Ces procédures autant en lien avec l'acquisition des savoirs essentiels que l'apprentissage et la pratique du vivre-ensemble « moulent » les élèves dans des façons de faire précises qui pourraient nuire ou limiter le développement de leur créativité. Entre 1966 et 2008, une étude a été menée aux États-Unis prouvant « une baisse des résultats dans les tests de pensée créative [...] depuis 1990 » (Pantaleo, 2023, p. 152). La diminution des habiletés de la pensée créative peut amener la difficulté à produire des idées uniques et différentes (Kim, 2011). Or, est-ce qu'enseigner des procédures précises aux élèves peut nuire au développement de leur créativité ? Par les termes « procédures précises » nous référons ici aux façons de gérer les conflits, à la façon de corriger un texte, aux façons d'écrire plusieurs types de textes (récit en trois temps, texte argumentatif, texte documentaire, etc.), la façon de résoudre ou de raisonner des opérations mathématiques (procédure pour la division « avec crochet », par exemple). L'enseignement est rempli d'étapes afin d'accomplir une tâche, de produire un résultat ou d'agir de façon prosociale envers les autres. Même si ces « procédures » varient d'un Centre de services scolaire à l'autre, d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre, il demeure que l'enseignement et l'acquisition de façons de faire par décortiqués par étapes soient répandu dans notre système d'éducation. Cette abondance de procédures et de façons de faire amène le questionnement suivant : Est-ce qu'accorder une place importante au développement de la créativité des élèves pourrait être bénéfique à l'atteinte des missions de l'école ? Dans cet ordre d'idées, la présente chronique cerne d'abord les caractéristiques et les nuances du concept de « créativité ». Elle cherche ensuite à établir des liens entre le développement de la pensée créative des élèves et les bénéfices qu'elle apporte au sein de la classe. Finalement, cet article met en lumière des pistes d'action afin de faire vivre la créativité dans nos écoles.

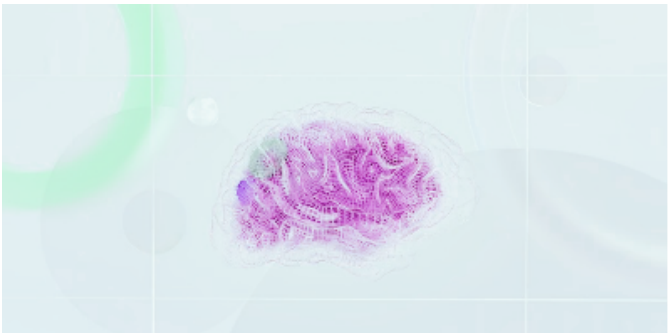
Qu'est-ce que la créativité ?

Le principe de la créativité est décrit de plusieurs façons et varie selon le contexte étudié. Il est en effet un concept complexe et multidimensionnel. Plusieurs chercheurs ont étudié la créativité sous de multiples angles (éducation, artistique, sociologique).

Un large éventail de définitions sont disponibles rendant le large éventail d'idées soulevées parfois contradictoire (Pantaleo, 2023). Malgré tout, plusieurs chercheurs comme Haylock (1997) différencient le processus de créativité dont fait preuve un individu et le produit de cette créativité (Bélanger et al., 2014). C'est donc dire que la créativité se distingue en deux grandes catégories soit le processus et le produit.

Tableau 1. La créativité en deux temps	
Processus	L'éventail des actions, des schémas et des interventions mis en place afin d'arriver à une production originale.
Produit	Résultat final d'un processus créatif (par exemple : œuvre).

Dans sa théorie de la créativité, Vygotsky mentionne l'importance du développement qu'il appelle la « creative imagination » (Smolucha, 1992, p. 149). Selon le chercheur, ce concept « d'imagination créative » est crucial dans le développement des enfants, des adolescents et même des adultes Ce processus commence dès le début de l'enfance. Effectivement, l'imagination se développe à partir du jeu des enfants. Avec le temps, cette même imagination devient une fonction mentale supérieure et un processus de pensée qui est consciemment dirigé par l'enfant. À l'adolescence, l'imagination créative est davantage représentée par la collaboration entre l'imagination et la façon dont l'apprenant commence à conceptualiser ses apprentissages. Plus tard, cette collaboration entre l'imagination et la conceptualisation murit permettant à l'adulte de raisonner efficacement. Cette capacité à raisonner est transférable et applicable dans tous les domaines de formation, autant dans le domaine des arts que dans celui des sciences (Smolucha, 1992).



Dans cette perspective, l'imagination, comme la créativité permet de jumeler les éléments réels de la vie d'une personne avec de nouveaux éléments afin de lui permettre de s'adapter à de nouvelles conceptions et à de nouveaux concepts. La créativité est donc au cœur de l'adaptation humaine (Bélanger et al., 2014). Smolucha (1992) ajoute même que c'est par différents processus liés de la créativité que les apprentissages se font. En effet, elle expliquera que le « système de connaissances est géré par l'imagination reproductive » (Bélanger et al., 2014, p. 47). Ce processus se met en fonction lorsque l'apprenant est en mesure de s'imaginer les nouveaux éléments à partir de ses expériences personnelles. L'imagination productive permet donc de reproduire ce qui a déjà été vécu par l'apprenant. Smolucha s'inspire des théories de Vygotsky et ajoute le concept de « combinaison imaginée » (Bélanger et al., 2014, p. 47). La combinaison imaginée permet la réorganisation des expériences passées et des éléments de connaissances dans un contexte nouveau. Donc, grâce à la combinaison imagée, l'apprenant est en mesure de créer des actions qu'il n'a jamais expérimenté auparavant (Bélanger et al., 2014).

Les descriptions de la créativité et de l'imagination de Vygotsky et de Smolucha vont dans le même sens que la vision de Liljedhal (2009) sur le sujet. En effet, Liljedhal décrit l'imagination comme un regroupement « d'un ensemble d'expériences personnelles régi par ce qui est considéré comme possible » (Bélanger et al., 2014, p. 47). Or, Liljedhal fait clairement une distinction entre « l'imagination » et la « créativité ». Contrairement à l'imagination qui s'appuie grandement sur les expériences personnelles, la « créativité est une force qui émancipe la personne afin qu'elle reconsidère ce qui est possible » (Bélanger et al., 2014, p. 47). C'est donc dire que la créativité permet à l'individu d'imaginer au-delà de ce qu'il connait réellement et d'imaginer des solutions encore là inexistantes dans ses expériences personnelles.

Tableau 3. Créativité et imagination	
Créativité	Force personnelle d'une personne à s'émanciper et à considérer ce qui n'est pas encore une possibilité.
Imagination	Capacité à s'imaginer des éléments, des scénarios, des hypothèses, etc. L'imagination se fit davantage sur la réalité personnelle.

Dans le même ordre d'idées, Gadja et al. (2017) s'accordent pour proposer que la créativité représente une combinaison entre l'originalité, la nouveauté et l'utilité. De plus, elle combine les tâches à accomplir et les contraintes ce ces dernières. Ils insistent également que la créativité est contextualisée par l'environnement socio-culturel de l'individu, les significations accordées aux tâches demandées et l'historique personnel (Pantaleo, 2023).

La contextualisation de la créativité selon le bagage initial de l'apprenant et la tâche proposée sont des éléments de définitions partagés par plusieurs scientifiques. Cependant d'autres, comme Liljedahl « estime que la créativité des élèves n'est pas contextualisée, mais absolue en fonction du « possible » » (Bélanger et al., 2014, p. 47). Néanmoins, la plupart s'entend pour dire que le contexte est une des composantes essentielles de la créativité. Effectivement, mettre en action sa créativité « exige de générer des relations entre des actions et des contextes d'application » (Bélanger et al., 2014, p. 47). L'aspect de contextualisation permet d'admettre que la créativité est variable d'une personne à une autre et également d'un contexte à un autre. La représentation du « possible » qui va au-delà des expériences individuelles est fortement influencée par le contexte (Bélanger et al., 2014). La création d'une idée possible ne donne pas le même résultat selon les différentes situations. Puisque la créativité s'appuie sur l'imagination, sur les expériences passées et en partie sur le réel, la situation est un élément important qui influence grandement la pensée créative. Deux situations ne permettent pas les mêmes éléments d'imagination, ne sollicitent pas les mêmes expériences passées et n'accordent pas la même représentation du réel.

Sylvie Ouellet, dans son article intitulé « Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire » fait référence à la définition de la créativité de la psychologue clinicienne Clarissa Pinkola Estés. Cette dernière allie plusieurs éléments mentionnés dans cet article. Elle insiste donc que la créativité représente la capacité de réagir aux évènements qui nous entourent. Elle permet également de faire des choix parmi nos multiples façons de penser, parmi nos sentiments, parmi les actions et les réactions que nous envisageons face à une situation. La créativité est la réponse unique qui rassemblent tout ce qui se passe en nous (Ouellet, 2012).

Plusieurs aspects de la personne sont impliqués dans le processus de créativité. La personnalité, les références culturelles, sa relation par rapport à la productivité, etc. (Ouellet, 2012). Il en va donc d'admettre que la créativité ne se base pas uniquement sur les expériences personnelles intérieures, sur le contexte ou sur la vision du « possible ».
Bien que l'aspect plus personnel de la créativité soit un élément important, surtout dans le contexte de développement et d'apprentissage des élèves, la créativité implique également d'autres facettes. En effet, être créatif fait aussi référence aux processus d'innovation, d'adaptation, d'inventivité et d'ouverture d'esprit. Faire preuve de créativité nécessite que la personne prenne des risques et sortent de sa zone de confort. Être créatif implique que la personne soit en mesure de juger des implications de sa prise de risques et à gérer ses émotions face à ces dernières (Ouellet, 2012).
Pour résumé les écrits des chercheurs, la créativité est une qualité qui distingue les êtres humains. Avoir une pensée créative développée permet de construire son individualité, son unicité et son courage. L'approche créative, bien que souvent mise de côté, est une des compétences clé de l'apprentissage des élèves et un atout dans leur réussite scolaire (Ouellet, 2012) (Pantaleo, 2023).



Quels sont les impacts de la créativité quant à la mission de l'éducation ?

Dans le monde scolaire, même si l'approche davantage « procédurale » prend beaucoup de place, il est argumenté que prioriser le développement de la pensée créative à travers les enseignements quotidiens et les projets favorise plusieurs aspects du développement et des apprentissages chez l'élève. En effet, le psychologue américain Carl R. Rogers défendait la place centrale qu'a la créativité dans le développement de la personne. Selon lui, le développement de la pensée créative permettait d'atteindre un sentiment de sécurité intérieur et d'atteindre une liberté permettant de mieux se connaitre (Bélanger et al., 2014). Le constat suivant peut donc être soulevé : le développement de la pensée créative permet à l'apprenant de développer plus que des capacités d'imagination. Elle permet également de prendre confiance en lui-même et d'être plus à l'aise avec la prise de risque.
Dans l'article « La créativité et les représentations du récit multimodal chez les élèves du primaire » (Pantaleo, 2023), l'auteure présente un projet d'écriture mené auprès d'élèves du primaire dans lequel la place de la créativité prenait tout son sens. . Le contexte de la situation d'écriture est expliqué de prime à bord à la classe. L'objectif de Pantaleo étant ici de bien contextualisé le contexte de créativité avec les élèves. De plus, certaines consignes et contraintes spécifiques sont mentionnées et brièvement expliquées aux élèves. Néanmoins, le projet proposé laisse une grande place à la créativité, mais aussi au développement de plusieurs compétences comme l'écriture du texte, l'utilisation des médias afin d'imager son histoire, la recherche de moyens pour se corriger efficacement, etc. Au travers du projet proposé, les élèves sont donc amenés à développer cinq schémas de la pensée en lien avec la pensée créative. Tout d'abord, l'investigation amène les apprenant à se questionner, à enquêter et à se remettre en question. Ensuite, l'imagination sert aux élèves à explorer les différentes possibilités, à faire des liens entre les éléments et à suivre leur intuition. La persévérance incite le groupe à oser, à prendre des risques, des comprendre les difficultés et à tolérer l'incertitude. La collaboration sert à partager la production, à formuler et à recevoir des rétroactions et à coopérer de façon efficace. Finalement, la discipline permet le développement des techniques et des savoir-faire, de réfléchir sur son travail, de critiquer justement son travail ainsi que de s'engager dans la création et s'améliorer (Pantaleo, 2023).

Investigation, imagination, persévérance, collaboration et discipline : Cinq schémas de la pensée créatrice qui permettent le développement des élèves

Laisser plus de place aux élèves et leur permettre d'utiliser leur pensée créative dans la réalisation de projets, dans la compréhension de consignes, dans la gestion des conflits, dans la résolution de problèmes mathématiques et dans plusieurs autres situations permet de développer des schémas essentiels au développement des compétences. Les écrits nous amènent donc à croire que décortiquer très spécifiquement les démarches de résolution de conflit, les étapes pour l'écriture d'un texte, les étapes pour résoudre un problème mathématique, etc. limite le potentiel de l'élève à investiguer la situation, à imaginer des solutions, à persévérer dans ses actions et sa prise de risques, de collaborer efficacement avec autrui et de rester discipliné.
Il y a donc un lien à faire entre l'encouragement du développement de la pensée créative et l'atteinte des finalités de l'éducation. En effet, même si la compétence transversale « Mettre en œuvre sa pensée créatrice » est inclue dans le programme de formation (ministère de l'éducation, 2006), son utilisation peu fréquente ou peu stimuler dans les classes n'est peut-être pas représentative de son importance par rapport à la mission de l'école. En effet, il a été argumenté que le développement et l'utilisation de sa pensée créatrice est primordial afin d'aider les élèves à s'instruire, à socialiser et à se qualifier.
C'est en développant, entre autres, les cinq schémas de la pensée créatrice (investigation, imagination, persévérance, collaboration, discipline) que l'apprenant devient outillé à s'investir dans son travail, à penser à l'extérieur du cadre, à se faire confiance, à apprendre de ses erreurs, à communiquer et à travailler efficacement avec les autres, à penser par lui-même, etc. Le fait de constamment se contenter de suivre les procédures proposées (ou imposées) ne favorise pas la prise de risque et le développement de la confiance en soi.
Dans ses constats, Pantaleo (2023) mentionne également qu'elle a observé une grande motivation intrinsèque de la part des élèves participants à son projet. En effet, en étant maitres de leurs façons de faire, de la correction du projet et de la

iberté artistique de ce dernier, les élèves semblaient plus motivés et impliqués dans la tâche proposée. Ils ont donc pris en charge le projet, et du même coup, pris en charge leurs apprentissages, leurs développements et leurs réussites. Pour eux, ce n'était pas simplement un travail à réaliser, mais bien un projet dont ils avaient la responsabilité de mener à bien (Pantaleo, 2023).



Comment faire de la place au développement de la pensée créatrice en classe ?

Il n'y a surement pas de « remède magique » pour prioriser la pensée créatrice au travers ses enseignements. Cependant, en limitant les consignes, la modélisation et l'exemplification des projets proposés aux élèves, il est possible de leur laisser plus de place dans le processus créatif. De plus, encourager la prise de risques et normaliser le fait de « se tromper » réconforte les élèves dans le développement de leurs schémas de la pensée créatrice. En bref, rendre l'élève maitre dans sa réussite et dans ses accomplissements lui permet de sortir des sentiers battus, de trouver des solutions inopinées, d'affronter des situations difficiles et de le motiver à s'impliquer dans son instruction, sa socialisation et son acquisition de compétences.

Au-delà de la place que peut prendre le développement de la pensée créatrice pour les élèves, il est important que l'enseignant se permette de « jouer le jeu » en participant, lui-même au processus de développement de la pensée créative. En effet, en étant familier avec les différentes phases de la création (inspiration, élaboration, distanciation), il est plus accessible pour l'enseignant de guider ses élèves dans ce même processus (Marceau, 2012).

Conclusion

Somme toute, l'analyse de la pertinence de favoriser le développement de la pensée créatrice au sein de la classe mène à croire qu'il s'agit d'une avenue favorable afin d'atteindre les finalités de l'éducation. Malgré tout, il n'est pas toujours évident de mettre en œuvre de longs projets en laissant les élèves se guider. Peut-être qu'en commençant par s'approprié une démarche plus créative en tant que professionnel de l'enseignement, il sera plus facile de transmettre ces façons de faire aux apprenants.

Références

- Bélanger, J.-P., Deblois, L. & Freiman, V. (2014). Interpréter la créativité du raisonnement dans les productions d'élèves en mathématiques d'une communauté d'apprentissages multidisciplinaires interactifs. Éducation et francophonie, 42(2), 44–63. https://doi.org/10.7202/1027905ar
- Gadja, A., Beghetto, R. A. et Karwowski, M. (2017). Exploring Creative Learning in the Classroom: A Multi-Method Approach. Thinking Skills and Creativity, 24, 250–267.
- Haylock, P. (1997). Recognising mathematical creativity in schoolchildren. ZDM Mathematics Education, 29(3), 68-74.
- Kim, K. H. (2011). The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. Creativity Research Journal, 23(4), 285–295.
- Marceau, C. (2012). Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants : la dynamique de création, un outil pertinent. Éducation et francophonie, 40(2), 41–53. https://doi.org/10.7202/1013813ar
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école Québécoise.
- Ouellet, S. (2012). Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire. Éducation et francophonie, 40(2), 154–176. https://doi.org/10.7202/1013820ar
- Pantaleo, S. (2023). La créativité et les représentations du récit multimodal chez les élèves du primaire. Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 17, 148–169. https://doi.org/10.7202/1106812ar
- Smoulcha, F. (1992). A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. Creativity Research Journal, 5(1), 49-67.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

DES MOYENS D'ACTION AU SERVICE DE LA MOTIVATION

ALEXANDRE BERGERON



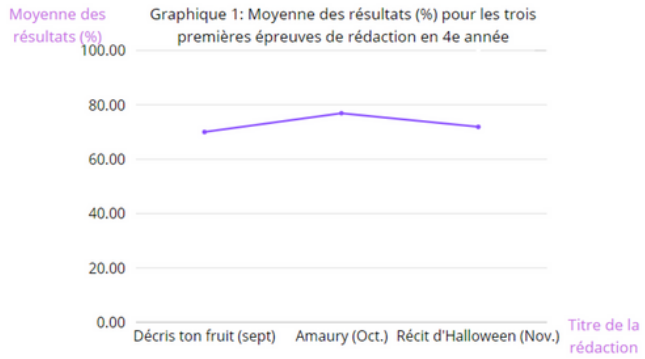
Introduction

Aujourd'hui, un constat est frappant : les élèves québécois performent de moins en moins bien en français. La tendance ayant commencé il y a plusieurs années, elle a surtout connu une baisse importante depuis la pandémie de COVID-19 : le taux de réussite de l'épreuve ministérielle en écriture pour les élèves de quatrième année du primaire était de 89,2 % et, 3 ans plus tard, il chute à 85,8 % (Dion-Viens, 2023). En effet, sans bien maîtriser notre langue de communication, il est difficile de s'exprimer adéquatement, peu importe le contexte. De même, trouver les bons moyens pour motiver les élèves à apprendre la langue constitue un grand défi. Heureusement, la pédagogie prend présentement un véritable essor dans une ère technologique où rapidité rime avec efficacité et cela fait en sorte que les acteurs du système scolaire disposent de nouveaux moyens pour motiver les élèves à apprendre.

Durant l'automne 2023, dans le cadre de mon quatrième stage, j'ai pu œuvrer dans une classe composée de 20 élèves âgés de 9 ou 10 ans aux besoins authentiques, qui sont ouverts d'esprit, hétérogènes dans leurs personnalités, persévérants et conscients de leurs difficultés. Fait à noter : l'indice de milieu socio-économique de mon milieu de stage est de 6,67 (Ministère de l'Éducation, 2023, p. 46), la situation sociale étant somme toute inégale, alors qu'il y a autant d'élèves moins fortunés que d'élèves pouvant jouir d'un milieu de vie plus favorable dans la classe. J'ai donc constaté que ces élèves avaient généralement tous besoin de créer un lien socioaffectif positif et fort avec moi. Tout au long des premières semaines du stage, j'ai su instaurer un climat d'apprentissage sain où l'erreur est non seulement permise, mais essentielle pour faire de véritables apprentissages. De cette façon, au fur et à mesure que notre lien se renforçait et que j'apprenais à les connaître, les variables comme nos attentes mutuelles, mes interventions et les questionnements des élèves se clarifiaient dans le cadre de notre contrat didactique (Jonnaert et Vander Borght, 2008, p. 178). Éventuellement, j'ai diagnostiqué que les principales lacunes des élèves se situaient au niveau de l'écriture. Chronologiquement, le ministère de l'Éducation les évalue en écriture au terme du deuxième cycle : on s'attend à ce que « l'élève rédige des textes variés dans différents contextes et disciplinaires scolaires » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 79) et il est vraisemblable qu'ils aient pris du retard dans leurs apprentissages en écriture en raison de la pandémie de COVID-19. Personnellement, la langue écrite a toujours été très importante à mes yeux et elle constitue une de mes forces parmi mes compétences professionnelles, soit Maîtriser la langue d'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 43). Contextuellement, j'ai remarqué que de nombreux élèves avaient de la difficulté en écriture, tandis que d'autres maintenaient leurs notes sans nécessairement augmenter leurs standards. Le graphique 1 montre d'ailleurs la moyenne générale du groupe pour chacun des trois premiers textes de la première étape. Comme la moyenne a légèrement augmenté, puis diminué à 71 % pour le troisième texte, je me

suis posé la question suivante : comment motiver davantage des élèves du niveau primaire à fournir les efforts nécessaires dans leurs apprentissages de l'écriture ? En analysant de plus près mon projet d'intervention en contexte (PIC) mené dans ma classe de stage, je fournirai des éléments de réflexion pertinents et concrets à ma problématique. Ainsi, l'article décrira les concepts pédagogiques au centre de mon PIC, son cadre de référence et son déroulement chronologique ainsi que l'analyse du projet, les constats et les retombées pouvant être tirées.

Concepts pédagogiques au cœur du projet



Des nombreux concepts et théories pédagogiques que j'ai explorés tout au long de mon baccalauréat, certains m'ont semblé plus utiles pour bien comprendre l'ampleur de mon PIC et pour me permettre de répondre à ma problématique de surcroît. Parmi ceux-ci, approfondissons d'abord la théorie humaniste motivationnelle de Maslow datant des années 1940 (Vienneau, 2017, pp. 226-228) (Image 1), qui constitue le moteur de mon projet. Sans bien la comprendre et l'appliquer, il est difficile de s'imaginer que la problématique identifiée peut être répondue. Maslow stipulera que chaque être humain se doit de répondre à ses besoins les plus importants (ceux du bas) avant de pouvoir répondre à ceux situés sur les échelons supérieurs pour se sentir motivés à s'accomplir.

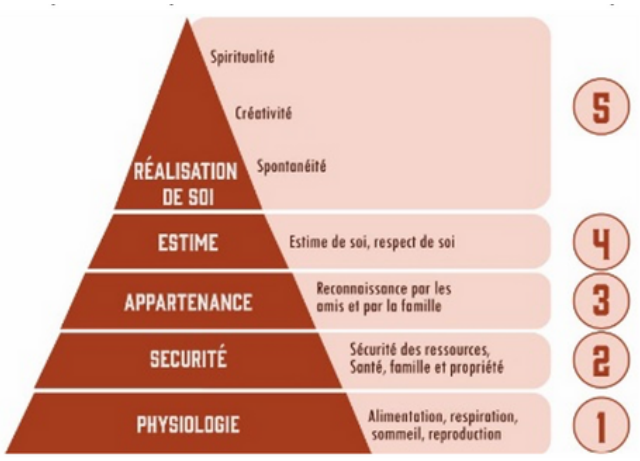


Image 1 : Pyramide des besoins de Maslow (Derobert, s.d.)

Dans le contexte du projet, on considérera que les besoins physiologiques et de sécurité sont comblés étant donné le climat d'apprentissage sain régnant en classe. Pour contextualiser le tout, il se peut qu'un élève manque de confiance en lui pour rédiger des textes à la hauteur de son véritable potentiel.

L'adulte pourrait donc répondre à ce besoin en lui donnant les moyens pour y parvenir. Il faut surtout retenir que mieux les besoins de l'élève seront répondus, plus grande sera sa motivation à apprendre.

Pour responsabiliser l'élève face à ses apprentissages, il semble important de lui donner le sentiment que son implication dans le projet aura un impact direct sur les fruits qu'il pourra en récolter. Pour mieux l'aider, son autonomie n'étant alors pas tout à fait à point, il faut lui donner la structure nécessaire pour y arriver. C'est pourquoi McCallum (2018) suggère le contrat d'apprentissage comme étant une stratégie de rétroaction pertinente dans un tel contexte. En effet, selon elle, cet accord mutuel permet à l'apprenant d'identifier un objectif personnel, de cibler des stratégies d'apprentissage à exploiter pour l'atteindre et de nommer des pistes que l'enseignant devrait exploiter pour le soutenir de manière appropriée (2018, p. 43). Il s'agit d'une forme explicitée du contrat didactique (Jonnaert et Vander Borght, 2008, p. 178). On peut même ajouter que de rédiger un tel contrat avec l'élève permettra à l'adulte d'identifier des pistes pour répondre à ces besoins, ce qui influencera positivement son niveau de motivation. Concrètement, un élève ayant comme objectif de trouver et de structurer ses idées plus rapidement en vue d'écrire un texte pourrait alors identifier comme stratégie de dresser une liste et de retenir un nombre suffisant d'idées pour rédiger son texte tandis que l'adulte pourrait vérifier sa liste et lui faire des rétroactions quant aux idées pertinentes en fonction des caractéristiques et critères d'évaluation de la rédaction en question.

Éventuellement, cet élève cheminera dans son acquisition de nouvelles compétences en rédaction, démontrant ainsi une plus grande autonomie de sa part. Il progressera alors dans sa zone proximale de développement, concept clé de la théorie socioconstructiviste de Vygotsky, parce qu'on lui aura fourni les bonnes médiations pour y parvenir (Vienneau, 2017, p. 183).

Le dernier concept important pour bien cadrer le projet concerne l'enseignement et la didactique du français en soi. Le passage de la grammaire traditionnelle vers la grammaire actuelle s'est concrètement fait en 1995, alors que le ministère de l'Éducation privilégiera une description de la grammaire basée sur la compréhension du système de la langue et délaissera petit à petit l'apprentissage de toutes les règles par cœur sans comprendre le sens derrière et sans pouvoir faire des liens entre les règles, la syntaxe et la morphologie des mots (Dyke, Nolet, Bégin et Gouvernement du Québec., 2019, p. 5). Autant ce passage eut-il été complexe pour les élèves, autant les enseignant.es ont dû s'innover et s'adapter au changement de cap dans l'enseignement du français. Depuis, on a peu à peu introduit l'apprentissage des manipulations syntaxiques (MS) aux élèves. Elles sont d'ailleurs utilisées dans diverses situations et elles sont bénéfiques à condition de les utiliser adéquatement. C'est ainsi que j'ai remarqué qu'il peut s'avérer difficile pour un élève d'utiliser la bonne MS lorsqu'il souhaite corriger son texte. Dans les exercices grammaticaux, les contextes sont bien définis et le tout est cloisonné : on travaille sur l'identification d'un verbe conjugué, alors on utilisera la MS de l'encadrement par « ne… pas ». Quand il corrige un texte, l'utilisation des MS est alors décloisonnée et il est nettement plus difficile pour l'élève de choisir la bonne procédure pour corriger correctement son texte. En fait, il arrive même qu'il n'ait pas suffisamment développé son doute linguistique (Lefrançois et al., 2022, p. 277) pour même

s'attarder à corriger ses fautes. Cela dit, j'ai inventé une fiche aide-mémoire (image 2) des MS vues jusqu'à la fin du deuxième cycle au primaire selon la Progression des Apprentissages. Les élèves possédaient déjà l'outil de correction du code SACO (image 3) mis en place par leur centre de services scolaire. J'espérais que cela puisse leur être utile afin de se réviser plus aisément. Tous mis ensemble, les concepts pédagogiques décrits dans cette section constituent donc les instigateurs de mon projet.

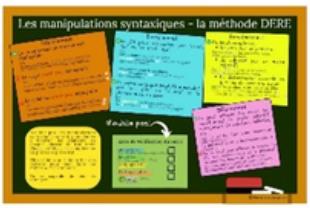


Image 2 : Fiche aide-mémoire des MS

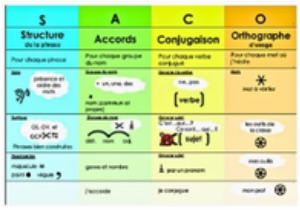


Image 3 : Code SACO (Bilodeau, 2022, p. 187)

Cadre de référence et chronologie du projet

En prenant en compte ces trois concepts clés, comment amener les élèves de quatrième année à fournir les efforts nécessaires pour renforcer leurs compétences en rédaction de texte ? Décrivons sommairement les différentes étapes du projet pour mieux saisir son ampleur. Rappelons cependant que chaque élève a des besoins différents des autres, que les compétences en français varient d'un élève à l'autre, que chacun est vraisemblablement motivé à s'améliore et à plaire à l'adulte et, surtout, qu'il aime apprendre.

La phase préparatoire de mon projet s'est déroulée au début du mois de novembre 2023. Pour pouvoir bien constater les compétences en correction de texte des élèves, je leur ai soumis un texte comportant vingt fautes repérables à ce stade-ci de leurs apprentissages. Les élèves ont trouvé environ 12 fautes en moyenne selon les données récoltées, le meilleur résultat étant de 15/20, tandis que le pire résultat était de 5/20. Les fautes à trouver concernaient la ponctuation, l'orthographe, la conjugaison et les accords grammaticaux. Voici la version corrigée de l'exercice :

Une fête pleine de surprises !

Ce (P) soir, c'est l'Halloween, et Thomas, 9 ans, est très (O) excité. Il (A) se glisse dans son plus beau (A) costume de pirate avec un large sourire (A). (P) devant les maisons (A), il y a des décorations spectaculaires : les ombres des passants dansent (V) à la lueur des lumières (A) des citrouilles. Thomas et ses amis cognent aux portes, demandant des bonbons et des surprises (A) d'une voix assurée. Des cris de joie résonnent à chaque poignée de porte (O) ouverte. Devant une maison (O) mystérieuse, ils avancent avec courage. Une sorcière (A) les accueille et leur offre des friandises (A) sucrées, mais elles sont (V) drôlement emballées ! Chaque ami a (V) un sac rempli de friandises. La soirée (O) d'Halloween est (V) magique, et Thomas rentre chez lui, le cœur rempli de souvenirs enchantés. Ses amis et lui aiment (V) particulièrement cette (A) fête !

(Figure 1) :

Figure 1 : Texte diagnostic à corriger

Par après, j'ai remis aux élèves leurs textes corrigés et je leur ai demandé d'identifier des moyens à privilégier pour les aider à faire moins de fautes dans leurs textes. Sans surprise, ces moyens variaient d'un élève à l'autre : l'un considère étudier davantage les listes orthographiques tandis qu'un autre mentionne qu'il aimerait lire plus de livres par exemple.

J'ai alors pu voir les stratégies métacognitives que chacun privilégie pour pouvoir éventuellement s'améliorer en rédaction. Pour aller plus loin, définissons la métacognition comme étant le « degré de contrôle que l'apprenant exerce consciemment sur son processus d'apprentissage » (Vienneau, 2017, p. 161).

Quelque temps après, j'ai rédigé les contrats d'apprentissage avec chaque élève. Contrairement à ce que j'avais prévu initialement, je les ai orientés vers un objectif personnalisé qui prenait en compte leur principal besoin. Je me suis aussi fié sur mes observations depuis le début de l'année scolaire. Ainsi, certains avaient besoin de mieux structurer leurs idées tandis que d'autres devaient mieux repérer leurs fautes grammaticales par exemple. De même, je me suis assuré que l'objectif soit mesurable et atteignable à la manière d'un objectif SMART (Environnement et changement climatique, 2017), son atteinte étant mesurée au terme de la rédaction Lettre au père Noël, soit la dernière rédaction avant les Fêtes.

Pour m'assurer que les élèves développent leurs métaconnaissances en correction, je leur ai présenté la notion de la phrase dictée du jour, exercice que nous avons répété à six reprises. Le principe de l'exercice est d'abord d'essayer d'écrire la phrase correctement alors qu'on la dicte oralement. Ensuite, il s'agit d'identifier toutes les graphies possibles suggérées de chaque mot par les élèves, puis d'identifier la bonne graphie à l'aide du métalangage propre à la didactique du français et aux bonnes manipulations syntaxiques (Lefrançois et Marcotte, 2022, p. 280). J'ai pu rapidement cibler les élèves ayant plus de difficulté à effectuer les manipulations syntaxiques dans un contexte décloisonné pour mieux cibler mes interventions. Voici un exemple de phrase dictée du jour suggérée aux élèves (image 4) :

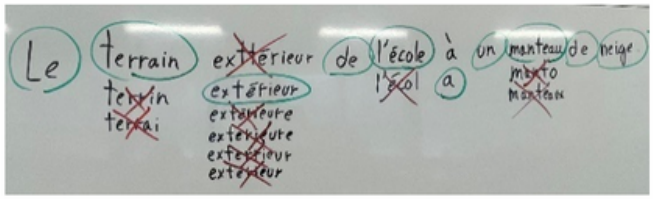


Image 4 : Exemple de phrase dictée du jour

Malgré la grève ayant lieu à ce moment, j'ai tout de même réussi à leur faire rédiger un 5@7 destiné à un de leur proche. Pendant ce temps, j'ai rencontré certains élèves aux besoins les plus criants pour réorienter leurs objectifs si nécessaire. Cela dit, chaque élève s'est assuré de maintenir le cap sur son objectif. Cette vérification était nécessaire avant d'entamer la rédaction sommative d'avant les Fêtes.

Durant le mois de décembre, ils ont donc pu faire leur projet d'écriture. Je me suis alors assuré que chacun était sur la bonne voie en les questionnant et en m'assurant que les stratégies identifiées sur le contrat (McCallum, 2018, p. 43) étaient bien utilisées. De même, j'ai prêté le contrat aux élèves lors de la rédaction de leur brouillon et de leur propre pour qu'ils gardent en tête leurs objectifs et qu'ils soient plus motivés à bien faire. À la toute fin du projet, j'ai demandé à chaque élève de remplir un billet de sortie (Ibid., p. 39) leur permettant d'identifier ce qu'ils ont appris et ce qu'ils comptent faire à l'avenir pour continuer de s'améliorer en rédaction de texte.

Analyse du projet

Pour les besoins de l'exercice, j'analyserai la progression de deux élèves en fonction de leur objectif du début jusqu'à la fin du PIC, soient les élèves 1 et 10. Pour bien rendre compte de la situation, je dresserai leur portrait global en décrivant leurs contrats et j'analyserai leur progression entre les rédactions Récit d'Halloween et La Lettre au Lutin. Fait important à noter : le critère 4 de la grille de correction du centre de service scolaire, Construction de phrases et ponctuations appropriées, était considéré seulement pour la première des deux rédactions. Tout cela m'aidera donc à évaluer si les trois concepts identifiés en amorce ont bien été appliqués dans chaque cas et le tout me mènera à dresser des constats autour du projet.

Élève 1 : D'abord, mentionnons que cet élève démontre certaines difficultés d'apprentissage tant en français qu'en mathématiques. Précisons aussi que c'est un élève qui prend en compte ce qu'on lui suggère, qui aime apprendre et qui est motivé à s'améliorer. Son contrat stipulait l'objectif suivant : « 3 fois sur 5, je vais bien conjuguer mes verbes au présent et à l'imparfait ». Pour atteindre ce but, il a utilisé ses outils de correction correctement et posé des questions pertinentes. Pour ma part, je l'ai aidé en lui suggérant des procéduriers pour chacune des étapes du projet afin d'éviter la surcharge cognitive et je lui ai fourni des encouragements lorsque nécessaire.

Dans le cadre du texte d'Halloween, il a eu la note de 71 %. Notamment, 9 % des mots étaient des fautes. Cela dit, il avait déjà connu une nette progression depuis la première rédaction de l'année. Pour ce qui est du texte Lettre au père Noël, il a d'abord identifié de bonnes idées dans son plan et il s'est bien appliqué durant sa correction. Ce que je retiens surtout, cependant, c'est qu'il a commis beaucoup moins d'erreurs de conjugaison que prévu : il n'a en fait commis aucune erreur de conjugaison selon les critères en quatrième année.

Pour l'aider, je me suis assuré de répondre à son besoin d'amour (troisième besoin de la pyramide de Maslow [Vienneau, 2017, p. 226-228]). J'ai aussi répondu à son besoin d'estime de soi : je lui ai fourni les outils nécessaires pour qu'il réussisse et j'ai renforcé son sentiment de compétence, puisqu'il avait alors l'impression d'être plus autonome (Ibid.). D'un point de vue socioaffectif et humaniste, c'est un élève avec qui j'ai toujours entretenu un bon lien et le simple fait de l'encourager tout au long du projet a eu des effets positifs. Finalement, selon la perspective didactique, je l'ai vu utiliser ma fiche aide-mémoire des MS (image 2) et les outils de correction mis à sa disposition. Ci-contre, il y a sa grille de correction pour le texte (image 6).


GRILLE D'ÉVALUATION ET DE RÉTROACTION À L'ÉLÈVE EN ÉCRITURE

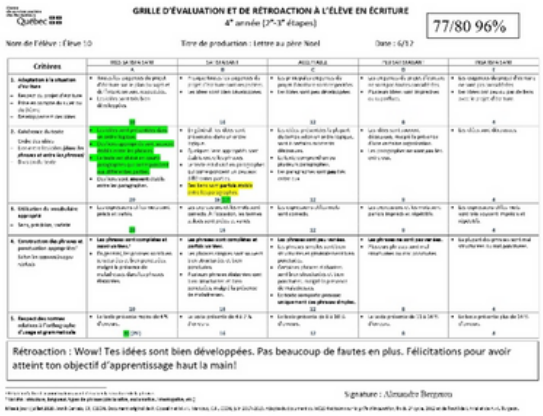
62/80 78%

Rétroaction : Bravo pour ton amélioration ; tes verbes sont bien conjugués ; tu as atteint ton objectif. Tu as aussi fait peu de fautes en général. Continue tes beaux efforts!

Image 6 : Grille de correction pour le texte *Lettre au père Noël* de l'élève 1

Élève 10 : D'entrée de jeu, cet élève performe habituellement bien au-dessus de la moyenne. C'est un élève assez timide, mais qui sait poser les questions aux moments opportuns. J'avais aussi remarqué qu'il se corrigeait souvent trop rapidement et cela a paru dans ses résultats. Il a aussi démontré son autonomie en identifiant lui-même son objectif d'apprentissage, soit de « faire environ 5 % de fautes de moins dans mes textes. » Les moyens qu'il a lui-même appliqués pour atteindre ce but étaient de bien s'appliquer lors de sa correction et de venir poser ses questions au besoin. De mon côté, je me suis assuré de le superviser adéquatement en lui fournissant des rétroactions constructives selon ses questions et le stade où il était rendu dans sa rédaction en plus de lui modéliser le nouveau code de correction au besoin.

Pour le texte d'Halloween, l'élève a eu la note de 91 %, perdant notamment 4 % pour les fautes seulement. Comme mentionné, je crois qu'il aurait pu avoir une meilleure note en s'appliquant davantage lors de la correction. C'est pour cela que, dans sa Lettre au père Noël, j'ai remarqué qu'il s'est beaucoup plus appliqué. Les résultats parlent d'eux-mêmes : il a fait seulement 2 % de fautes dans ce texte. Il a aussi respecté davantage les exigences du texte, comme le démontre son passage de la note B à la note A pour le critère 1 « Adaptation à la situation d'écriture » dans la grille de correction (image 7). Il est donc passé d'une note de 91 % à une note de 96 %.


GRILLE D'ÉVALUATION ET DE RÉTROACTION À L'ÉLÈVE EN ÉCRITURE

77/80 96%

Rétroaction : Wow! Tes idées sont bien développées. Pas beaucoup de fautes en plus. Félicitations pour avoir atteint ton objectif d'apprentissage haut la main!

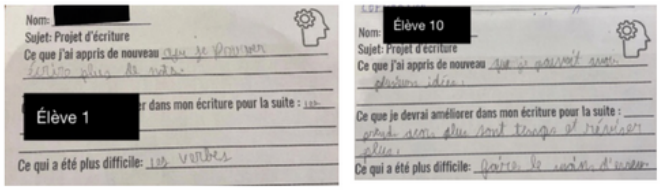
Image 7 : Grille de correction pour le texte *Lettre au père Noël* de l'élève 10

Pour l'aider à atteindre son objectif, je me suis assuré de répondre à son besoin d'autoactualisation (Vienneau, 2017, p. 226-228) en matière de rédaction des textes. En considérant qu'il semblait alors plafonner avec ses résultats, il fallait lui donner les moyens nécessaires pour atteindre le niveau supérieur. Cela est assurément dû aux faits qu'il a plus pris son temps pour se corriger et que j'ai répondu à ses besoins de la bonne manière. D'un point de vue didactique, il a bien participé durant les phrases dictées du jour et il s'est assuré d'utiliser adéquatement ses outils lors de la correction. D'une perspective socioconstructiviste, j'ai senti qu'il s'est dégêné durant le projet alors qu'il n'hésitait plus à venir me voir pour me demander de l'aide rendu à la fin. Cela l'a aidé à atteindre son but.

Constats et retombées

À la lumière du travail ayant été réalisé autant par les élèves que par moi-même tout au long du PIC, plusieurs constats peuvent être corroborés. D'abord, concernant les deux cas analysés, il s'avère que chacun d'eux a vu ses résultats augmentés.

D'une part, on peut avancer que chacun a fourni les efforts nécessaires pour atteindre l'objectif qu'il s'était fixé. D'une autre part, chacun a aussi pu développer de nouvelles connaissances cognitives tout au long du projet : chacun d'eux a appris à utiliser ses outils de correction correctement et leur besoin d'estime de soi a été répondu, renforçant leur sentiment de compétence. En plus de cela, l'élève 1 a appris à mieux organiser ses idées, tandis que l'élève 10 a appris à mieux réviser ses textes en prenant le temps d'utiliser ses outils et en croyant en ses capacités. Selon la perspective socioconstructiviste, on peut avancer que chacun a progressé dans sa zone proximale de développement sur plusieurs aspects (Vienneau, 2017, p. 183). Pour mieux constater les répercussions positives de mon projet sur le développement linguistique et socioaffectif des élèves, voici d'ailleurs leurs billets de sortie (images 8 et 9) (McCallum, 2018, p. 39) :



Images 8 et 9: billets de sortie des élèves 1 et 10

D'une manière plus générale, voici un tableau comparant la moyenne des résultats des trois premiers textes et le résultat du texte Lettre au lutin (tableau 1) pour chaque élève de ma classe de stage :

Tableau 1 : Résultats des élèves d'une classe lors de certaines rédactions

	Moyenne pour les trois premiers textes (%)	Résultat pour le texte *Lettre au lutin* (%)
Élève 1	72	78
Élève 2	54	66
Élève 3	96	96
Élève 4	86	89
Élève 5	67	70
Élève 6	66	73
Élève 7	83	93
Élève 8	76	86
Élève 9	56	76
Élève 10	86	96
Élève 12	68	80
Élève 13	77	86
Élève 14	52	86
Élève 15	78	74
Élève 16	89	90
Élève 17	54	63
Élève 18	69	90
Élève 19	85	88
Élève 20	90	96
Moyenne générale	74	83

En interprétant ces résultats, on constate plusieurs choses. D'un, à l'exception de deux élèves, ils ont tous mieux fait que leur moyenne générale en écriture jusque-là (résultats surlignés en vert). Je ne crois pas que cela peut être attribuable à ma manière d'appliquer les critères de correction et de corriger les textes, puisque j'ai corrigé la majorité des textes d'Halloween et j'ai collaboré avec mon enseignante associée pour corriger la majorité des autres textes considérés pour les calculs du tableau. Seul un élève a eu un résultat inférieur à sa moyenne précédente (élève 15 : 74 %) et un élève a maintenu le même taux de réussite (élève 3 : 96 %). De deux, en fonction des données présentées ci-contre, si l'on s'attardait à chaque cas individuel, nous pourrions en retirer au moins un nouvel apprentissage et une réussite socioaffective. Il est donc logique et vraisemblable d'affirmer que chaque élève a vécu de belles réussites et apprentissages tout au long du projet. Entre autres, il y en a qui ont appris de nouvelles méthodes pour mieux se structurer durant leur rédaction ou bien qui ont acquis une meilleure confiance en eux.

Réponse à la problématique et conclusion

Pour conclure cet article, je veux d'abord mentionner que ce projet fut fastidieux à mener, mais c'est en constatant toutes ses retombées positives que je réalise que mes efforts n'étaient pas vains. Dans les faits, j'ai mis au point une démarche réfléchie et pertinente comme en témoignent les résultats quantitatifs du projet. Rappelons donc la problématique que mon article tentait de répondre : comment motiver davantage des élèves du niveau primaire à fournir les efforts nécessaires dans leurs apprentissages de l'écriture ? Autrement dit, y a-t-il des moyens à mettre en place qui semblent plus pertinents que d'autres pour motiver les élèves à apprendre ?

Pour mieux tenter de répondre à cette question, j'ai analysé le PIC sous des angles humaniste et socioaffectif, socioconstructiviste et didactique. L'angle humaniste nous révèle que mieux les besoins de l'élève sont répondus, plus il croit en ses capacités et réalise des apprentissages significatifs (Vienneau, 2017, pp. 226-228). Selon le socioconstructivisme, considérer la perspective de l'élève pour établir un contrat d'apprentissage avec lui, identifier des moyens d'action collaboratifs à mettre en place et le supporter de la bonne manière constituent d'excellents leviers de réussite (Ibid., p. 183). Didactiquement, c'est en adaptant les interventions à chaque élève, en considérant ses forces et difficultés d'apprentissage et en le dirigeant vers les outils pertinents qu'on peut les supporter efficacement dans leurs apprentissages. Selon l'expérience vécue, les moyens d'action exploités durant le projet sont pertinents jusqu'à un certain degré et qu'ils contribuent vraisemblablement à augmenter le niveau de motivation des élèves face à leurs apprentissages. Il faut cependant bien les choisir !

Malgré tout, certains aspects intangibles doivent être considérés pour mener à terme un tel projet. Il faut bien connaître ses élèves, entretenir un lien fort, maîtriser les connaissances nécessaires pour bien les supporter, connaître des moyens d'intervention pertinents et être patient et bienveillant. Aussi, d'autres variables n'étant pas prises en compte ici peuvent influencer la réussite d'un tel projet. En général, il faut choisir et utiliser judicieusement ses moyens d'action pour motiver adéquatement les élèves dans leurs apprentissages de l'écriture. On peut donc affirmer qu'il est pertinent de toujours choisir les stratégies pédagogiques fonctionnant le mieux selon son groupe d'élèves.

Références

- Référence 1, Bilodeau, L. (2022). La correction de texte par des élèves de 5e année du primaire : une comparaison du recours à des outils numériques et analogiques. [Mémoire, université du Québec à Rimouski]. Semphoro. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2038/1/Laurence_Bilodeau_janvier2022.pdf

- Référence 2, Derobert, R. (s.d.). La pyramide de Maslow et ses cinq niveaux de besoin [Image en ligne]. Ktoutils.com. https://ktoutils.com/outils/la-pyramide-de-maslow

- Référence 3, Dion-Viens, D. (2023, 15 juin). Les taux de réussite en français écrit aussi en baisse au primaire. Le Journal de Québec. Les taux de réussite en français écrit aussi en baisse au primaire | JDQ (journaldequebec.com)

- Référence 4, Dyke, N., Nollet, J., Bégin, C. & Gouvernement du Québec. (2019). Enseigner la grammaire actuelle: programme de recherche en littératie. Récupéré de https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/fp-enseigner-grammaire-actuelle.pdf

- Référence 5, Environnement et changement climatique. (2017). Écriture des objectifs SMART. Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/fr/environnement-changement-climatique/services/financement-environnement/outils-demande/ecriture-objectifs-smart.html

- Référence 6, Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (1999). Créer des conditions d'apprentissage — Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants (3e éd.). De Boeck Supérieur.

- Référence 7, Lefrançois, P. Marcotte, S. et Giguère, M-H. (2022). La correction de textes. Dans Monésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Tremblay, O. (dir.). La lecture et l'écriture — fondements et pratiques aux 2e et 3e cycle du primaire (Tome 2, p. 271-284). Chenelière Éducation.

- Référence 8, McCallum, D., (2018). La rétroaction au cœur de la classe pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Montréal, Québec. Chenelière Éducation.

- Référence 9, Ministère de l'Éducation. (2000). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec.

- Référence 10, Ministère de l'Éducation. (2020). Référentiel de compétences professionnelles — profession enseignant.e, https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

- Référence 11, Ministère de l'Éducation. (2023). Indice de défavorisation des écoles publiques — 2022-2023. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation_2022-2023.pdf

- Référence 12, Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 3ed. Montréal, Québec. Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LA RÉTROACTION : UN TRAVAIL D'ÉQUIPE

JADE GARNEAU



Introduction

La rétroaction est un concept bien présent dans différentes situations de la vie. Que ce soit à l'école, au travail ou dans la pratique d'un sport, celle-ci permet aux individus de développer diverses compétences et de s'améliorer. À l'école, la rétroaction est au cœur des apprentissages et est nécessaire pour progresser (McCallum, 2018).

De façon plus générale, la problématique qui sera abordée dans ce présent article est étroitement liée à l'idée que la rétroaction est une responsabilité qui devrait être partagée entre les enseignants et les élèves pour permettre à ceux-ci d'être plus impliqués, efficaces et autonomes dans leurs apprentissages. D'ailleurs, la présence de la rétroaction par les pairs soutiendrait davantage les élèves puisque les commentaires constructifs qui y sont formulés sont, dans ce cas, plus à leur « niveau » et ils se sentent alors plus concernés (Morales Villabona et al, 2023).

Dans le cadre de mon stage final, j'avais comme objectif pour mon PIC d'impliquer les élèves dans la rétroaction en contexte d'écriture pour les rendre plus autonomes dans leurs apprentissages et le développement de cette compétence. Cet article permettra donc d'analyser de quelle façon la rétroaction entre les pairs peut être mise en place de façon efficace en classe et comment elle peut être utilisée pour favoriser le développement de la compétence des élèves en situation d'écriture.

La rétroaction, une définition

Tout d'abord, il convient de définir le concept de rétroaction et de s'y intéresser plus en profondeur. Selon McCallum, la rétroaction est un processus qui s'opère à tout moment dans la classe (McCallum, 2018). Elle se manifeste entre autres par des commentaires constructifs, des questionnements, des suggestions et des remises en question. Elle permet notamment aux élèves d'obtenir les informations qui leur manquent pour arriver à progresser et acquérir de nouvelles habiletés (Lambert et al, 2009). La rétroaction est le fruit d'interactions entre les différents acteurs présents tout au long du processus d'apprentissage. Elle peut donc survenir avant la réalisation d'une tâche, pendant ou après. Elle est un outil précieux qui permet aux élèves de s'adapter, se corriger et s'améliorer pour atteindre les résultats attendus (McCallum, 2018).



Qu'est-ce qu'une rétroaction pertinente?

Il existe plusieurs types de rétroactions. Pour commencer, on retrouve la rétroaction qui offre un contenu de type cognitif. Elle offre des précisions à l'élève sur son travail et permet d'identifier ses forces et ses défis selon les critères d'évaluation (Boucher, 2015). On retrouve ensuite la rétroaction qui offre du contenu méthodologique. Celle-ci offre des commentaires qui portent sur les méthodes de travail de l'élève et sur les stratégies qu'il utilise ou pourrait utiliser pour mener à bien la tâche en cours (Boucher, 2015). Ensuite, la rétroaction de type métacognitive amène plutôt l'élève à se fixer des objectifs personnels et à s'autoévaluer pour lui permettre d'améliorer son travail (Boucher, 2015). Finalement, la rétroaction de type affective vise à tenir compte de la sensibilité des élèves afin d'assurer des retombées positives dans son apprentissage. Pour ce faire, les formulations de commentaires constructifs sont à prioriser (Boucher, 2015). D'ailleurs, en contexte de classe, j'ai observé que quand la rétroaction est personnalisée, l'élève la perçoit de façon plus positive et les retombées sont plus grandes.

Dans tous les cas, pour que la rétroaction soit pertinente, elle doit respecter certains principes. Toujours selon McCallum, la rétroaction doit être réalisée à travers un processus d'interactions. Ce faisant, il est nécessaire que les élèves soient amenés à interagir de façon régulière avec leurs pairs et l'enseignante sur les différents objectifs d'apprentissage pour cibler des stratégies, des méthodes de travail et des réflexions leur permettant de s'améliorer (McCallum, 2018).

Acteurs impliqués dans la rétroaction

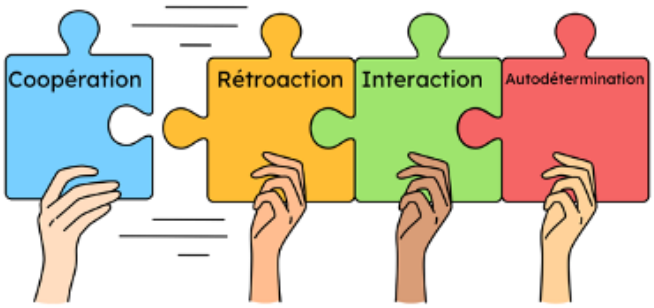
Dans les écoles, dans certains cas, les enseignants ont à eux seuls la responsabilité de la rétroaction. Les élèves reçoivent ainsi des rétroactions sans avoir à se poser davantage de questions. Ils sont alors plus passifs dans leurs apprentissages (Morales Villabona et al, 2023). Les recherches démontrent toutefois l'importance de responsabiliser les élèves et de les rendre autonomes dans l'évaluation de leurs apprentissages pour leur offrir l'occasion de s'impliquer plus activement, de mieux comprendre leurs forces et leurs défis puis de cibler des pistes de régulation qui ont du sens à leurs yeux et qui les amènent à progresser (Morales Villabona et al, 2023).

Les bénéfices de la rétroaction entre les pairs

Les interactions entre les pairs ont un impact important dans la qualité des apprentissages des élèves (Colognesi et Lucchini, 2018).). Lorsqu'ils discutent, ils ont l'occasion de s'encourager, de se poser des questions, d'apporter des précisions, de construire du sens ensemble et donc de clarifier des incompréhensions (Blain et Lafontaine, 2010).

Les discussions entre les pairs permettent aux élèves de recevoir des rétroactions et de s'en servir dans le futur pour assurer une progression dans le développement de leurs compétences (Colognesi et Lucchini, 2018).

De plus, l'implication des élèves dans la rétroaction soutiendrait leur autodétermination. L'autodétermination est l'idée selon laquelle les individus font des actions qui leur permettent de répondre à trois besoins soit « d'autonomie, de compétence et de relation à autrui » afin d'assurer leur bien-être (Laguardia et Ryan, 2000, p.285). Ainsi, en offrant des moments aux élèves pour se donner des rétroactions entre eux, ils ont l'occasion de faire preuve d'autonomie en accordant de l'importance aux moments d'échanges, en accueillant les commentaires constructifs de leur partenaire et en ciblant des stratégies pour viser une amélioration. Ils ont ensuite l'occasion de faire preuve de compétence en se fixant des objectifs à l'aide des rétroactions reçues et donc en considérant les difficultés comme « des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter » (Lecomte, 2004, paragr. 4). Finalement, pour répondre au besoin de relation à autrui, la rétroaction entre les pairs permet aux élèves de s'investir dans la réussite de leur coéquipier et de participer à des échanges signifiants. Ce type de rétroaction permet non seulement aux élèves de développer leur habileté à communiquer clairement leurs idées, mais elle leur permet aussi de comparer leurs points de vue à ceux des autres. Avant de faire une rétroaction, l'élève doit d'abord bien comprendre lui-même les critères d'évaluation et mobiliser les connaissances qu'il a déjà acquises pour être en mesure de porter un jugement sur le travail d'un autre élève. Il est donc plus engagé et ceci l'amènera à réfléchir sur son propre travail (Colognesi et Lucchini, 2018).



Les préalables à la rétroaction entre les pairs

Climat de classe propice aux rétroactions

Tout d'abord, pour amener les élèves à jouer un rôle actif dans la rétroaction, il est primordial de mettre en place un environnement de classe qui favorisera leur participation. Pour ce faire, les élèves doivent être informés des savoir-faire et des savoir-être attendus. L'environnement de classe recherché présente plusieurs caractéristiques comme l'idée que les erreurs sont normales lorsque l'on apprend (McCallum, 2018). Le discours de l'enseignante doit donc démontrer aux élèves les bénéfices que peuvent nous apporter nos erreurs, soit que nous apprenons de ces dernières et qu'elles nous permettent d'avancer et d'évoluer.

En ce sens, pour intégrer la rétroaction entre les pairs dans la classe, il est nécessaire qu'un climat de confiance soit en place. Les élèves doivent ressentir qu'ils peuvent compter les uns sur les autres pour apprendre et progresser (McCallum, 2018). Pour arriver à établir ce climat, une activité sur les habiletés coopératives peut être effectuée avec les élèves. L'objectif est de leur permettre de connaitre et de comprendre les comportements favorables à la coopération et à la construction d'une confiance comme « attendre son tour, écouter la personne qui parle, respecter l'idée de l'autre, choisir les bons mots pour s'exprimer, etc. » (Rainville, 2020, p.97). L'enseignante peut utiliser l'enseignement explicite pour modéliser les comportements attendus (Bocquillon et al, 2021). Par la suite, elle peut proposer aux élèves des activités ludiques à réaliser en équipe et cibler avec eux des habiletés coopératives à mettre en œuvre tout au long de l'activité (Rainville, 2020). À ce moment, l'enseignante peut accompagner les élèves, les guider et faire un retour avec eux sur leurs bons coups (pratique guidée) (Rainville, 2020). Finalement, l'enseignante offre des occasions aux élèves pour utiliser leurs nouvelles habiletés de façons autonomes (pratique autonome) (Bocquillon et al, 2021).

« Un pour briller, un pour évoluer »

Une fois que les habiletés de coopération sont connues des élèves, il est nécessaire de leur présenter les façons dont on peut donner des rétroactions pour en assurer leur efficacité. Pour ce faire, il est pertinent de présenter des stratégies de rétroaction possible. Par exemple, la stratégie « Un pour briller, un pour évoluer » présentée dans l'ouvrage de McCallum permet aux élèves de se concentrer sur deux commentaires à offrir à un coéquipier (McCallum, 2018, p.45). Le premier commentaire vise à faire briller l'élève, à souligner une force et ce qu'il a réussi à bien faire. Ensuite, le commentaire pour faire évoluer l'élève vise à lui donner un défi et des stratégies à utiliser pour l'amener à s'améliorer. Cette stratégie claire et précise peut, par la suite, s'inclure dans les différents contextes et moments de rétroactions.



En présentant cette stratégie, l'enseignante peut en profiter pour expliquer et modéliser la façon de formuler un commentaire constructif. Elle peut proposer aux élèves d'utiliser la formule : « Je remarque que + fait observable + suggestion d'amélioration possible » (Périscope, 2022).

Ainsi, lors d'une activité d'écriture, les élèves pourraient être placés en équipe de deux et, dans un premier temps, lire le texte de leur coéquipier. Dans un deuxième temps, ils pourraient écrire leurs commentaires sur un petit coupon.

Finalement, les élèves pourraient prendre part à un échange pour donner des précisions sur leurs rétroactions à leur camarade. Le fait d'écrire les commentaires sur un coupon permettrait de conserver des traces afin que les élèves puissent s'y référer lors de la poursuite de leur travail.

Les cercles d'auteurs

Les périodes consacrées aux cercles d'auteurs sont des moments propices pour observer la rétroaction entre les pairs en contexte d'écriture. En effet, ils sont caractérisés par le regroupement d'élèves (+/- 4) qui interagissent tout au long des différentes étapes de la rédaction d'un texte (Tremblay et al, 2020). En d'autres mots, les élèves sont amenés à prendre part à des discussions et à se donner des rétroactions pour s'améliorer. Le climat de confiance instauré au préalable tout comme les habiletés de coopération développées seront bénéfiques pour le bon déroulement des activités.

Pour commencer, une fois l'intention d'écriture présentée aux élèves, ces derniers se regroupent pour l'étape de « planification » (Tremblay et al, 2020). Cette étape a pour objectif d'échanger sur le sujet et sur l'intention d'écriture afin de trouver des idées, faire une tempête d'idées, planifier, mettre en commun leurs connaissances sur le sujet pour être en mesure par la suite de se lancer. Une fois la discussion terminée, les élèves débutent l'écriture de façon individuelle.

Les élèves se réunissent à nouveau pour l'étape de « partage » (Tremblay et al, 2020). Chaque membre de l'équipe lit sa production écrite. C'est à ce moment que les élèves peuvent se donner les premières rétroactions en utilisant des commentaires constructifs, leurs habiletés de coopération ainsi que les stratégies de rétroactions présentées par l'enseignante comme « un pour briller, un pour évoluer » (McCallum, 2018, p.45). Les élèves tiennent compte par la suite des rétroactions reçues pour poursuivre leur rédaction.

Au début de l'étape de révision, les élèves se regroupent pour se donner des rétroactions afin d'améliorer leur texte juste avant leur publication. Ces rétroactions touchent les aspects du texte qui sont liés à sa compréhension comme la structure, la ponctuation, la cohérence, etc. (Tremblay et al, 2020). Les élèves peuvent alors formuler des commentaires tels que : « As-tu pensé à ajouter des adjectifs pour préciser tes idées? », « Je trouve ton texte intéressant, car j'ai appris de nouvelles choses. », « Je ne comprends pas bien ce passage, pourrais-tu me l'expliquer? ». Les élèves tiennent compte par la suite des rétroactions reçues pour poursuivre leur rédaction et peaufiner leur texte.

C'est finalement à l'étape de la correction que les élèves se donnent des rétroactions qui concernent les aspects orthographiques et grammaticaux (Tremblay et al, 2020). Ils peuvent, à cette étape, émettre des commentaires tels que : « As-tu pensé à mettre tes marques du pluriel? », « As-tu utilisé le dictionnaire pour chercher les mots qui suscitaient un doute pour toi? ».

Les cercles d'auteurs offrent donc plusieurs moments d'interactions pour favoriser les échanges et les rétroactions riches touchant divers aspects qui permettront aux élèves d'améliorer leurs compétences en écriture.

Conclusion

En conclusion, la rétroaction est une responsabilité qui doit être partagée en milieu scolaire. Il importe d'impliquer les élèves dans ce processus pour les amener à s'impliquer davantage et à progresser. La rétroaction entre les pairs est un bon moyen de partager cette responsabilité. Grâce à l'enseignement explicite des habiletés de coopération et des stratégies de rétroaction, les élèves ont les outils nécessaires pour prendre part à des discussions qui enrichiront leurs compétences, et aideront assurément à développer entre autres, comme démontré dans cet article, le plaisir d'écrire. D'ailleurs, il serait pertinent de s'intéresser à l'impact de la rétroaction par les pairs sur la motivation en contexte d'écriture!

Références

Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. Revue des sciences de l'éducation, 36(2), 469-491. https://doi.org/10.7202/044486ar

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. et Derobertmasure, A. (2021). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? Formation et profession, 28(2), 3-18. https://doi.org/10.18162/fp.2020.513

Boucher, C. (2015). La rétroaction : élément phare pour l'apprentissage de nos étudiants. Pédagogie universitaire, 4(3). https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/letableau-v4-n3-2015.pdf

Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. Revue canadienne de l'éducation, 41(1), 223-249. https://www.researchgate.net/profile/Stephane-Colognesi/publication/324227732_Enseigner_l'ecriture_l'impact_des_etayages_et_des_interactions_entre_pairs_sur_le_developpement_de_la_competence_scripturale/links/5ac694c34585151e80a379a6/Enseigner-lecriture-limpact-des-etayages-et-des-interactions-entre-pairs-sur-le-developpement-de-la-competence-scripturale.pdf

Laguardia, J. et Ryan, R. (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

Lambert, M., Rossier, A., Daele, A. et Lenzo, G. (2009). Le feedback aux étudiant-e-s. https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/08/memento_feedback_29juillet2009_vl.pdf

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. Savoirs, 5, 59-90. https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm

McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe. Chenelière Éducation.

Morales Villabona, F., Lepareur, C. et Ducrey Monnier, M. (2023). Évaluer dans une perspective inclusive : mais est-ce si simple d'impliquer les élèves ? La Revue L'Évaluation en Éducation. https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/7391/Morales%20Villabona%20et%20al%202024_VF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Périscope. (2022). Rétroaction par les pairs. https://fse.lacsq.org/tous-nos-documents/cahier-pour-les-praticien-nes-retroaction-par-les-pairs-periscope/

Rainville, B. (2020). L'importance d'instaurer un climat de confiance pour profiter pleinement de la démarche des cercles d'auteurs. Revue hybride de l'éducation, 4(2), 94-103. https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.957

Tremblay, O., Turgeon, E. et 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), 1-13. https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2020-v4-n2-rhe05306/1069602ar.pdf

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LE DÉVELOPPEMENT DES FONCTIONS EXÉCUTIVES

MARIE-CLAUDE PERREAULT



Introduction

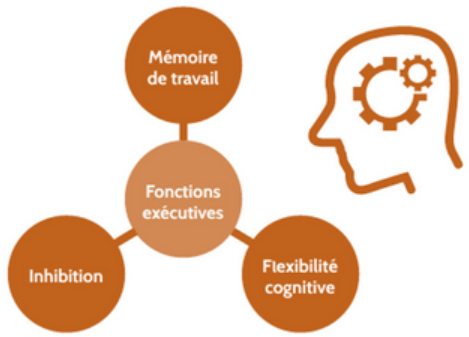
Dès les premières journées de classe, les enseignantes prennent plusieurs moments pour présenter les règles de classe afin d'instaurer un climat propice aux apprentissages. Les bonnes habitudes d'un élève y seront enseignées et même que les enseignantes n'hésitent pas à rappeler les règles de vie lorsqu'elles constatent un relâchement au niveau des comportements en classe. Bien que les élèves sachent, par exemple, qu'ils doivent attendre le droit de parole en levant la main, il leur arrivera de répondre spontanément. D'autres pourraient intervenir à des moments inopportuns, et ce, sans que l'intervention ait de sens avec ce qui est présenté. Pourtant, lorsque l'on questionne l'élève, il présente une bonne compréhension des règles de classe ainsi qu'une connaissance des avantages et inconvénients à adopter des comportements inappropriés.

Dans un contexte de classe multiniveau (5e -6e année), les élèves ont été choisis pour leur autonomie, leurs résultats académiques et leurs comportements généraux en classe. Il est alors surprenant de constater des difficultés à inhiber certaines impulsions. Lorsqu'une enseignante constate la compréhension des règles par l'élève et la difficulté à l'appliquer par celui-ci, elle devrait se questionner si elle a enseigné aux élèves comment inhiber ses impulsions. Par ailleurs, la présence de comportements d'évitement, le temps qu'un élève prend à compléter une tâche, ou encore, la difficulté que ce dernier a à décortiquer une tâche sont des indices d'un enseignement déficient des composantes des fonctions exécutives.

Qu'est-ce que les fonctions exécutives ?

Les fonctions exécutives sont « un ensemble de processus cognitifs qui permettent à l'individu de réguler intentionnellement sa pensée et ses actions dans l'atteinte d'un but précis » (Chevalier, 2010 ; Miyake et al., 2000, cité dans CTREQ, 2018 ; Collab. 2021, Er-Rafiqi, Roukoz, Le Gall, ER Roy, 2017 ; Slama et Schmitz, 2016). Les processus cognitifs sont associés aux aires préfrontales du cerveau qui sont impliquées dans la gestion des comportements sociaux et d'adaptation, de la gestion des émotions jusqu'à la résolution de problème (CTREQ, 2018 ; Chevalier, 2010). Certains auteurs comparent les fonctions exécutives à une tour de contrôle personnelle où différentes équipes agissent et jouent un rôle important afin que tout se déroule sans embûche (CTREQ, 2018). C'est pourquoi ces fonctions sont un élément important dans les sphères scolaires et sociales des enfants. En développement chez ceux-ci, ils apprennent à inhiber certaines impulsions et à contrôler leurs émotions.

Représentation schématique des composantes des fonctions exécutives



(CTREQ, 2018)

Les fonctions exécutives se construisent au fil du temps, selon l'âge de l'enfant, allant du plus jeune âge, jusqu'à l'âge adulte. Les enfants « naissent avec le potentiel de développer les habiletés liées à ses fonctions » (CTREQ, 2018). Avec l'aide des adultes de leur entourage, parents, éducateurs ou enseignants, les enfants amélioreront leurs habiletés. Sur le plan développemental, l'âge des enfants joue un rôle dans le type d'interventions à mettre en place selon chacune des composantes des fonctions exécutives étant donné que la capacité à effectuer des tâches complexes varie selon le développement de l'enfant.

Selon Diamond, il y aurait trois fonctions exécutives de bases : la mémoire de travail, l'inhibition et la flexibilité cognitive ainsi que trois autres de haut niveau (Slama et Schmitz, 2016).

La mémoire de travail

La mémoire de travail se définit comme étant « la capacité à maintenir une information nécessaire à la tâche en cours pendant une courte durée de quelques secondes à quelques minutes » (Slama et Schmitz, 2016). Le CTREQ (2018) ajoute que la mémoire de travail permet de manipuler l'information pendant une courte période en fonction de la tâche à exécuter. Plus l'enfant vieillit, plus il sera en mesure de mémoriser des informations. Cela se traduira au début dans des situations de jeu où il aura deux règles à respecter. À l'âge scolaire, la mémoire de travail s'observera, entre autres, dans la capacité d'un élève à réaliser un calcul mental nécessitant plusieurs étapes (Slama et Schmitz, 2016).

Une des stratégies pour la rétention d'information est l'autorépétition verbale (Baddeley, 2003 dans Chevalier, 2010). Le jeu : « dans ma valise, j'apporte… » est un exemple de jeu qui se prête au développement de cette composante des fonctions exécutives. En effet, il permet de mémoriser jusqu'à 20 objets au travers du jeu. Notamment, l'enfant travaillera sa mémoire auditive puisqu'il retient une succession d'instruction orale. De plus, il mobilisera sa mémoire visuospatiale en ayant une représentation visuelle de l'objet nommé par un élève. Si l'enseignante demandait aux élèves de changer de place pour jouer à ce jeu, l'objectif de mémorisation serait plus difficilement atteignable puisque l'on viendrait contrevenir à la mémoire visuospatiale (MacCormack et Matheson, 2015)

De plus, les auteurs Holmes et Gathercole (2013, dans Corbin et Camos, 2013) ont démontré que l'entrainement était une façon efficace de développer la mémoire de travail chez les élèves de 7 à 12 ans. En effet, les stratégies d'encodage utilisées par ces derniers, notamment l'utilisation d'images mentales, amélioreraient grandement la capacité de mémorisation. Baddeley et Hitch (1974 dans MacCormack et Matheson, 2015) expliquent que les informations visuelles sont stockées dans la mémoire à long terme.

Afin d'aider les élèves ayant une faible mémoire de travail, l'enseignante pourrait proposer de réduire la charge cognitive liée à la mémoire de travail. Certains élèves se désorganisent puisqu'ils ont de la difficulté à retenir ce qui est attendu d'eux. Pour améliorer cet aspect, MacCormack et Matheson (2015) proposent de donner des repères visuels à l'élève pour qu'il sache ce qu'il a à faire sans avoir à solliciter sa mémoire à long terme.

Les fonctions exécutives		
Mémoire de travail	La capacité à maintenir une information nécessaire à la tâche en cours et à la manipuler sur une courte période.	Effectuer des calculs mentaux, garder en mémoire les différentes étapes pour réaliser un travail.
L'inhibition	La capacité à mettre de côté les distractions et se centrer sur la tâche à accomplir.	Écrire un texte en évitant les informations non pertinentes
La flexibilité cognitive	La capacité de s'ajuster aux changements et de changer de tâche au besoin.	Aborder une situation problème (mathématique sous différents angles.

Les définitions fournies dans se tableau sont tirés de : CTREQ, 2018 et Chevalier, 2010

L'inhibition

L'inhibition se traduit « comme un processus qui permet de bloquer ou de supprimer des informations ou des réponses non pertinentes pour l'objectif à atteindre » (Simpson et Riggs, 2007 dans Chevalier, 2010). Selon les auteurs, différentes nuances seraient à apporter dans les niveaux d'inhibition chez les enfants. Des expériences ont été tentées sur de jeunes enfants pour démontrer les difficultés d'inhibition. Notamment, on proposait à des enfants de ne pas prendre un bonbon en suggérant une récompense plus grande. Les plus jeunes ne seraient pas en mesure de « différer la prise d'une récompense pour une plus grande » (Carlson, 2005 ; Kochanska, Murray et Harlan, 2000 dans Chevalier, 2010). En fait, l'inhibition requiert un effort de contrôle, c'est la capacité à empêcher les interférences, que ce soient les pensées, les stimuli ou encore les réponses inadaptées, afin d'atteindre les comportements attendus.

Durant la période scolaire, les enfants de 5 à 12 ans développent leur inhibition et c'est particulièrement leur maturation qui influencera leur capacité à inhiber les stimuli présents en classe. Pour apprendre à l'école, il ne suffit pas de connaitre les règles de la classe ou les consignes, il faut que l'élève soit « capable de bloquer temporairement des stratégies antérieurement automatisées » (Schneider et Tumolo, 2020). Plus concrètement, l'élève doit non seulement faire abstraction des bruits ambiants dans la classe, il doit également concentrer ses pensées sur la tâche et ne pas tenir compte des informations superflues.

L'enseignement explicite de l'inhibition serait une solution envisageable pour un climat de classe positif. D'abord, l'enseignement de ce que sont des impulsions, de nommer les avantages et les inconvénients de ces comportements par des exemples concrets du quotidien serait favorables et

permettraient une meilleure compréhension par les élèves (CTREQ, 2018). De plus, Houdé (2014) précise que l'enseignement explicite des comportements attendus est favorable et que dans notre enseignement, il ne faudrait pas hésiter à nommer aux élèves d'être attentifs à un piège par exemple. Dans ces situations, les élèves redoubleraient « d'attention et ils seraient incités à activer leur inhibition » (Houdé, 2014). Selon cet auteur, l'explication logique des comportements ou des pièges à éviter serait un facteur diminuant l'impulsion.

De plus, les jeux éducatifs peuvent être une façon d'améliorer l'inhibition des enfants. En effet, l'aspect attractif des jeux peut être une source de motivation pour les élèves. Des jeux tels que « Jean dit :... » ou « 1, 2, 3, soleil » seraient une manière efficace pour les élèves de réguler leurs comportements en lien avec le but. Ces jeux ont pour avantage que les élèves n'ont besoin d'aucune rétroaction de la part de l'adulte, ils seront eux-mêmes en mesure d'analyser leur jeu et tenteront de faire mieux la partie suivante (Schneider et Tumolo, 2020).

La flexibilité cognitive

Quant à elle, la flexibilité cognitive se traduirait par « la capacité à passer d'une action à une autre » (Chevalier, 2010). En d'autres mots, ce serait la capacité à modifier son choix en fonction des changements pertinents de l'environnement. Les auteurs tels que Diamond, Friedman et Miyake précisent dans leur définition de la flexibilité cognitive qu'il y a bien un principe d'alternance entre les tâches, mais il y aurait aussi la capacité à s'ajuster aux changements (CTREQ, 2018).

Du point de vue scolaire, il est nécessaire que les enfants développent leur flexibilité cognitive afin de résoudre des problèmes. Entre autres, en mathématique, les élèves doivent considérer plusieurs options possibles et différentes perspectives dans la résolution de problème. D'ailleurs, selon Josée Portelance (2022), conseillère pédagogique, l'utilisation de problème déconstruit est intéressante pour amener l'élève à se questionner sur les données essentielles. En effet, les élèves, dans ce type d'activité, reçoivent une à une les données. Ils devront utiliser les indices afin de questionner l'enseignante et d'obtenir d'autres données qui les aideront à résoudre le problème. Les élèves sont ainsi engagés dans la recherche de solution et ajustent leurs actions en fonction des données obtenues.

Dans l'objectif de mieux s'adapter aux changements ou aux défis présents, certains jeux seraient aussi une façon efficace de développer cette fonction exécutive. En effet, les auteurs proposent des jeux tels que les jeux de rôle ou encore l'improvisation pour faire face à différentes situations où l'élève est amené à ajuster son comportement et ses réactions en fonction de la situation (CTREQ, 2018).

Enfin, les fonctions exécutives sont en développement chez les enfants et lorsque l'enseignante constate certaines difficultés en classe, elle devrait mettre différentes interventions en place afin d'aider les élèves à développer ces trois fonctions exécutives de base : la mémoire de travail, l'inhibition et la flexibilité cognitive. Pour aller plus loin, il serait intéressant de se questionner sur les élèves à risque, en d'autres mots, y aurait-il des prédispositions au niveau de développement des fonctions exécutives ?

Références

- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement. Canadian Psychology, 51 (3), 149-163. DOI : 10.1037/a0020031
- Collab. (2021). Les fonctions exécutives de l'enfant. De Boeck supérieur, Neuropsychologie, 364
-Corbin, L et Camos, V. (2013). L'entrainement de la mémoire de travail et les apprentissages scolaires. Département de psychologie, Université de Fribourg, Suisse, 123
- CTREQ. (2018). Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte, https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/CTREQ-Projet-Savoir-Fonctions-executives.pdf
- Er-Rafiqi, M., Roukoz, C., Le Gall, D. et Roy, A. (2017). Les fonctions exécutives chez l'enfant : développement, influences culturelles et perspectives cliniques. Revue de neuropsychologie, 9, 27-34. https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1684/nrp.2017.0405
-Houdé, O. et Navarre, M. (2014). Réfléchir c'est résister à soi-même. Sciences humaines, 65. https://www.scienceshumaines.com/reflechir-c-est-resister-a-soi-meme-rencontre-avec-olivier-houde_fr_33514.html
-MacCormack, J. et Matheson, I. (2015). Stratégies pour soutenir le développement de la mémoire de travail. https://www.taalecole.ca/memoire-de-travail-et-strategies/
-Portelance, J. (2022). Travailler les problèmes déconstruits à l'aide du numérique. Récit des Affluents. https://blogues.csaffluents.qc.ca/recit/2022/04/27/travailler-les-problemes-deconstruits-a-laide-du-numerique/
-Schneider, P. et Tumolo, N. (2020). L'exercice du contrôle inhibiteur au service de l'apprentissage. Haute école pédagogique. https://folia.unifr.ch/unifr/documents/312787
-Slama, H. et Schmitz, R. (2016). Chapitre 5. Fonctions attentionnelles et exécutives dans le TDAH. Dans : Manuel-Pierre Bouvard éd., Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité de l'enfant à l'adulte : Approche développementale (pp. 110-130). Paris : Dunod. https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/dunod.bouva.2016.01.01

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LES STRATÉGIES DE CORRECTION AU PROFIT DE L'AUTONOMIE

ÉLISE LAPOINTE-LEBEL



Introduction

Le rôle d'un enseignant est non seulement d'enseigner diverses notions de base aux élèves, telles que le français, les mathématiques et les sciences, mais aussi de s'assurer de leur réussite et de leur croissance en tant qu'individus. Plus précisément, les éducateurs désirent aider les élèves à devenir autonomes, tant dans leurs apprentissages que dans leur vie personnelle et professionnelle. Pour cela, il est impératif de trouver des moyens efficaces d'enseigner ces compétences à travers le curriculum prescrit par le ministère de l'Éducation.

L'orthographe constitue un apprentissage qui pose problème chez les élèves. En effet, il est prouvé que la maitrise de la langue écrite est difficile pour les élèves québécois, et ce, depuis de nombreuses années (Boivin et Pinsonneault, 2018). Ce résultat est conforme aux observations que j'ai faites dans ma classe de stage, où l'école est située dans un milieu multiethnique avec une partie des parents qui sont aisés et l'autre moins. En effet, j'avais noté que beaucoup d'élèves de ma classe de troisième année faisaient des erreurs quand ils écrivaient des mots dont ils auraient dû connaitre l'orthographe. Les mots en question ont été appris en première et en deuxième année et parfois même au début de l'année scolaire.

Pour pallier cette difficulté, dans le cadre de mon projet d'intervention en contexte (PIC), j'ai enseigné à mes élèves de stage une stratégie de correction, de remise en doute et une stratégie d'étude des mots de vocabulaire afin de diminuer le nombre d'erreurs dans leurs productions écrites. Durant mon stage, j'ai aussi remarqué que les élèves dépendaient beaucoup de l'enseignante pour corriger leurs erreurs, au lieu de trouver des moyens par eux-mêmes. Le but de cet article est donc de faire une recension des écrits concernant le lien existant entre les stratégies de correction et l'autonomie des élèves lors de la rédaction de textes.

Qu'est-ce que l'autonomie?

Avant d'aller plus loin dans l'analyse de cette question, il est important de définir le concept de l'autonomie. Vienneau (2017) la définit comme étant la capacité à prendre en charge sa propre démarche d'apprentissage. Selon cet auteur, l'élève sera donc capable, au terme de ce processus, de définir lui-même les résultats de ses apprentissages, de choisir les moyens pour y arriver et même comment évaluer les résultats obtenus. Il s'agirait donc, si on applique ce processus à notre question, que les élèves soient en mesure de décider eux-mêmes s'ils souhaitent, ou non, apprendre à se corriger lors de rédaction de textes. Si c'est ce qu'ils souhaitent, ils doivent par la suite choisir la méthode pour arriver à faire cet apprentissage, par exemple quelles méthodes leur permettraient d'atteindre leur objectif et finalement, ils devront choisir par quel moyen ils pourront évaluer les résultats.

Un enseignant qui voudra rendre ses élèves autonomes dans la correction de leurs textes devrait donc leur permettre de découvrir leur objectif personnel. Pour cela, il devra les amener à se questionner sur ce qu'ils souhaitent voir quand l'enseignant leur remet un texte corrigé. Souhaitent-ils recevoir un travail dans lequel l'enseignant a trouvé peu d'erreurs? Par la suite, quand les élèves ont pris leur décision, l'enseignant devra leur montrer différentes méthodes d'autocorrection que les élèves pourront utiliser eux-mêmes.

L'enseignement explicite

Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser l'enseignement explicite (Alphonse et Leblanc, 2014). La première étape est le modelage qui consiste à montrer aux élèves les différentes stratégies de correction qu'ils pourront par la suite utiliser seuls. La deuxième étape est la pratique guidée ou dirigée, c'est-à-dire de faire pratiquer les élèves en équipes ou en sous-groupes, en les aidant au besoin. La troisième et dernière étape, la pratique autonome, consiste à laisser les élèves employer la méthode de leur choix, de manière autonome. Bien entendu, ces étapes ne se feront pas en l'espace de quelques jours. Il faudra plusieurs semaines pour que les élèves acquièrent cette compétence.



L'objectif par la suite est de rendre cette tâche normale et faisant partie des étapes régulières de rédaction.

Il s'agit d'une partie de l'autonomie comme définie par Laloux (2015, p.7) : « l'élève fait siennes les [manières de faire] attendues pour que leur application n'apparaisse plus comme un ordre extérieur, mais comme un acte personnel ». Les élèves ne doivent donc pas voir cette étape comme une tâche demandée par l'enseignant, mais comme quelque chose qu'ils souhaitent faire eux-mêmes, comme moyen pour arriver au résultat de leurs apprentissages. En travaillant plusieurs fois cette étape de correction et, par le fait même, en faisant moins d'erreurs dans leurs textes, les élèves développeront leur sentiment de compétence.

D'après Deci et al. (2017, paragr. 81), le sentiment de compétence d'un élève est renforcé lorsqu'il se sent capable d'accomplir une tâche. En ayant un sentiment de compétence renforcé, l'élève sera alors plus motivé à prendre en charge ses apprentissages. Il faut donc passer beaucoup de temps à enseigner et à modéliser les stratégies de correction pour que les élèves se les approprient et les comprennent au maximum. Ensuite, en les travaillant dans diverses situations, pas toujours évaluées, les élèves s'amélioreront et leur sentiment de compétence en sera ainsi nourri. Les élèves prendront alors la décision d'utiliser les méthodes de correction dans leurs rédactions de textes de manière autonome. De plus, l'étape de correction ne devrait pas avoir lieu seulement à la fin du processus d'écriture d'un texte. En effet, « elle peut être engagée à différents moments de la production textuelle : en cours d'écriture; à la fin du premier jet; après une pause; après l'évaluation formative par un pair ou par l'enseignant » (Chartrand, 2013, paragr. 2).

Les mini-leçons

Pour enseigner les méthodes de correction à ses élèves, un enseignant peut utiliser les mini-leçons, visant justement à enseigner et à encourager l'expérimentation de nouvelles stratégies (Robert, 2016). Prévoir ces mini-leçons d'une quinzaine de minutes à des moments stratégiques, comme en début de journée, après le dîner ou même à la fin d'une journée, peut permettre à l'enseignant de présenter les stratégies de correction sans toutefois s'investir pour une période complète.

Il est important que ces mini-leçons portent sur différentes stratégies, mais aussi sur différentes parties de la révision orthographique.

En effet, il est important de séparer l'étape de la révision pour permettre aux élèves de réfléchir à une seule règle à la fois, car ils peuvent facilement se sentir dépassés par toutes les règles auxquelles ils doivent penser en se relisant (Nadeau, 1995, p.38). Si l'élève qui se révise n'est pas concentré sur une seule chose, il oubliera certainement l'une des nombreuses étapes de la correction. Il faut donc profiter des mini-leçons pour montrer aux élèves à diviser en parties la correction d'un texte, par exemple la ponctuation, ensuite les accords dans les groupes du nom, puis les verbes, etc. Ainsi, ils arriveront à bien se corriger et à laisser moins d'erreurs. Cela vient encore une fois augmenter leur sentiment de compétence et leur niveau d'autonomie dans la correction de textes. Ils seront moins dépendants du professeur pour connaître l'orthographe des mots et auront le sentiment d'être soutenus dans leur processus d'autocorrection. Ils pourront utiliser les différentes stratégies enseignées pour se corriger, sans dépendre de l'adulte.



L'approche SRSD

Pour bien enseigner les stratégies de correction aux élèves, l'enseignant peut passer par différentes étapes, s'apparentant à l'approche Self-Regulated Strategy Development (SRSD) (Parent, 2014). D'abord, il devra activer les connaissances antérieures des élèves, permettant ainsi à ces derniers de se rappeler ce qu'ils ont déjà appris sur le sujet.

Ensuite, l'enseignant discutera avec son groupe de la stratégie du moment, des différentes étapes de cette stratégie de correction et des trucs à utiliser pour se souvenir de ces étapes. La troisième étape consiste à modéliser la stratégie enseignée et à expliquer comment elle devrait être utilisée et dans quelles situations. Il est important, lors de cette étape, de présenter les avantages de la stratégie enseignée, mais aussi les défis qu'elle peut poser. Ainsi, les élèves pourront décider d'utiliser cette stratégie ou une autre, présentée auparavant.

Les deux dernières étapes concernent les pratiques guidée et autonome. L'enseignant arrive donc à l'étape de la pratique guidée, au cours de laquelle les élèves sont amenés à pratiquer la stratégie enseignée dans différentes situations, que ce soit en équipe ou individuellement. Tout au long de cette phase, l'enseignant doit s'assurer de soutenir les élèves. Finalement, la pratique autonome constitue la cinquième et dernière étape de l'approche SRSD. Cependant, elle est trop longue pour se retrouver dans les mini-leçons. L'enseignant doit tout de même faire cette étape avec sa classe pour que les élèves puissent appliquer la stratégie enseignée. Il est néanmoins idéal que cette étape ait sa propre période, pour donner aux élèves le temps de l'appliquer. Cette approche permet ainsi aux élèves de bien comprendre la stratégie et d'être en mesure de l'utiliser dans différents contextes d'écriture. Ils seront donc plus autonomes dans son utilisation lors de rédactions de textes.

Il existe une panoplie de stratégies de correction. En voici quelques-unes, dont la première étant une stratégie que j'ai enseignée aux élèves de ma classe de stage et que certains utilisent encore.

Stratégie de remise en doute

Cette stratégie commence à n'importe quel moment lors de la rédaction du texte, mais particulièrement lors de l'étape de correction. Les élèves font une étoile au-dessus des mots pour lesquels ils ne sont pas certains de l'orthographe. Par la suite, ils peuvent aller chercher un dictionnaire, qu'il soit régulier ou phonétique, par exemple Eureka. Une fois la correction effectuée, les élèves inscrivent un crochet à côté de l'étoile, sans effacer celle-ci. Ce faisant, ils peuvent voir quels mots représentaient un doute ainsi que ceux qui ont été corrigés ou non. Lors de l'enseignement de cette stratégie, le choix du symbole peut être proposé par l'enseignant ou les élèves et par la suite utilisé par tous, pour faciliter la correction de l'enseignant. D'ailleurs, un enseignement de l'utilisation des dictionnaires est préalable à cette stratégie, puisqu'il est important que les élèves sachent les utiliser avant d'arriver dans une situation de correction de rédaction de texte.

Lorsque j'ai enseigné cette stratégie dans ma classe de stage, il a fallu plusieurs périodes de pratique guidée pour que les élèves arrivent à l'utiliser de manière autonome. En effet, beaucoup d'élèves avaient de la difficulté à voir les erreurs possibles dans leur texte, à se mettre en doute. Ils me disaient qu'il ne restait plus d'erreur avant même d'avoir utilisé la stratégie. Je devais donc lire leur texte et indiquer le nombre d'erreurs qu'il restait en leur disant de les trouver.

Les élèves ont donc appris que même s'il pensait avoir tout bien écrit, il restait souvent des erreurs qu'ils pouvaient corriger.

Cet apprentissage s'est effectué dans le cadre de travaux où le français n'était pas évalué. Ils se trouvaient dans une situation d'apprentissage optimum, sans ressentir la pression de l'évaluation. Nous avons aussi beaucoup pratiqué cette stratégie en routine le matin ou au retour du dîner. Je leur dictais une phrase qu'ils devaient écrire dans un cahier. Ils devaient par la suite appliquer la stratégie de remise en doute et corriger les mots identifiés d'une étoile. Une fois les mots vérifiés et le crochet mis, ils me redonnaient leur cahier et je pouvais ainsi voir s'ils avaient bien compris et appliqué la stratégie.

Stratégie MOPPE, pour faire le ménage

Cet acronyme représente la majuscule, l'organisation, la ponctuation, la propreté et l'épellation des mots. Il est conseillé, pour cette stratégie, que les élèves relisent leur texte cinq fois, en ayant en tête, pour chaque lecture, une lettre différente, une étape différente de cette stratégie. Pour se souvenir de faire les étapes de la stratégie MOPPE, les élèves peuvent écrire l'acronyme au-dessus du texte et barrer les lettres au fur et à mesure, ainsi, l'étape sera bien complétée. L'enseignant pourrait aussi imprimer et plastifier, pour chaque élève, un tableau présentant les différentes étapes qu'ils pourraient conserver sur ou dans leur bureau. Ils pourraient alors sortir ce tableau et cocher lorsqu'ils accomplissent une étape. Bien entendu, il est possible pour un enseignant de préférer un ordre différent et ainsi d'avoir un acronyme différent.



As-tu fini d'écrire?
Vérifie ton travail avec la stratégie MOPPE!

MAJUSCULE	ORGANISER	PONCTUATION	PROPRE	ÉPELER
Début de la phrase ❑ Noms propres de personnes ❑ Noms de lieux (pays, provinces, villes et villages)	Phrases complètes ❑ Mots sont dans le bon ordre ❑ Développement du sujet en paragraphe ❑ Ton texte a du sens ❑ Calligraphie claire	Fin de chaque phrase ❑ Points ❑ Points d'interrogation ❑ Points d'exclamation	❑ Texte est propre	Épeler tous les mots ❑ Souligne les mots dont tu n'es pas certain d'avoir bien épelés ❑ L'orthographe te semble juste

Stratégie Haut-les-mains

Cette stratégie peut se réaliser à n'importe quel moment durant la rédaction du texte (Arpin, 2023). L'enseignant prépare un générateur en ligne avec les différentes étapes de la correction et fait répartir les noms des élèves sous les différentes étapes. Il dit ensuite : « Haut les mains! On arrête tout! Pendant les cinq prochaines minutes, vous faites l'étape sous laquelle vous voyez votre nom. » Les élèves sont ainsi autonomes dans l'application de l'étape de correction. Cette étape peut être utilisée plusieurs fois lors de la rédaction, mais elle doit aussi être utilisée avec une autre stratégie puisque les élèves n'auront probablement pas le temps de faire toutes les étapes avant la fin de la rédaction du texte. Elle ne peut donc pas être utilisée seule. Cependant, pour compléter la correction qui n'a pas été faite, on peut ajouter la stratégie MOPPE. Ainsi, la correction du texte serait complète.

Stratégie de correction par les pairs

Pour cette stratégie, il faut d'abord que tous les élèves aient terminé l'étape de rédaction de leur texte et qu'ils aient écrit à doubles interlignes. Ensuite, les élèves corrigent le texte d'un pair (Arpin, 2017). Je crois qu'il est idéal que les noms soient cachés sur les textes pour favoriser une correction objective. Les élèves doivent corriger en suivant une méthode de correction préalablement présentée. Par exemple, ils pourraient utiliser la stratégie MOPPE, décrite plus haut. Cette stratégie de correction par les pairs permet aux élèves de voir d'autres textes et différentes manières d'écrire et de formuler des phrases. Elle permet aussi aux élèves de prendre une pause de leur texte, avant de s'y remettre. De plus, les élèves auront une correction peut-être plus complète que s'ils avaient corrigé leur texte eux-mêmes, en voyant des erreurs dans le texte du pair qu'ils ne voyaient pas dans leur propre texte. Arpin (2017) ajoute aussi qu'il est bénéfique que les élèves, en corrigeant, laissent des commentaires positifs et constructifs sur le texte. Ainsi, ils obtiennent des retours positifs sur ce qu'ils ont écrit et des pistes d'amélioration provenant des autres élèves au lieu de l'enseignant.

Pistes d'action et conclusion

À la suite de l'analyse des différents écrits sur le sujet de l'autonomie et des stratégies de correction, il est possible d'établir un lien entre ces deux concepts. En effet, en enseignant aux élèves des stratégies de correction, un enseignant permet à ses élèves d'être autonomes lorsqu'ils se corrigent. Ils n'ont plus le besoin de demander constamment à l'enseignant quelle est l'orthographe des mots qu'ils souhaitent écrire : ils peuvent utiliser les stratégies qui leur permettent de trouver eux-mêmes ces réponses. Cela s'applique aussi aux autres aspects de la correction d'un texte comme la ponctuation et la syntaxe. Il faut cependant prendre le temps d'enseigner les stratégies aux élèves avant de les laisser à eux-mêmes. Ils ne seront pas autonomes tant et aussi longtemps qu'ils ne seront pas à l'aise dans l'utilisation des stratégies. Pour enseigner ces stratégies, il existe plusieurs manières de faire : les mini-leçons, l'enseignement explicite et l'approche SRSD. Il est important qu'ils se sentent aptes à utiliser les stratégies de correction enseignées pour nourrir leur sentiment de compétence et ainsi les rendre autonomes. Une fois qu'ils sont capables d'utiliser seul les stratégies de correction, il est possible de leur faire comprendre que ces stratégies peuvent être utilisées tout au long du processus de rédaction de leur texte.



Cet article présente différentes stratégies de correction que les enseignants peuvent utiliser en classe. Il s'agit de stratégies, une fois enseignées, que les élèves peuvent facilement utiliser lors de la correction de leur texte. Elles peuvent aussi être modifiées selon les préférences des enseignants, mais aussi selon le niveau enseigné. De même, selon le niveau de facilité des élèves en français, l'enseignant modifier les stratégies afin de les présenter dans sa classe.

Il serait d'ailleurs intéressant de voir les effets de ces stratégies sur la compétence des élèves en écriture. Étant donné qu'il s'agit d'une recension des écrits et qu'il n'y a pas de données existantes, il serait pertinent de faire l'essai dans une classe, voire plusieurs, pour étudier les effets de l'utilisation des stratégies. Permettent-elles de constater rapidement une différence de quantité d'erreurs d'orthographe dans les textes des élèves? Combien de temps faut-il avant de voir les effets de l'utilisation des stratégies de correction?

Références

-Alphonse, J.-R. et Leblanc, R. (2014). L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques. TA@l'école. https://www.taalecole.ca/lenseignement-explicite/

- Arpin, M. (2023). Comment aider les élèves à intégrer la correction plus naturellement au processus d'écriture (partie 1). Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire. https://atelierecritureprimaire.com/2023/04/23/comment-aider-les-eleves-a-integrer-la-correction-plus-naturellement-au-processus-decriture-partie-1/

- Arpin, M, (2017). Révision et correction : réflexion et technologie. Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire. https://atelierecritureprimaire.com/2017/04/30/revision-et-correction-reflexions-et-technologie/

-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. Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée, 21(1), 43-70. https://doi.org/10.7202/1050810ar

- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. Correspondance, 18(2). https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/lepreuve-uniforme-de-francais-un-defi-de-taille-un-defi-pour-qui/comment-amener-les-eleves-a-relever-le-defi-de-lepreuve-en-le-trouvant-stimulant/enseigner-la-revision-correction-de-texte-du-primaire-au-collegial/

-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(1), 19-43 https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108

-Laloux, C. (2015). Construire l'autonomie des élèves. Réseau des référents maternelle de circonscription. https://sites.ac-nancy-metz.fr/dsden54-circo/ientoul/sites/ientoul/IMG/pdf/construire_l_autonomie_des_eleves.pdf

- Lauzon, N. (2014). Stratégie d'autocorrection MOPPE. TA@l'école. https://www.taalecole.ca/moppe/

-Nadeau, M. (1995). Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale. Québec français, (99), 35-38. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n99-qf1229588/44216ac/

-Parent, V. (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/

-Robert, I. (2016). Mini-présentation de la mini-leçon. Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire. https://atelierecritureprimaire.com/2016/02/07/mini-presentation-de-la-mini-lecon/

-Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : théories et pratiques, 3e édition. Chenelière Éducation

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

UNE SOLUTION EFFICACE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AU 1ER CYCLE

ÉMILIE HARNEY & FRÉDÉRIQUE VALLIÈRES



Introduction

L'apprentissage de l'écriture chez les enfants est une étape primordiale. Il s'agit d'une compétence clé qui façonne la manière dont nous communiquons. Au premier cycle, les élèves doivent réaliser d'importants apprentissages afin de répondre aux exigences du ministère. Toutefois, avec la composition des classes d'aujourd'hui qui implique une diversité d'apprenants ayant tous des besoins différents, ces exigences sont difficilement atteignables. De fait, à partir de nos expériences personnelles en contexte de stage, nous avons constaté une réelle problématique reliée à l'apprentissage de l'écriture chez nos élèves. Concrètement, ces difficultés font référence à un manque d'autonomie lorsque les élèves sont invités à construire des phrases par eux-mêmes. D'après nos observations, ce manque est causé par différents obstacles. Entre autres, il est ardu pour les élèves de trouver les idées, de faire les associations graphèmes/phonèmes, d'ajouter les majuscules et les points, d'utiliser un code de correction et d'inclure toutes les composantes de la phrase de base telles que le sujet et le verbe. En effet, l'ensemble de ces obstacles contribue à rendre les tâches d'écriture complexes. En tant que nouvelles enseignantes, ces constats nous ont amenés à réfléchir à une solution efficace pour assurer la maîtrise de l'ensemble de ces obstacles liés à l'écriture. Pour assurer cette maîtrise, nous croyons fortement aux bénéfices de la répétition afin d'assurer le transfert et la rétention des concepts impliqués dans l'écriture d'une phrase ayant une structure complète (Arpin, 2022). De fait, à la lumière de ces réflexions, l'implantation d'une routine d'écriture s'avère être une solution efficace pour remédier aux difficultés. Ainsi, au terme de cet article, nous tenterons de démontrer l'apport d'une routine d'écriture dans le cadre de l'enseignement efficace de la structure des phrases complètes.

Une routine efficace, c'est quoi?

Une routine est un ensemble d'activités réalisées quotidiennement. Dans la vie de tous les jours, aussi simple que cela puisse paraître, une routine peut faire référence à prendre son déjeuner, à se laver, à faire des tâches ménagères, etc. À l'école, plusieurs routines sont instaurées telles que prendre son rang, s'installer dans la classe le matin, etc. Toutefois, au même titre que les règles, l'instauration d'une routine dans la classe doit permettre de clarifier les attentes et donc, se doit d'être enseignée aux élèves. Un accompagnement explicite est nécessaire afin d'assurer son efficacité et éventuellement d'assurer l'autonomie des enfants à différents moments de la journée (Gaudreau, 2017). De fait, à force de répéter une habitude d'agir ou de penser, l'élève en vient à développer une sorte de mécanique irréfléchie (Silva De Souza Ribeiro, 2013). Effectivement, une routine efficace se doit d'assurer l'automatisation des tâches tout en veillant au

(Silva De Souza Ribeiro, 2013) (Arpin, 2022). En effet, comme chaque enfant a ses propres défis, les attentes de la routine doivent être différenciées afin de convenir à tous, tout en conservant une structure initiale (Silva De Souza Ribeiro, 2013). Pour ce faire, il est essentiel d'établir des attentes claires et constantes qui permettent aux élèves de savoir précisément ce qui est attendu d'eux (Gaudreau, 2017).

L'apport d'une routine efficace dans la classe

Lorsque les élèves vivent des routines efficaces, plusieurs bénéfices en découlent. En effet, en répétant tous les jours les mêmes actions, les activités deviennent de plus en plus prévisibles ce qui favorise le développement de l'autonomie, le sentiment de compétence et la motivation à l'école (Arpin, 2022) (Gaudreau, 2017). De plus, cette idée de prévisibilité que nous retrouvons dans les routines développe le bien-être affectif, le sentiment de sécurité et la confiance. En effet, le temps est structuré et on anticipe facilement la suite des activités ce qui réduit l'anxiété liée à l'imprévu et à l'inconnu (Silva De Souza Ribeiro, 2013). De plus, la mise en place de routines permet à l'enseignant de diminuer ses tâches liées à la gestion de la classe puisque les élèves sont responsabilisés dans leurs apprentissages. Ainsi, le temps d'apprentissage est maximisé ce qui permet à l'enseignant de faciliter ses moments de rétroactions. Cela contribue à bonifier les apprentissages en cours tout en assurant la persévérance. L'enseignant a donc plus de temps pour réfléchir aux contenus et aux approches utilisées pour enseigner les notions à venir (Silva De Souza Ribeiro, 2013) (McCallum, 2018) (Gaudreau, 2017). Enfin, mettre sur pied une routine dans la classe assure le soutien, les échanges entre les élèves et l'enseignant tout en favorisant une gestion de classe efficace (Silva De Souza Ribeiro, 2013).

« Le temps d'apprentissage est maximisé »
(Gaudreau, 2017, p.66)



L'apport d'une routine efficace dans la classe

Au premier cycle, l'écriture de textes en classe peut être angoissante. De fait, il s'agit d'une tâche complexe qui prend compte un grand nombre de composantes textuelles (Sirois & al., 2021). La compétence à écrire des textes fait appel à toutes les zones du cerveau pour coordonner plusieurs fonctions (Carmichael & Hale, 2015). Effectivement, ce qui est ardu est que l'élève doit passer d'une tâche mécanique, soit de construire des mots, à une tâche mentale qui est de formuler et d'organiser les idées. L'attention est donc souvent attirée sur l'une ou l'autre de ses tâches (MacCormack & Hutchinson, 2014).

Ainsi, ce qui pose problème chez les élèves est la réalisation de ces tâches simultanément. Afin de pallier ces difficultés, l'étayage de l'adulte s'avère pertinent puisque chaque élève peut bénéficier d'une intervention adaptée à son niveau de développement (Sirois & al., 2021). Étant une tâche exigeante, l'écriture peut brimer rapidement le sentiment de compétence de l'élève qui rencontre des difficultés reliées aux composantes del'écrit. Toutefois, selon une étude réalisée auprès d'enfants du primaire, on note un haut niveau de motivation et un grand sentiment de compétence en écriture lorsque les élèves apprennent à partir d'une approchepédagogique leur permettant d'écrire de façon hebdomadaire, dans un climat de plaisir (Sirois & al., 2021). De fait, la routine d'écriture est une stratégie permettant effectivement aux élèves d'écrire quotidiennement tout en répétant les tâches qui présentent des obstacles. Cette idée de répétition est une autre stratégie bénéfique pour aider les élèves en écriture qui fait également partie intégrante d'une routine efficace (MacCormack & Hutchinson, 2014). En effet, il est essentiel de considérer la répétition dans le but d'un transfert et de la rétention des apprentissages (Arpin, 2022). Tout comme les règles de la classe, la routine se doit d'être enseignée. Ainsi, la meilleure façon d'aider les élèves en écriture est de donner un enseignement explicite quotidien qui permet l'apprentissage des notions lié à la formulation des mots, à l'orthographe, à la grammaire, à l'organisation des idées et à la révision (Torrance & Galbraith, 2006). C'est exactement ce qui est mis en place lors de l'implantation d'une routine d'écriture en classe. Le fait de structurer les apprentissages par l'entremise d'une routine vient décomposer les tâches complexes en habiletés plus petites qui peuvent être enseignées et vérifiées beaucoup plus rapidement (Torrance & Galbraith, 2006). Par exemple, enseigner la majuscule et le point, enseigner les composantes de la phrase de base, etc. En décomposant ces tâches tous les jours, l'enseignant peut adapter plus facilement ses enseignements au besoin de tous par l'entremise de la différenciation pédagogique. De cette manière, il est possible de fournir aux élèves des rétroactions à différents moments et non juste à la fin d'une production écrite (Torrance & Galbraith, 2006). Puisque l'écriture est une tâche complexe dans laquelle plusieurs élèves rencontrent des défis de toutes sortes, il est essentiel que l'enseignant soit en mesure de cibler précisément les difficultés de ses apprenants. En fonctionnant sous forme de routine, les activités d'écriture au quotidien permettent à l'enseignant de mieux connaitre le développement et les difficultés de ses élèves en ce qui concerne cette compétence (Sirois & al., 2021). Ainsi, comme les enseignants sont souvent peu outillés pour enseigner l'écriture, le fait de décomposer les tâches vient proposer un guide et du soutien pour mieux accompagner les élèves (Sirois & al., 2021). La routine d'écriture est sans équivoque une stratégie pertinente pour remédier aux besoins importants en écriture chez nos petits.

« On oublie parfois toute la force de la répétition pour le transfert et la rétention » (Arpin, 2022)

Implanter une routine d'écriture en classe, comment faire?

Au fil des dernières années, en tant qu'étudiantes en enseignement, nous avons eu la chance de faire des liens concrets entre la théorie et la pratique. De fait, au cours de nos stages, les interventions que nous avons réalisées ont contribué à ce que la théorie enseignée prenne tout son sens. Dans un même ordre d'idée, il est essentiel de présenter concrètement comment une routine d'écriture efficace peut être mise sur pied dans une classe du premier cycle. D'abord, il est important de considérer qu'il n'existe pas une seule manière de procéder. Au même titre qu'il existe une variété de style d'enseignement, il existe aussi une variété d'approches pour mettre sur pied une routine d'écriture efficace. En effet, nous vous présentons une piste d'actions concrètes à laquelle vous pourrez y ajouter votre couleur.

Puisque le principe d'une routine est une action qui revient au quotidien, il est essentiel que la routine d'écriture proposée aux élèves leur permette d'écrire tous les jours (Arpin, 2022). Il est donc important de prévoir un moment dans la journée qui ciblera les apprentissages en écriture. Par exemple, tous les matins, à son arrivée, l'élève prend son cahier d'écriture et doit écrire en fonction des contraintes de l'enseignant.

De plus, pour qu'une routine d'écriture soit efficace, les tâches impliquées dans la compétence d'écrire doivent être décomposées en habiletés plus petites (Torrance & Galbraith, 2006). Pour ce faire, afin d'assurer la motivation chez les élèves et de permettre à tous de vivre des réussites, il est pertinent de solliciter des composantes de l'écriture différentes lors de la routine. En effet, au fil des semaines, les composantes seront travaillées plusieurs fois, sans que cela se transforme en une tâche trop redondante pour les élèves. À force de répéter, les élèves deviendront de plus en plus autonomes face à ces tâches complexes (Arpin, 2022). Alors, il importe de séparer les différentes composantes de l'écriture afin d'en faire des objectifs distincts qui seront enseignées et vérifiées plus rapidement (Torrance & Galbraith, 2006).

Tableau 1. Exemple de la structuration dans le temps des composantes de l'écriture (gouvernement du Québec, 2009)

Lundi	Composante 1	Trouver les idées
Mardi	Composante 2	Majuscules et points
Mercredi	Composante 3	Associations graphèmes/phonèmes Orthographe
Jeudi	Composante 4	Présence du sujet et du verbe dans la phrase
Vendredi	Composante 5	Révision et code de correction

Aussi, afin d'implanter une routine d'écriture efficace, il est essentiel de varier les modalités proposées pour assurer la motivation et le plaisir. Malgré le fait que les composantes sont travaillées à plusieurs reprises, cela n'empêche pas la possibilité de les solliciter de différentes manières. En effet, lorsqu'un enseignant met en place différentes modalités d'apprentissage, les tâches deviennent plus attrayantes puisqu'un élément de nouveauté et de surprise est intégré à la routine (Tomlinson & McTighe, 2010).

Il faut garder en tête que l'action répétée dans cette routine est l'idée d'écrire, mais à partir d'une variété de modalités et donc de mise en contexte différentes. Puisque l'écriture est une tâche complexe et que la motivation peut rapidement s'estomper, il est essentiel de rester dans le plaisir d'apprendre, de là l'importance de la variation des modalités. Le but de ce fonctionnement est de donner aux enfants l'envie d'écrire tous les jours (Tomlinson & McTighe, 2010).

Tableau 2. Exemple de la structuration dans le temps des modalités à partir de la composante 2

Mardi : semaine 1	Composante 2	Toucher un objet dans un sac et le décrire en une phrase.
Mardi : semaine 2	Composante 2	En équipe de deux, écrire une ou deux phrases à partir d'une image présentée.
Mardi : semaine 3	Composante 2	Raconter un moment de la fin de semaine
Mardi : semaine 4	Composante 2	Etc.

Finalement, une étape cruciale et possible grâce à l'implantation d'une routine d'écriture est l'opportunité de fournir des rétroactions sans délai, précises et compréhensibles pour l'élève (Tomlinson & McTighe, 2010). En sollicitant une composante en particulier tous les jours, au terme de la semaine, l'enseignant arrive à observer un portrait global de l'apprentissage de chaque élève en écriture. Ainsi, il peut proposer des rétroactions qui ciblent les défis et les forces de tous, à partir des composantes sollicitées en écriture.

Exemple d'un gabarit de rétroaction écrite à insérer dans le cahier d'écriture de l'élève



Conclusion

Somme toute, en considérant que les enseignants sont souvent peu outillés pour enseigner l'écriture et que les élèves rencontrent souvent des difficultés, l'implantation d'une routine d'écriture est sans équivoque une solution à considérer rapidement. À partir de cette approche, l'élève est placé dans un contexte où il écrit beaucoup plus souvent. La tâche étant morcelée et réalisée de manière constante fait en sorte qu'autant l'enseignant que l'élève prennent confiance et donc augmente son sentiment de compétence et son autonomie (Archambault et Chouinard, 2022). Effectivement, en étant plus compétent, l'élève sera de plus en plus autonome dans ses tâches d'écriture tout en étant appuyé par les rétroactions fréquentes de l'enseignant que permet la routine d'écriture. En outre, le peu de matériel nécessaire et les possibilités infinies d'appliquer la différenciation pédagogique font de la routine d'écriture une solution efficace pour l'enseignement de l'écriture au premier cycle. Maintenant, à vous de jouer!

Références

Archambault, G. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e ed). Chenelière Éducation.

Arpin, M. (2022). L'atelier d'écriture, une pratique inclusive. Institut des troubles d'apprentissage. https://www.institutta.com/s-informer/l-atelier-d-ecriture-une-pratique-inclusive-video

Carmichael, J. et Hale, J. (2015). Interventions pour les élèves ayant des troubles d'apprentissages en écriture. https://www.taalecole.ca/interventions-ecriture/

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presse de l'Université du Québec.

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

MacCormack, J. et Hutchinson, N. (2014). Expression écriture : stratégies pour développer le savoir écrire. https://www.taalecole.ca/expression-ecrite/

Silva De Souza Ribeiro, M. (2013). Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l'enseignante d'éducation enfantine [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. https://archipel.uqam.ca/6105/1/D2477.pdf

Sirois, P. Valint, A. Gravel, A-S. (2021). L'écriture de récits au deuxième et troisième cycle du primaire dans une approche pédagogique développementale engageante. Le français aujourd'hui, 1 (212). https://www-cairn-info.acces.bibl.ulaval.ca/revue-le-francais-aujourd-hui-2021-1-page-15.htm

Tomlinson, C-A., McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.

Torrance, M. et Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. Cité dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (éd.), Handbook of writing research (p. 67-80). New York: Guilford Press. https://www.taalecole.ca/expression-ecrite/

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'AUTONOMIE : UNE COMPÉTENCE ÉTROITEMENT LIÉE À LA RÉUSSITE SCOLAIRE

MATHILDE BERGERON ET MARIE GÉLINAS



Introduction

Les élèves acquièrent de nombreuses connaissances et compétences au fil de leur parcours scolaire qui les aident dans leur réussite surtout au primaire. En effet, les élèves se développent quant aux compétences disciplinaires, mais ils développent aussi des compétences transversales, soit des « savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (MEES, PFEQ, 2006) ». Par ces compétences, notamment dans celles d'ordre méthodologique, les élèves apprennent entre autres à développer leur autonomie.

Il a été constaté que les élèves ont de la difficulté à planifier leur travail, à se donner des stratégies efficaces et ont tendance à contourner les tâches complexes ou les défis proposés (Bouchard, 2008). L'autonomie est une qualité méthodique qui est enseignée au primaire. Il est intéressant de se demander pour quelles raisons l'autonomie est travaillée au primaire et surtout au 3e cycle, donc la 5e et 6e année. Le développement de l'autonomie des élèves est un besoin chez nos élèves du 3e cycle. En effet, plusieurs jeunes de 6e année mentionnent être inquiets en ce qui concerne leur autonomie à l'entrée au secondaire, soit la planification dans l'agenda et la gestion des travaux scolaires (Duclos, 1992). Dans les écrits, « [un] lien entre réussite et autonomie apparaît [...] comme un « allant de soi » (Boulin et al., 2023) ». Certes, ces deux concepts sont étroitement liés, mais en quoi l'autonomie a un impact direct sur la réussite scolaire des élèves ?



Après une recension des écrits concernant les concepts liés à l'autonomie et à la réussite scolaire, nous explorerons diverses approches pédagogiques et interventions qui permettent de soutenir cette autonomie. Nous terminerons en fournissant des recommandations aux enseignants du primaire, tous cycles confondus.

Autonomie

Avant de faire le lien entre l'autonomie et la réussite scolaire, il est nécessaire de bien cerner ce qu'est l'autonomie. Il faut aussi comprendre qu'il existe diverses formes d'autonomie à acquérir qui feront en sorte qu'un individu est autonome. Il est aussi primordial en tant que professionnels de savoir que « l'autonomie ne se décrète pas, elle se construit, progressivement (Scola, 2016). » Il est donc du devoir de l'enseignant d'enseigner et d'accompagner les élèves dans le développement de leur autonomie.

Le concept de l'autonomie

Le mot autonomie nous vient du grec soit le terme autonomos : auto, « soi-même », et nomos, « loi » ou « règle » (Le Coadic, 2006). Dans une perspective démocratique, l'autonomie concerne un l'individu qui déterminerait lui-même (auto) la loi (nomos) à laquelle il choisit d'obéir (Scola, 2016). C'est donc une action de pouvoir sur soi. Le parallèle est intéressant à faire ici entre cette définition étymologique et la définition de l'autonomie. Selon Raymond Vienneau, l'autonomie renvoie à la capacité d'une personne à se mettre elle-même dans l'action et à maintenir librement son contrôle de cette action. Cette personne s'est mise elle-même dans l'action par choix, car elle était intrinsèquement motivée. Elle conserve son emprise sur l'action en toute liberté et choisit de demeurer dans l'action (Vienneau, 2017). C'est donc aussi une action de volonté telle que décrite par Kant (1724-1804).

L'élève autonome déciderait donc lui-même (auto) d'entrer dans l'action et de demeurer dans l'action. L'élève autonome est aussi un élève qui serait débrouillard, organisé et indépendant. Il n'a pas besoin du rappel de l'enseignante pour se mobiliser et se mettre à la tâche ; il le fait par lui-même. L'élève autonome est un élève persévérant, patient et discipliné qui n'abandonne pas au premier obstacle. Il ressent de la fierté pour ce qu'il est en mesure d'accomplir par lui-même sans le soutien de l'adulte (Bélanger et Farmer, 2012). Finalement, l'élève autonome est capable de s'autoévaluer et de repérer ses besoins ; il est capable d'utiliser ses outils et de demander de l'aide lorsqu'il ne peut réaliser une tâche seul (Scola, 2016).

L'autonomie peut également être vue sous forme spectre. Les deux extrêmes de ce spectre sont la situnomie et l'autonomie. Une personne situnome n'est pas en mesure d'employer des stratégies adéquates et a aussi une vision négative d'elle-même (Auzoult, 2010). L'incapacité à utiliser des stratégies et le négatif perçu par cet individu rend plus difficile l'évolution vers l'autonomie. En effet, la personne qui ne se mobilise pas afin d'améliorer ses différentes stratégies n'aura pas l'occasion d'évoluer positivement vers une autonomie partielle ou totale.

Le besoin d'autonomie

Afin de rester motivé dans ses apprentissages scolaires, l'élève doit combler certains besoins, dont celui de l'autonomie (Archambault et Chouinard, 2022). Ce dernier peut se résumer par la possibilité de faire des choix, notamment en contexte de tâches scolaires. L'élève est actif et cela ne se résume pas uniquement sur le plan personnel, mais aussi en contexte de groupe-classe. La participation active de l'élève est de mise et une certaine liberté lui est donnée pour que ses choix soient significatifs pour lui. Archambault et Chouinard (2022) présentent le modèle CLASSE dans leur ouvrage qui consiste à mettre en place différentes stratégies pour favoriser la motivation et la réussite des élèves. La dimension « latitude » de ce modèle est étroitement liée au besoin d'autonomie des élèves. En effet, les élèves sont amenés à se fixer des buts atteignables, à planifier leurs tâches dans le temps, à prendre des notes sur leurs progrès personnels et à faire des choix pertinents et significatifs. Concernant ces choix, l'enseignant doit cibler certaines options afin que les élèves ne soient pas entièrement libres; les élèves ne peuvent passer à côté des objectifs d'apprentissage visés par l'enseignant. Il appartient ensuite à l'élève de faire des choix judicieux par rapport à ses propres buts, forces et besoins. Par exemple, un élève qui sait pertinemment que le travail d'équipe n'est pas une option favorable devrait être dans la capacité de faire le travail seul s'il est autonome. La permission d'une certaine latitude aux élèves les amène aussi à fixer leurs propres objectifs. L'établissement d'objectifs personnels les rend autonomes, puisque ce sont eux qui déterminent ces dits objectifs. Les objectifs doivent être réalistes pour que l'élève sente qu'ils soient atteignables. Finalement, pour aider l'élève dans son besoin d'autonomie, il faut lui laisser la liberté nécessaire pour qu'il puisse planifier son propre emploi du temps. Encore une fois, l'enseignant doit tout de même guider minimalement l'élève pour qu'il se sente en tout temps compétent. En laissant trop de liberté à l'élève, cela peut nuire au sentiment de compétence s'il ne se laisse pas suffisamment de temps pour accomplir les tâches (Archambault et Chouinard, 2022).

Les types d'autonomie

L'autonomie se divise en plusieurs sphères diversifiées, mais il y a trois sphères d'autonomie qui sont davantage mobilisées au quotidien dans la vie scolaire soit l'autonomie personnelle et affective, l'autonomie sociale et l'autonomie cognitive (Vienneau, 2017).

L'autonomie personnelle et affective renvoie à la responsabilisation de l'élève, à ses attentes de succès et à son désir d'apprendre. C'est dans cette sphère de l'autonomie que l'élève se renforce lui-même dans sa démarche d'apprentissage (Gravel et Vienneau, 2002).

L'autonomie sociale renvoie aux actions qui sont « autodéterminées ». Ces actions sont caractérisées par les choix libres de l'individu ; l'élève régule et contrôle ses propres actions - elles ne sont pas guidées par une personne extérieure. C'est dans cette sphère de l'autonomie que l'élève apprend à assumer ses responsabilités (Gravel et Vienneau, 2002).

L'autonomie cognitive renvoie à la capacité à l'élève de trouver des solutions, à résoudre des problèmes sans avoir besoin de se référer à l'enseignante (Lahire 2001, repéré dans Bélanger et Farmer, 2012). C'est dans cette sphère de l'autonomie que l'élève gère ses différentes stratégies pour l'apprentissage (Gravel et Vienneau, 2002).

Réussite scolaire

Maintenant que l'autonomie a été définie, il convient de clarifier le concept de réussite scolaire, puisqu'il s'agit de la deuxième composante de la question de recherche. D'ailleurs, le lien entre l'autonomie et la réussite seront mis de l'avant dans cette partie de l'article.



Le concept de réussite scolaire

La première chose qu'il est important de savoir par rapport à la réussite scolaire est qu'il s'agit d'un terme polysémique (Demba, 2016). D'ailleurs, selon les cultures ou les époques, la réussite scolaire n'a pas le même sens ni les mêmes caractéristiques. La réussite scolaire est une construction sociale (Kahn, 2011). Si nous nous attardons brièvement à la réussite scolaire du passé, elle n'était pas reliée à des normes (Demba, 2016).

En effet, les élèves apprenaient selon leurs propres cheminements, ils étaient très libres. L'oral était le principal transmetteur de savoirs, tandis qu'actuellement, c'est l'écrit qui prévaut. Puisqu'il s'agit de l'élément fondamental de l'enseignement et de l'évaluation, les élèves doivent absolument être capables de lire et d'écrire pour réussir. Dans les anciennes formes scolaires, où l'individu était libre, tous réussissaient. Désormais, il faut opposer le concept de réussite scolaire au concept d'échec scolaire. La forme actuelle de réussite scolaire met de l'avant une performance de l'élève, sur des notions qui lui étaient inconnues au départ et qu'il est dorénavant capable de maîtriser (Demba et Laferrière, 2016). Toutefois, cela n'implique pas que l'élève comprend pourquoi ces notions sont enseignées et il est aussi possible que l'enfant n'en retire pas de plaisir.

Le concept de réussite scolaire peut se définir par plusieurs caractéristiques. Tout d'abord, les enseignants, qui évaluent et qui témoignent de la réussite (ou non) d'un élève, suivent un curriculum normalisé et planifié, soit le Programme de formation de l'école québécoise (MEES, 2006) et La progression des apprentissages (MELS, 2009). Le passage d'un élève d'un degré à un autre et les résultats aux examens sont normalisés (Demba et Laferrière, 2016). Les objectifs d'apprentissage établis permettent de déterminer si un élève a réussi et s'il peut passer au niveau supérieur ou obtenir un diplôme (Demba, 2016). La notion de réussite scolaire considère aussi l'obtention des diplômes, et ce, dans le délai prévu par le système d'éducation. Un élève qui obtient ses diplômes dans le temps imparti, réussit.

Les habiletés, les compétences et les savoirs sont observés en classe (Demba et Laferrière, 2016). La réussite scolaire n'est donc pas synonyme de réussite. Par exemple, un individu pourrait avoir des habiletés non observables en classe (traite des vaches, soin des poules, etc.) et réussir professionnellement. C'est pour cette raison que la réussite scolaire n'est qu'observable en classe.

Qu'est-ce que la réussite éducative?

Il n'y a pas que la réussite scolaire qui soit présente dans la littérature : la réussite éducative l'est également. Mais en quoi consiste cette réussite? Il s'agit d'un terme plus englobant que la réussite scolaire, mais ils restent tout de même très liés (Carpentier, 2002). Si la réussite scolaire est mesurée par les résultats académiques et l'obtention des diplômes, la réussite éducative, quant à elle, est davantage mesurable qualitativement (Carpentier, 2002). En plus de la réussite scolaire, soit l'intégration des savoirs, la réussite éducative englobe les valeurs et les attitudes qui seront utilisées par l'élève pendant toute sa vie ainsi que les compétences nécessaires à sa vie professionnelle et personnelle, telles que l'autonomie et le bien-être (Demba et Laferrière, 2016). Un élève peut donc réussir sur le plan scolaire (réussite scolaire), mais ne pas avoir intégré les aptitudes nécessaires à la vie en société (réussite éducative). En donnant du sens aux apprentissages, les enseignants favorisent la réussite éducative des élèves, puisqu'ils verront la pertinence de ces apprentissages et pourront les mettre en contexte dans d'autres sphères de leur vie (Demba et Laferrière, 2016).

Lien entre l'autonomie et la réussite scolaire

Plusieurs auteurs se sont penchés sur le sujet du lien entre l'autonomie et la réussite scolaire. Feyfant (2011) établit que l'autonomie et la prise d'initiatives sont des facteurs favorables à la réussite scolaire. Raab (2016) va non seulement identifier l'autonomie comme étant une condition de la réussite scolaire (l'initiative personnelle), elle va également faire un lien entre la réussite scolaire et l'autonomie, la première étant un facteur du deuxième. En effet, elle mentionne que les diplômes permettent d'avoir une accessibilité à l'emploi plus favorable et ainsi une certaine autonomie. Sans désigner explicitement le concept d'autonomie, Auzoult (2010) va pour sa part nommer des composantes de l'autonomie comme étant des déterminants dans la réussite : la capacité de faire des choix, le sentiment d'auto-compétence et l'anticipation des défis. Certains auteurs, comme Deslandes et Royer (1994) vont impliquer directement les parents comme facteur de réussite scolaire. En effet, ils ont démontré que les parents qui aident leurs enfants dans la prise de décision ont un effet positif sur la réussite scolaire de leurs enfants. Cette prise de décision est liée au développement de l'autonomie et de la confiance en soi. Corbière (1997), quant à lui, oppose les étudiants autonomes à ceux moins autonomes. En plus de la réussite scolaire, les étudiants motivés, soit ceux autonomes, ont plus de plaisir à l'école, ont des émotions davantage positives et plus de satisfaction par rapport à l'école. Pour finir, Decoste (2008) lie le Programme de formation de l'école québécoise (MEES, 2006), l'autonomie et la réussite. En effet, le PFEQ accorde une grande importance sur la centralité de l'élève dans ses apprentissages. Il doit donc devenir autonome et se responsabiliser, avec l'aide de son enseignant, qui doit le soutenir dans le développement de son autonomie afin qu'il puisse réussir.

Il est possible de faire le lien entre les trois types d'autonomie précédemment définis et la réussite scolaire. Le premier type d'autonomie est l'autonomie personnelle et affective, où l'élève doit établir ses attentes, se responsabiliser et démontrer un désir d'apprendre. Ces composantes de cette autonomie, qui ressemblent beaucoup à la motivation, peuvent définitivement être en corrélation positive avec la réussite scolaire. Le deuxième type d'autonomie, l'autonomie sociale, prône les choix, le contrôle et l'affirmation. Par exemple, un enfant autonome socialement fera le bon choix en se plaçant en équipe avec un autre élève qui a les mêmes attentes et objectifs. Il sera ainsi plus enclin à réussir que s'il se met en équipe avec quelqu'un qui ne poursuit pas les mêmes buts. Finalement, le dernier type d'autonomie relié étroitement avec la réussite scolaire est l'autonomie cognitive. L'élève trouvera des solutions et pourra résoudre des problèmes grâce à ses stratégies. La mobilisation de stratégies est positivement liée à la réussite scolaire.

Qu'en est-il de l'autonomie précoce?

Certains enfants deviennent autonomes très tôt en ce qui concerne la prise de décision (Deslandes, 1996). En effet, il peut arriver que des parents laissent leurs enfants à eux-mêmes, ce qui les rend autonomes très rapidement. Toutefois, cette autonomie précoce a une répercussion sur les résultats scolaires. Bien que l'autonomie et la réussite scolaire soient habituellement positivement liées, ce n'est plus le cas lorsqu'il est question d'autonomie précoce dans la prise de décision. Quand l'enfant prend ses décisions par lui-même, la relation entre l'autonomie et la réussite scolaire devient négative (Deslandes, 1996). Il faut donc encourager l'autonomie chez l'enfant, mais ce dernier ne doit pas être le seul à prendre les décisions à la maison. Les parents ont un rôle à jouer et ils doivent aider leurs enfants à prendre les bonnes décisions, afin de favoriser la réussite scolaire. En d'autres mots, plus le

parent guide l'enfant vers les meilleures décisions pour lui, plus l'enfant voit ses chances de réussir augmenter. Il n'est pas rare de voir une certaine diminution du soutien parental au troisième cycle, pour laisser l'élève développer davantage son autonomie, mais le soutien ne doit pas disparaître totalement.

Approches pédagogiques

Afin de soutenir et de développer l'autonomie des élèves, les enseignants peuvent adopter plusieurs approches pédagogiques dans leurs classes pour mettre en action leurs élèves. En effet, l'autonomie étant une action de pouvoir sur soi et de volonté, les élèves doivent avoir l'opportunité de faire des choix et d'expérimenter leur liberté. L'élève doit être en mesure de se renforcer lui-même dans sa démarche d'apprentissage, d'assumer ses responsabilités et de gérer ses différents outils et stratégies pour l'apprentissage (Gravel et Vienneau, 2002).

Pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est une approche constructiviste centrée sur l'élève qui différencie les processus d'apprentissage en fonction de chaque individu ; ses caractéristiques tant sociales que personnelles. On parle ici du rythme d'apprentissage, des techniques d'étude, des capacités, des connaissances préalables, des intérêts, des sources de motivations, etc. Chaque élève est différent et apprend de façon différente. La pédagogie différenciée permet donc à l'élève d'apprendre selon ses besoins individuels. (Robbes, 2009) Nous pouvons aussi nous permettre de faire un parallèle avec Vygotsky et sa zone proximale de développement (1978). En effet, dans la pédagogie différenciée, il faut proposer des tâches à l'élève qui ne sont ni trop faciles ni trop difficiles. L'élève doit pouvoir se mettre à la tâche devant un défi complexe qui est adapté à ce qu'il est capable de faire seul avec ses propres ressources, outils, stratégies, etc. pour assurer sa motivation et le maintien de celle-ci dans le travail (Chapelain, 2019).

Dans l'image qui suit, l'ampoule représenterait ce que l'élève est en mesure de faire seul. Une tâche qui correspondrait au premier pallier serait une tâche trop facile où l'élève ne pourrait pas se mobiliser assez pour être maintenu dans le travail. Cette dite tâche ne permettrait pas de réaliser des apprentissages significatifs ni de développer son autonomie.
Le bagage et les engrenages représentent ce que l'élève est en mesure de faire en utilisant ses ressources internes, mais aussi des ressources externes comme l'adulte, ses collègues de classe, ses outils de travail, l'affichage en classe, etc. C'est dans ce pallier où l'élève peut se mobiliser de façon durable et mettre en œuvre son autonomie. Il aura parfois besoin de l'adulte ; le rôle de l'adulte est primordial pour permettre à l'élève de cheminer. Le troisième pallier représente ce que l'élève ne peut pas accomplir et ce même avec de l'aide. Cette tâche serait trop difficile voire inadaptée au niveau de l'élève.

Il est possible d'inclure la pédagogie différenciée au quotidien dans la classe. Comment favoriser l'apprentissage et le développement de l'autonomie dans la pédagogie différenciée ?



En classe, il est possible de mettre en place le plan de travail. Le plan de travail est un dispositif qui permet aux élèves d'être en action en tout temps. Il s'agit d'une planification d'activités à réaliser et de contenus à intégrer par semaine ou par cycle. L'élève réalise ces tâches en utilisant ses outils, ses connaissances et tente de se distancier de l'aide de l'adulte. À la fin, l'élève doit avoir accès aux corrigés afin d'évaluer son travail (Connac, 2013). Dans une période de plan de travail, « les apprenants consultent leur grille, regardent ce qui leur reste à faire, font un choix et se mettent au travail par eux-mêmes. Ceux-ci deviennent responsables de leurs apprentissages. Ils savent qu'ils ont à gérer leur temps, ce qui nécessite qu'ils fassent preuve d'autonomie (Gignac et al., 2018) ».
Sur le terrain, nous pouvons voir la popularité de ce dispositif. En classe, il se traduit notamment en 3 étapes à réaliser en ordre dont les tâches urgentes, les tâches je dois et les tâches je peux. Les tâches urgentes sont des tâches telles que des exercices ou même des jeux qui permettent à l'élève de pratiquer une notion ciblée. Cette étape nécessite l'accompagnement de l'adulte (Deschatelets, 2019). Le rôle de l'enseignante est de superviser, de consulter le travail de l'élève, d'accompagner l'élève dans sa démarche autonome, d'évaluer globalement le travail afin d'intervenir au besoin (Connac, 2013). Les tâches je dois sont des tâches d'enrichissement, des travaux à terminer, des jeux qui poussent plus loin les apprentissages, etc. Finalement, les tâches je peux sont des tâches qui sont plus légères qui souvent vont rejoindre les intérêts des élèves tels que des tâches créatives dont les projets personnels, l'écriture et l'illustration de bande dessinée, les casse-têtes, etc. (Deschatelets, 2019)

Connac (2013) affirme que l'enseignante doit être une actrice active lors des périodes de plan de travail. L'auteur dit qu'il faut faire attention de bien voir la différence entre le travail autonome du plan de travail et le travail indépendant où l'on demanderait aux élèves de travailler seuls sans interaction avec l'enseignante. En effet, l'élève doit tirer des apprentissages du plan de travail, c'est une période où l'enseignante doit être disponible pour soutenir les élèves. Connac cite plusieurs auteurs tels Lahire, Gasparini, Joly-Rissoan, Pagoni-Andreani qui affirment tous que l'autonomie développée dans ce type de dispositif est primordiale. C'est une valeur de dignité humaine qui serait préalable à la vie citoyenne (Connac, 2013).

Le plan de travail serait un dispositif de choix, surtout dans les classes hétérogènes. Toutefois, il faut être en garde, car 50% des élèves vont bien s'adapter au dispositif alors que l'autre moitié aura besoin de soutien, d'accompagnement, de modélisation, etc. Afin de favoriser leur adaptation au plan de travail, il est suggéré de différencier ce dernier en ayant recours à la différenciation pédagogique. Il s'agit donc de cibler des tâches selon les besoins des élèves. Il faut fixer des objectifs clairs avec l'élève et le soutenir dans sa zone proximale de développement. Tous les élèves ne sont pas

capables d'apprendre seuls de façon immédiate selon la théorie constructiviste. Il faut les accompagner et leur enseigner des stratégies afin qu'ils se développent au niveau de leur autonomie. Ainsi, ce n'est pas une période où l'enseignante a congé d'enseigner. C'est une période où elle peut cibler les besoins de ses élèves et où elle peut intervenir directement avec eux dans l'action (Connac, 2013).

Selon la théorie constructiviste mise de l'avant par Piaget, Vygotsky ou même Freinet, l'apprentissage se base sur le fait que l'élève développe ses compétences et ses connaissances à travers des situations dans lesquelles il est en action et qui demandent une autoréflexion (Masciotra et MELS, 2005). Ainsi, l'élève apprendrait davantage et apprendrait mieux dans les situations où il « peut mettre en œuvre l'autonomie » dont il dispose déjà et dans les situations « qui visent [à] élever [son] niveau d'adaptation et d'autonomie" (Masciotra et MELS, 2005) ». Doolittle (1999) reprend des éléments des travaux de Piaget et Vygotski en énumérant 8 conditions pour une pédagogie constructiviste en classe. (Doolittle 1999, repéré dans Da Costa, 2014)

1. Les élèves doivent rencontrer des tâches complexes et « des activités authentiques ».
2. Les interactions sont parfois permises pour que les élèves partagent leurs conceptions.
3. Le contenu des tâches doit être signifiant et doit lui permettre d'acquérir un savoir-faire.
4. Le contenu des tâches doit partir des connaissances et des acquis de l'élève.
5. L'élève doit être évalué formativement pour assurer le processus continu d'apprentissage.
6. Il doit être responsable de ses apprentissages et il doit s'engager.
7. L'enseignant propose des tâches qui vont susciter l'apprentissage significatif.
8. La tâche revisite une notion de différentes façons ; l'élève construit sa compréhension.

L'approche de la pédagogie différenciée permet donc à l'élève de se situer dans une position active par rapport à ses apprentissages. Il s'engage dans les tâches, construit ses schèmes, solidifie ses connaissances par rapport aux notions vues en classe et développe son autonomie par le fait même. Il devient le responsable de ses apprentissages.

Interventions soutenant l'autonomie

Premièrement, il faut se rappeler que l'autonomie se construit progressivement, elle s'enseigne et se développe ; elle ne se décrète pas (Scola, 2016). L'élève a un besoin d'autonomie et de latitude. En classe, il est suggéré de donner à l'élève des occasions de faire des choix et de découvrir ses libertés. L'élève doit pouvoir prendre des initiatives et doit avoir accès à l'autoréflexion (Couture, 2020).

En effet, les auto-évaluations permettent à l'élève d'être un acteur actif dans ses processus de régulation. Ainsi, un élève qui s'autoévalue et qui porte un regard réflexif sur ses pratiques devient responsable et il devient conscient de ses forces et de ses faiblesses. Cela est lié à l'autonomie personnelle où l'élève a un désir d'apprendre et de réussir et où il se mobilise dans ce but (Beaudoin, 2021) (Gravel et Vienneau, 2002).

L'approche par pédagogie différenciée est une avenue intéressante dans le fait de responsabiliser les élèves. Ils deviennent acteurs de leurs apprentissages, construisent du sens et intègrent les notions de façon différenciée selon leurs besoins et leurs capacités, ils exercent leur autonomie, etc. Masciotra affirme même que l'élève apprendrait mieux et apprendrait plus avec cette approche (Masciotra et MELS, 2005).

Les élèves doivent pouvoir mettre en œuvre leurs stratégies et leurs outils. Au fil des apprentissages en grand-groupe, il est intéressant de créer de l'affichage avec les élèves afin que les représentations des notions soient significatives et sensées pour eux. En classe, on peut créer des tableaux d'ancrage, des lexiques, des listes à cocher, des échéanciers adaptés aux besoins et aux capacités des élèves. Ceux-ci auraient des outils à leur disposition lorsque leur autonomie se rapproche de leur limite.

Conclusion

Bien que plusieurs facteurs puissent jouer sur la réussite scolaire, de nombreux auteurs considèrent que l'autonomie est le facteur principal de réussite scolaire. L'autonomie est un besoin que l'élève désire habituellement combler. Les différentes stratégies enseignées et la liberté donnée à l'élève lui permettent justement de développer son autonomie. Lorsque les stratégies sont utilisées adéquatement, l'élève voit ses opportunités de réussir augmenter. Bien sûr, il existe plusieurs types d'autonomie, mais lorsque les autonomies personnelle, affective, sociale et cognitive sont mobilisées, l'élève augmente aussi ses chances de réussir. En classe, l'enseignant doit enseigner, modéliser et promouvoir l'autonomie pour que ses élèves puissent la développer. Plusieurs approches pédagogiques, telles que la pédagogie différenciée, et interventions peuvent être mises en place par l'enseignant. L'élève doit certainement avoir accès à des choix pour favoriser cette autonomie, qui lui permettra ensuite de vivre des réussites en classe.

Comme vu précédemment, l'autonomie est une compétence qui se développe tout au long de la vie de l'élève. Plus les enfants commencent tôt à développer leur autonomie, plus ils auront un bagage intéressant lors de l'entrée au secondaire. Tel qu'il a été mentionné précédemment, les exigences en matière d'autonomie augmentent au secondaire, avec la planification dans l'agenda et les travaux longs à la maison, pour ne nommer que ces nouvelles réalités. Si l'autonomie est déjà travaillée tout au long du primaire, l'écart entre le primaire et le secondaire, en ce qui concerne l'autonomie, devrait donc être réduit. Il appartient donc à tout le corps professoral de donner les stratégies nécessaires aux élèves afin qu'ils deviennent davantage autonomes, et ce, dès l'entrée au primaire (Varone, 2024). Les interventions proposées dans la section antérieure deviennent donc des recommandations pour les enseignants du primaire. Les stratégies sont souvent enseignées lorsque les enfants sont jeunes. Il est toutefois possible d'observer que ces stratégies sont modélisées d'une manière assez rigide, ce qui ne permet pas une liberté à l'enfant. Certains enfants ont des manières de travailler qui leur sont propres et qui leur permettent tout de même d'apprendre adéquatement. Les stratégies doivent être vues comme un outil pour les enfants, qui peuvent être adaptées. Il est possible d'offrir des choix aux élèves dès le préscolaire et pour tous les degrés suivants. Ainsi, l'autonomie commence à être développée à la petite enfance et s'améliore avec le temps. L'entrée au secondaire devrait donc être plus douce, sur le plan de l'autonomie. Aussi, la réussite scolaire verrait probablement ses statistiques augmenter.

Il serait intéressant de se pencher davantage sur la réussite éducative, plutôt que la réussite scolaire. Il s'agit non seulement d'un concept plus englobant, mais aussi d'un concept plus pertinent à long terme. La réussite scolaire, ne concernant que l'école, a une portée moins importante que la réussite éducative. Les valeurs et habiletés développées tout au long du parcours éducatif de l'élève lui seront utiles professionnellement et socialement. L'autonomie fait d'ailleurs partie de l'une des compétences visées par la réussite éducative. Un prochain article pourrait donc considérer l'autonomie comme facteur de réussite éducative. Une autre option serait de s'intéresser aux facteurs principaux de la réussite éducative et de les comparer aux facteurs de la réussite scolaire.

Références

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e éd.). Chenelière éducation.

Auzoult, L. (2010). Validation d'une échelle de mesure de la situnomie-autonomie. L'orientation scolaire et professionnelle, (39/2), 197-217.

Beaudoin, A. (2021, novembre 21). L'autoévaluation des élèves et les ateliers d'écriture. Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire. https://atelierecritureprimaire.com/2021/11/21/lautoevaluation-des-eleves-et-les-ateliers-decriture/

Bélanger, N., et 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, 29(1), 173-191. https://doi.org/10.3917/es.029.0173

Bouchard, N. (2008). Apprendre de façon autonome?. Québec français, (151), 81-82.

Boulin, A., Cyrille, C., Hachemi, S., Monceau, G., Oria, N., Pelhate, J., et Pin, C. (2023). L'autonomie des élèves : Variable organisationnelle ou objectif pédagogique ? Apports d'une recherche avec les actrices et acteurs impliqués dans un dispositif éducatif. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 25(1), 10-35. https://doi.org/10.7202/1106970ar

Carpentier, R. (2002). Au collégial: l'orientation au cœur de la réussite. Conseil supérieur de l'éducation (Québec).

Chapelain, A. (2019). Le plan de travail : Un outil de différenciation au service des apprentissages. https://www.meirieu.com/ECHANGES/plandetravail_chapelain.pdf

Connac, S. (2013). Analyse de contenu de plans de travail : Vers la responsabilisation des élèves ? Revue des sciences de l'éducation, 38(2), 323-349. https://doi.org/10.7202/1019609ar

Corbière, M. (1997). Une approche multidimensionnelle de la prédiction de la réussite scolaire. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 26(1), 109-135.

Couture, L. (2020, janvier 15). L'autonomie, ça s'enseigne? - École branchée. École branchée. https://ecolebranchee.com/enseigner-autonomie/

Da Costa, J. (2014). Scénariser l'enseignement et l'apprentissage avec le numérique : De la théorie à la pratique. Presses de l'Université du Québec.

Decoste, J. (2008). La représentation des principes de l'approche orientante par des enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire (Doctoral dissertation, Université du Québec à Rimouski).

Demba, J. J. (2016). La notion de réussite scolaire. CRIRES, Laval University, Québec.

Demba, J. J., et Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. Réseau PÉRISCOPE.

Deschatelets, K. (2019, septembre 8). Le plan de travail en classe. La Classe de Karine. https://www.laclassedekarine.com/post/le-plan-de-travail-en-classe

Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire.

Deslandes, R., et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. Service social, 43(2), 63-80.

Duclos, G. (1992). Le passage de l'école primaire à l'école secondaire. Québec français, (87), 40–43.

Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. Dossier d'actualité Veille et analyses, (63), 1-13.

Gignac, M.-É., Normandeau, L., et Monney, N. (2018). Développer l'autonomie et le gout d'apprendre par le plan de travail. Revue hybride de l'éducation, 2(1), 26-41. https://doi.org/10.1522/rhe.v2i1.188

Gravel, H., et Vienneau, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : Plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. Éducation et francophonie, 30(2), 135-157. https://doi.org/10.7202/1079529ar

Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. Éducation et francophonie, XXXIX(1), 54-66.

Le Coadic, R. (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société ? Cahiers internationaux de sociologie, 121(2), 317-340. https://doi.org/10.3917/cis.121.0317

Masciotra, D., et MELS. (2005). Le socioconstructivisme, un cadre de référence pour un curriculum par compétences. https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs52796

MEES, M. de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2006). Programme de formation de l'école québécoise.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

MELS, Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. (2009). Progression des apprentissages.

Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, (41).

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/physiquechimie/communique_des_IA-IPR/Pedagogie/Conference_pedagogie_differenciee_Bruno_Robbes.pdf

Scola, C. (2016). L'entrée à l'école maternelle. Dans C. Bailleux (Éd.), Psychologie et Scolarités (p. 63-81). Presses universitaires de Provence. https://doi.org/10.4000/books.pup.38405

Varone, G. (2024). La transition du primaire au secondaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Revue suisse de pédagogie spécialisée, 14(01), 7-12.

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : théories et pratiques (3e édition). Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

COMMENT CONSTATER LE DÉVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE CHEZ LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE ?

LAURENCE TREMBLAY



Introduction

Le développement du vocabulaire est un concept plurivoque qui dépend de divers facteurs, ce qui le rend complexe à analyser et à observer en contexte scolaire. L'enseignement, l'observation et l'évaluation du lexique permettent entre autres de constater une progression chez les élèves du primaire. Mais, comment peut-on réellement observer et mesurer le niveau actuel du vocabulaire et celui souhaité ? Cette problématique, difficile à mesure, dépend non seulement de l'enseignement, mais aussi de l'environnement familial, de l'exposition à la langue, des opportunités d'apprentissages, de la motivation intrinsèque personnelle et des différences individuelles. Ainsi, le rôle de l'enseignant est plutôt limité. Bien que les expériences abordées dans cet article se soient déroulées en contexte de forte immigration et de défavorisation, elles sont applicables dans tous les contextes, indépendamment du niveau de défavorisation ou d'immigration.

Développement du vocabulaire Problématique

La difficulté d'enrichir le vocabulaire et les méthodes pour constater cet enrichissement constituent le problème abordé ici. Le milieu où je me trouvais était assez défavorisé et très hétérogène au niveau académique. L'environnement socio-économique, culturel et familial influent grandement sur l'enrichissement du vocabulaire des élèves, rendant leur niveau lexical diversifié, mais parfois faible (Tarrab, 1994). Il est crucial de développer le lexique des apprenants afin que leur vocabulaire, tant à l'écrit qu'à l'oral, soit riche et précis. Le développement du vocabulaire implique l'apprentissage et la compréhension des mots pour une utilisation appropriée dans divers contextes de communication.Donc, de manière globale, il est important d'élargir le répertoire des mots et de leurs usages. Ayant cela en tête, j'ai exploré différentes stratégies en continu. Les ateliers d'écriture se sont avérés particulièrement pertinents et parlants pour cette tâche.

Utilisation d'un vocabulaire approprié																		
Sens des expressions et des mots	Utilisation de mots et d'expressions conformes à la norme et à l'usage.			Utilisation de mots et d'expressions conformes à la norme et à l'usage, malgré de rares erreurs.			Utilisation de mots et d'expressions conformes à la norme et à l'usage, malgré quelques erreurs.			Utilisation fréquente de mots et d'expressions non conformes à la norme et à l'usage.			Utilisation marquée de mots ou expressions non conformes à la norme et à l'usage.		
Variété	Le vocabulaire est varié. Utilisation fréquente de mots substituts (synonymes, pronoms, mots génériques/spécifiques) pour éviter les répétitions inutiles.			Le vocabulaire est généralement varié. À l'occasion, des mots substituts (synonymes, pronoms, mots génériques/spécifiques) sont utilisés pour éviter les répétitions inutiles.			Le vocabulaire est généralement varié malgré quelques répétitions inutiles.			Des expressions ou des mots sont souvent répétés inutilement.			Les expressions ou les mots sont répétées de façon abusive.		
Précision	Le vocabulaire est précis et certains mots ou expressions sont recherchés.			Dans l'ensemble, le vocabulaire est précis.			Dans l'ensemble, le vocabulaire est simple, usuel et courant.			Dans l'ensemble, le vocabulaire est simple, usuel et courant. Les expressions et les mots sont souvent vagues ou imprécis.					
	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	8	7	4	0			

Tableau 1 : Grille d'évaluation ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS - 5e-6e année (CSSDD, s.d.)

Observation des ateliers d'écriture

Les ateliers d'écritures au primaire mobilisent des pratiques efficaces selon le référentiel d'intervention en écriture : « Amener les élèves à réfléchir sur la langue pour mieux la comprendre » (Gouvernement du Québec, 2017, p.23). Les ateliers permettent effectivement aux élèves de réfléchir sur la langue pour mieux la comprendre et l'appliquer. Chaque atelier de partage encourage les auteurs à discuter, à expliquer leurs idées, à écouter attentivement d'autres textes, à poser des questions, à proposer des modifications, à clarifier leurs idées, etc. (Nadon, 2017). L'atelier des petits moments est un texte narratif où l'auteur détaille un évènement vécu. Adapté des travaux de Lucy Calkins et son équipe du Teachers College Reading and Writing Project par l'enseignant et auteur Yves Nadon, présente les ateliers d'écriture des textes narratifs dont je me suis inspiré pour observer le développement lexical. Effectivement, l'auteur s'arrête sur un moment, aussi simple soit-il, et le fige dans le temps. Le petit moment permet ainsi au lecteur « d'entrer dans l'intimité de l'auteur et de vivre ce moment avec lui. » (CSSDM, s.d., p.1) Comme M. Nadon l'explique : « [...] la compréhension qu'ont les élèves du langage et de son utilisation est particulièrement mise en évidence quand la classe étudie des textes modèles en s'arrêtant sur le choix des mots et le langage littéraire. » (Nadon, 2017, p.xi) Il est alors primordial d'offrir aux élèves des textes riches lexicalement et sémantiquement permettant un arrêt lexical.

Ma séance se déroulait sur neuf semaines, équivalait à 18 ateliers (2 fois par semaine), et donnait ainsi lieu à des textes touchants, sensibles, précis et développés. Pour ma part, l'atelier 10 a été modifié et adapté pour répondre à mes objectifs lexicaux et aux besoins de mon groupe. Il prend, à lui seul, plusieurs périodes afin de permettre aux élèves d'apprendre à choisir les mots appropriés pour décrire des scènes, des émotions, des actions et d'explorer différents outils et ressources. Je vous invite à aller vous inspirer des ouvrages de Yves Nadon sur les ateliers d'écritures pour ensuite les modifier selon les besoins de vos élèves et vos intentions pédagogiques.

Évaluation du vocabulaire, comment se déploie-t-elle ?

L'enrichissement du vocabulaire étant plurivoque, l'évaluation de ce concept l'est aussi. « En effet, il n'existe pas d'objectifs clairs en matière de vocabulaire ni de listes qui permettraient de savoir précisément quels mots doivent être connus et maitrisés des élèves aux différents stades de leur parcours. » (Anctil, 2015, p.25) Les indicateurs se trouvant dans les grilles d'évaluation d'écriture sous le critère « Utilisation d'un vocabulaire approprié » (CSSDD, s.d., p.1) peuvent servir de balises pour évaluer la dimension lexicale des textes. Il est donc possible d'observer s'il y a présence de mots recherchés, l'emploi approprié des mots, le registre de langue et l'utilisation de figures de style (CSSDD, s.d.). Ainsi, la justesse, la variété et le sens adéquat du vocabulaire permettent de dresser un portrait relativement global du niveau lexical de l'apprenant. Les productions des élèves, surtout lorsqu'on évalue le développement lexical de l'élève, devraient être soutenues par d'autres stratégies comme les observations et les conversations afin de démontrer l'apprentissage le plus fidèlement possible (CFORP, 2013).

Défis et enjeux

L'énorme disparité qui existe d'un élève à l'autre concernant le vocabulaire constitue un autre obstacle important à l'évaluation. Les différences linguistiques et culturelles, ainsi que la norme lexicale posent des défis à l'évaluation du vocabulaire. Peut-on exiger d'un élève allophone l'utilisation d'un vocabulaire aussi précis et varié que ce qu'on attendrait d'un élève francophone ? Doit-on moduler nos critères d'évaluation en fonction de chaque élève ? Il est crucial de définir ce qu'est une erreur lexicale et comment la traiter dans l'évaluation. Les textes des élèves sont parsemés d'emplois lexicaux maladroits et de combinaisons de mots douteuses ; pourtant, il n'est pas toujours aisé d'expliquer ces problèmes à l'aide du dictionnaire. Doit-on pénaliser (sinon tout au moins relever) ces problèmes ou plutôt les passer sous silence ? Et que faire d'un élève qui utilise maladroitement de « beaux » mots, qui prend des « risques lexicaux » ? Doit-on saluer ses efforts ? Finalement, la notion même d'erreur lexicale est au cœur de la question de l'évaluation du vocabulaire. Qu'est-ce qu'une erreur de vocabulaire ? Un manque de vocabulaire entraîne souvent des répercussions sur la syntaxe ; le classement des erreurs dans les grilles de correction devient donc aussi un problème (Anctil, 2015).

ATELIER 10 - ENRICHIR ET PRÉCISER LE VOCABULAIRE
1. MINI-LEÇON Connexion Expliquez aux élèves que les auteurs, avant de publier leur texte, révisent souvent leur travail pour le peaufiner. Présentez-leur la vidéo d'Alain Bergeron sur son processus d'écriture pour les encourager à retravailler leur texte : https://videopress.com/v/jLz0fAaq Enseignement : Varier le vocabulaire *Présentation d'outils et de ressources* 1ère période : • Utilisation des mots de substitution : • des pronoms ; • des synonymes ; • des mots génériques. 2e période : • Remplacement des mots usés et vagues (faire, mettre, être, petit, grand, joli, beau, chose, quelqu'un, le monde, etc.). Engagement actif Les élèves lisent un paragraphe de leur texte et soulignent les répétitions des mots usés ou vagues. 2. ÉCRITURE AUTONOME Les élèves améliorent le paragraphe dans lequel ils ont souligné des mots lors de l'engagement actif. Encouragez-les à effectuer cette révision dans d'autres paragraphes de leur texte jusqu'à la fin de la période d'écriture autonome. 3. MISE EN COMMUN Lecture à deux - écriture réflexive : Un camarade réalise la même tâche que celle durant l'étape 2, mais sur le texte de son collègue. Retour en groupe : Demandez aux élèves de partager les mots plus précis et plus riches qu'ils ont utilisés pour remplacer les mots usés ou vagues.

Tableau 2 : Atelier 10 - Enrichir et préciser le vocabulaire

Traces disponibles

Malgré l'interruption des ateliers d'écriture en raison d'une grève, les observations recueillies témoignent d'un intérêt et d'une curiosité des élèves pour l'enrichissement lexical. J'ai recueilli plusieurs observations sous la forme d'un journal de bord lors des 8 premières séances d'écriture. Puisque l'enseignement du vocabulaire et l'environnement motivant ont été déployés dans la classe, à l'aide de nombreuses ressources et d'interventions, j'ai tout de même pu obtenir des échanges riches liés au vocabulaire avec des apprenants.

Résultats anticipés

Bien qu'il aurait été plus que pertinent de réaliser l'atelier d'écriture dédié à enrichir et à préciser le vocabulaire, il est possible d'anticiper certains résultats et observations. Effectivement, j'ai été en mesure de constater de belles améliorations pour la plupart de mes élèves au niveau de l'utilisation adéquate d'un vocabulaire plus riche et ce, qu'il soit francophone ou non. En fait, selon mes observations, il n'y avait aucun lien entre le désir de complexifier leur lexique et leur langue parlée à la maison. J'ai aussi constaté une belle curiosité et une ouverture pour les élèves qui semblaient mieux développer leur lexique. Ces élèves étaient curieux de bien comprendre certains mots. Ils étaient ouverts à en discuter et à tenter de les mettre en contexte. Même après seulement quelques séances d'ateliers d'écriture, ils avaient un désir de développer leur vocabulaire et d'utiliser des mots plus riches. Je commençais même à observer un début d'autonomie dans leur recherche lexicale. Certains prenaient confiance et utilisaient des outils pouvant les guider. Cependant, n'ayant pas atteint l'atelier 10 visant à développer les habiletés lexicales, des améliorations sont tout de même attendues dans l'utilisation adéquate d'un vocabulaire plus riche, puisque certains élèves auraient pu nécessiter davantage d'outils pour développer ces compétences.
(Giasson, 1994).

Moyens d'action

Je n'ai pas été en mesure de constater les réels impacts des ateliers d'écritures sur le développement et l'enrichissement du vocabulaire, mais il est certain que de compléter l'entièreté de l'atelier d'écriture permettrait d'offrir un moment intense et riche de travail lexical. D'autres pistes d'actions sont également à privilégier au quotidien telles que de favoriser la lecture quotidienne puisque la lecture expose naturellement les enfants à de nouveaux mots et concepts. (Giasson, 2010). L'enseignement explicite et touchant plusieurs dimensions du vocabulaire est gagnant. Les meilleures connaissances associées aux mots permettent aux élèves de les récupérer plus facilement lors de tâches de lecture et d'écriture.

Observations - ATELIER ÉCRITURE - Petits moments		
Séance du 14 novembre	Séance 1 Trouver des idées	- A met déjà des mots de vocabulaire associé à son dessin (manège, soleil, excitation, sueur, soif, cri, rire)
Séance du 23 novembre	Séance 4 Ajouter des détails pour raconter leur histoire	- Discussion sur le vocabulaire rattaché aux 5 sens, discussion en grand groupe (voir plus bas)
Séance du 27 novembre	Séance 5 Raconter une histoire complète	- Soutien avec B pour détailler davantage ses phrases et les étirer - C ne sait pas comment écrire ce qu'il souhaite partager, le faire verbaliser et enregistrer pour qu'il puisse s'écouter et retranscrire = ++ pertinent
Séance du 4 décembre	Séance 7 Corriger leurs erreurs d'orthographe d'usage	- D me questionne par rapport à la définition du mot persévérant - E demande si l'utilisation de l'expression chair de poule est appropriée - F cherche un adjectif fort pour le mot chaleur
8 décembre	Séance 8 Corriger leurs erreurs d'orthographe grammaticale	- G, H et I utilisent le dictionnaire collaboratif pour intégrer de nouveaux mots

VUE	OUÏE	TOUCHER	ODORAT	GOÛT
Lumineux Coloré Scintillant Paysage Image Flou Sombre	Bruyant Silencieux Faible Doux Fort	Rugueux Lisse Mou Dur Chaud Froid Agréable Texture Sensation	Puissant Agréable Désagréable Frais Subtil Intense Odeur Bouffée Fragrance	Sucré Salé Amer Délicieux Savoureux Saveur

Tableau 3: Extrait du journal de bord en lien avec les observations lexicales

On parle donc de travailler la forme (bases morphologiques) et le sens des mots (synonymes) pour ensuite enseigner l'utilisation de ces mots en contexte (CTREQ, 2018). Ensuite, l'enseignement de l'utilisation efficace et stratégique des outils de référence numérique ou papier est d'autant plus important. L'élève doit être en mesure d'utiliser et de comprendre le résultat de ces recherches dans l'outil de référence. Finalement, l'environnement mis en place dans la classe doit être propice à la découverte, à la curiosité et au plaisir d'apprendre de nouveaux mots. Le rôle de l'enseignant est ici grand et important. La motivation de l'adulte amènera les élèves à être plus sensibles aux « mots nouveaux et à essayer d'en trouver le sens de façon autonome ; elle aura également comme effet de les rendre fiers de connaître et d'utiliser le vocabulaire nouveau. » (Giasson, 2010, p.36)

Conclusion

Ainsi, il existe de nombreuses ressources et approches afin de constater le développement du vocabulaire des élèves. L'atelier d'écriture est un dispositif didactique de choix puisqu'il permet entre autres de consacrer le temps nécessaire à une habileté d'écriture selon les besoins et les défis qui sont propres à son groupe (Dumont et al., 2020). Il est alors très concret pour les élèves de les placer en situation soutenue d'écriture, de les placer en situation d'auteur, et de cibler, entre autres, les habiletés lexicales.

Ce type d'approche fonctionnelle est un bon outil qui permet de constater le niveau de compréhension et de transfert des élèves en lien avec leur développement de leur vocabulaire. Bien qu'il puisse être complexe de constater le niveau de développement lexical des apprenants, considérant les nombreuses sphères ayant un impact sur celui-ci (environnement social, culturel, familial, socio-économique, etc.), ces ateliers d'écritures, parfois individuels, parfois collaboratifs, s'appuyant sur des recherches et de nombreuses expérimentations en contexte réel de classe, permettent aux enfants de se perfectionner dans l'art d'écrire des textes narratifs (Nadon, 2017). Il serait intéressant de faire les autres types d'ateliers d'écritures tels que les textes informatifs, poétiques ou d'opinions et les stratégies pour amener les élèves à développer leur vocabulaire.

Références

Anctil, D. (2015). L'évaluation du vocabulaire en production écrite : quels critères ? Québec français, (175), 25–27.

CFORP. (2013). Preuves d'apprentissage. https://eguinoxe.cepeo.on.ca/wp-content/uploads/sites/2/2018/08/fascicule3-1.pdf?fbclid=IwAR0NP88TzoLfyG0J7e_IdnzMX7PIusBQGQ6vCZuYoC3dOzhc0-QuXTNh4-M

CSSDD. (s.d.). Grille d'évaluation ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS. Services éducatifs. https://seduc.cssdd.gouv.qc.ca/prim-fra/files/2015/11/Nvelle-Grilles-chiffr%C3%A9es-fran-%C3%A7crire-5e-6e-ann%C3%A9e.pdf

CSSDM. (s.d.). Les ateliers d'écriture au primaire au CSSDM. https://cybersavoir.csdm.qc.ca/atelierdecriture/textes-qui-visent-a-raconter-narratif/petits-moments/2-1-1-quest-ce-que-les-petits-moments/ .

CTREQ. (2018). Des pratiques novatrices pour enseigner le vocabulaire. https://rire.ctreq.qc.ca/des-pratiques-novatrices-pour-enseigner-le-vocabulaire/

Dumont, A., André, M., Gillian, B., Gravie, I., Masson, C., Petit, É., Scories, M. & Liions, M. (2020). Leurs petits élèves sont devenus de grands auteurs : des enseignants du préscolaire et du début du primaire racontent et questionnent leur pratique des ateliers d'écriture. Revue hybride de l'éducation, 4(2), 163–171.

Gouvernement du Québec. (2017). Référentiel d'intervention en écriture. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf

Tarrab, E. (1994). Au-delà de la mémoire! Acquisition du vocabulaire en classe d'accueil. Québec français, (92), 34–37.

Nadon, Y. (2017). L'art d'écrire des histoires vraies. Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

MOTIVER LES ÉLÈVES DANS LEURS APPRENTISSAGES À L'AIDE D'UN SYSTÈME D'ÉMULATION DE GROUPE AU 2E CYCLE

CATHERINE CHAPUT



Introduction

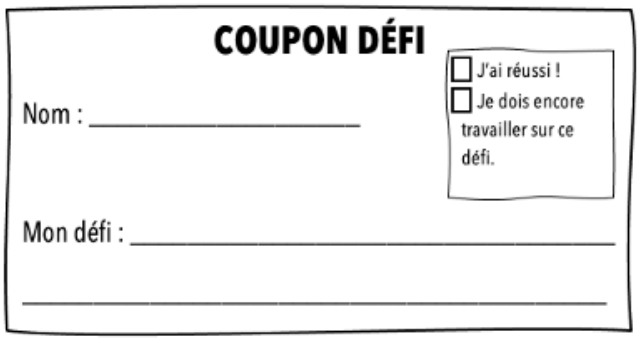
Tout au long de notre parcours scolaire, la motivation est un facteur important dans notre réussite et dans l'atteinte de nos buts. En effet, la motivation est un excellent prédicteur de notre réussite : un élève motivé obtiendra de meilleurs résultats et ses apprentissages seront davantage durables dans le temps contrairement à un élève ayant peu ou aucune motivation scolaire (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau & Duchesne, 2020). De plus, il est normal que notre motivation varie au cours des années, des mois et même au cours d'une seule journée. Toutefois, les élèves ayant une absence de motivation chronique verront des effets négatifs sur leur réussite scolaire. Ils risquent d'adopter des comportements d'évitement, voir perturbateurs (Réseau réussite Montréal, s.d.).

Dans le cadre de mon quatrième et dernier stage au BÉPEP, j'ai pu observer un manque de motivation et d'implication des élèves dans la réalisation des tâches scolaires. En effet, une grande partie des élèves ne remettaient pas les travaux demandés (plan de travail, devoirs, etc.) ou ils évitaient de faire la tâche demandée en demandant d'aller aux toilettes, d'aller boire de l'eau, en dessinant sur leur feuille ou bien en regardant le vide jusqu'à ce qu'un adulte intervienne. Il était complexe d'apporter un soutien constant à ces élèves tout en aidant ceux qui souhaitaient apprendre activement. J'ai donc essayé de trouver une solution qui pourrait encourager les élèves à s'impliquer dans leurs apprentissages tout en rendant le tout amusant sans affecter la motivation intrinsèque des autres. Je me suis alors posé cette question : « Comment motiver les élèves à apprendre en classe en instaurant un système d'émulation de groupe ? ».

Je me suis appuyé sur les besoins psychologiques des élèves et la théorie de l'autodétermination (TAD) afin de construire un système d'émulation qui permettrait aux jeunes de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages et qui exercerait une influence sur leur niveau de motivation en classe : le Défi Motivation scolaire. Une présentation sur la motivation et le niveau de motivation individuel des élèves amorçaient le projet suivi d'une activité sur nos forces et nos défis en classe. Ensuite, avec l'aide des élèves, nous devions établir une liste d'actions permettant de les impliquer dans leurs apprentissages. Par la suite, ils devaient se donner des défis qui leur permettraient de s'engager davantage en classe. Une fois le défi réussi, nous allions l'ajouter à notre arbre de la motivation installé sur un mur de la classe. Plus les élèves réussissaient de défis, plus vite ils se rapprochaient d'une récompense de classe qui soulignerait leurs efforts et leur implication. Malheureusement, je n'ai pas été en mesure de mettre en application le système d'émulation en raison de la grève des enseignants. Cet article analyse le système d'émulation prévue pour ma classe de stage en mettant en relation ses différentes caractéristiques et les composantes d'un système d'émulation de groupe ainsi que la théorie de l'autodétermination.

Le système d'émulation : les composantes et les pièges à éviter

Afin de motiver les élèves à travailler sur leur implication dans leurs apprentissages en classe, je propose un système d'émulation de groupe. Cet outil permet de fournir un renforcement positif suivant un comportement attendu (Couture et Nadeau, 2013). Dans ce contexte, le système permet de récompenser l'ensemble de la classe lorsqu'ils réussissent leurs défis personnels en lien avec la motivation scolaire. Les jeunes sont appelés à se donner des défis ayant un impact sur leur implication en classe (p. ex. : lever la main au moins 3 fois par jour pendant une semaine pour participer). Plus il y a de défis réussis, plus les élèves se rapprochent d'une activité prévue pour féliciter leur implication.



Le système d'émulation est un outil de gestion de classe qui est fréquemment utilisé par les enseignants au Québec, soit plus de 95% d'entre eux (Fortin, Prud'homme & Gaudreau, 2016). Une bonne gestion de classe permet à l'enseignant d'augmenter l'engagement des élèves en classe, de diminuer les comportements perturbateurs qui nuisent à l'environnement et de contribuer à l'apprentissage (Fortin, 2016). Le système d'émulation choisi vient soutenir deux de ces composantes soit gérer des comportements difficiles et « encourager les élèves à s'engager et à persévérer dans les tâches scolaires » (Fortin, 2016). Dans le cas de mon projet, le système venait soutenir l'engagement et la persévérance en abordant la motivation scolaire.

Généralement, un système d'émulation est instauré pour modifier le comportement d'une minorité d'élèves (Fortin, Prud'homme & Gaudreau, 2016). Dans la classe pour laquelle le système de défis a été créé, il est vrai qu'au moins la moitié des élèves étaient déjà actifs dans leurs apprentissages et ils réalisaient les travaux demandés au moment demandé. Une tâche spécifique était alors prévue pour s'assurer qu'ils ne perdent pas leur motivation intrinsèque à s'impliquer dans leurs apprentissages, soit le titre d'expert en motivation. Au départ, tous les élèves étaient invités à nommer un défi qu'ils devraient réaliser au cours de la semaine. Après quelques défis réussis, les jeunes ayant déjà une grande motivation scolaire auraient obtenu le titre d'expert en motivation. En ayant ce titre, ils pourraient donner un coup de main aux autres élèves dans l'atteinte de leurs objectifs ainsi que de faire des rappels à leurs collègues sur leurs défis. Le fait de soutenir leurs collègues permet d'alléger la tâche de l'enseignant dans la gestion du système ; il peut alors se concentrer sur les élèves ayant besoin d'une aide supplémentaire.

Lorsque l'on instaure un système d'émulation, il faut faire attention afin d'éviter certains pièges. L'un d'eux est le renforcement tangible (p. ex. : bonbons, autocollants, période récompense, congé de devoirs, etc.) puisqu'il soutient la motivation extrinsèque de l'élève ; ce dernier ajuste son comportement seulement pour obtenir la récompense promise. Il faut plutôt prioriser le renforcement social dans le but de soutenir la motivation intrinsèque du jeune (Fortin, 2016). Dans le cadre du projet, le renforcement se fait majoritairement sur le plan social à l'aide de l'arbre de la motivation qui encourage les élèves à participer pour y ajouter leurs défis. De plus, un sentiment de fierté et de compétence s'installe en eux puisqu'ils peuvent voir, sur le mur de la classe, leurs accomplissements. En ce qui concerne la récompense de classe, les activités proposées ont pour objectif le renforcement de la cohésion du groupe (p. ex. : faire le plan de travail en équipe ; choisir nos places pour la journée, etc.). On propose une activité sociale et non une période libre ou un film.

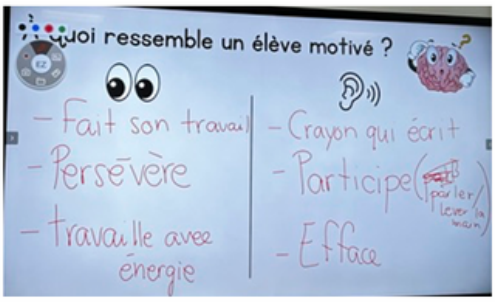
Quelques composantes sont nécessaires à la réussite de l'instauration d'un système d'émulation. Tout d'abord, il faut nommer un objectif clair pour les élèves, soit un comportement observable et mesurable qui permettra d'atteindre les attentes. Le système d'émulation que j'ai créé permet de répondre à cette composante. En effet, un enseignement était prévu afin d'expliquer aux élèves comment formuler un bon objectif SMART (Archambault & Chouinard, 2022). De plus, un soutien était prévu pour aider les élèves à formuler leur premier défi ainsi qu'un accompagnement plus constant pour certains élèves en ayant besoin. En ce qui concerne la réussite du défi, l'élève est responsable d'observer lui-même s'il a réussi ou non à l'atteindre. De plus, il pourra discuter avec l'enseignante de sa réussite ou de ses difficultés pour le choix du prochain défi.

Ensuite, un bon système d'émulation doit être limité dans le temps, c'est-à-dire qu'il y a un retrait prévu (Archambault & Chouinard, 2022). En fait, plusieurs enseignants utilisent un système d'émulation qui perdure, voire une année scolaire complète. Cela ne permet pas aux élèves une autonomie dans la gestion de leurs comportements (Fortin, Prud'homme & Gaudreau, 2016). L'outil mis en classe lors de mon stage avait une durée temporaire, soit de trois à quatre semaines. L'arbre de la motivation serait resté pour une durée illimitée afin d'encourager les élèves à persévérer.

Par la suite, il est nécessaire de définir explicitement les comportements attendus pour que les élèves soient en mesure de les reproduire selon les attentes de l'enseignant (Fortin, 2016). Les attentes concernant les comportements à modifier et à maintenir sont nommées dans la première partie du projet. En effet, une période est prévue dans laquelle les jeunes doivent nommer ce qu'on peut voir et entendre lorsqu'un élève est motivé en classe. La première image permet de voir les éléments ressortis par les jeunes lors de la discussion en plénière.

De plus, le visionnement d'une vidéo de Tel-jeunes qui présente Comment trouver de la motivation pour l'école donne lieu à une réflexion sur nos défis et nos forces à l'école. Ils devront ensuite remplir une feuille (Mes forces et mes défis) qu'ils devront rapporter à la maison afin d'impliquer les parents dans le projet.

Résultat de discussion : « À quoi ressemble un élève motivé ? »



Ils seront au courant de l'activité et ils pourront encourager leur enfant à persévérer à l'école. Puis, lors des défis, ce sont les élèves qui devront nommer leur objectif et le mettre en application.

Fiche de l'élève : Mes forces et mes défis

Nom : _____

MES FORCES ET MES DÉFIS

À la suite du visionnement de la vidéo de *Tel-jeunes* et à tes réflexions personnelles, tu dois nommer **au moins 3 forces que tu as à l'école** (p. ex. : participation en classe, matière (écriture, lecture, mathématiques, etc.)). Tu peux ajouter des forces que tu possèdes à l'extérieur de l'école (activités parascolaires, qualités, etc.).
Ensuite, tu dois nommer **1 à 3 défis que tu as à l'école** (p. ex. : participation en classe, matière (écriture, lecture, mathématiques, etc.), respect des consignes et des règles de classe, etc.).

MES FORCES	MES DÉFIS

Commentaires de l'enseignante : _____

_____

Commentaires des parents : _____

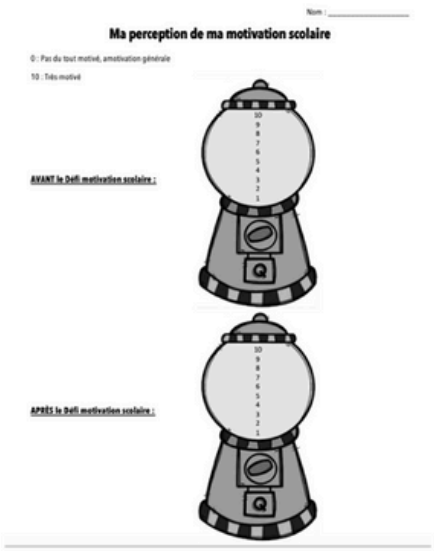
_____

Signature du parent : _____

Afin d'éviter de confondre les élèves par les attentes de l'enseignante concernant leur comportement, il faut s'assurer de formuler qu'un seul objectif à la fois (Fortin, Prud'homme & Gaudreau, 2016). Cet objectif doit être explicité clairement aux élèves pour qu'ils soient en mesure de l'atteindre. Effectivement, il faut que la raison pour la mise en place du système d'émulation soit claire afin que les élèves comprennent la pertinence de cet outil et les avantages à l'utiliser (Fortin, 2016). Les comportements observés en classe qui démontraient de l'amotivation ont été nommés aux élèves. Une présentation sur la motivation et sur son importance a été préparée afin que les élèves puissent comprendre la pertinence de ce projet. Aussi, il faut s'assurer que l'objectif établi soit atteignable. Afin de s'assurer que les élèves se donnent des défis réalistes, le premier coupon est rempli avec l'aide de l'enseignante pour qu'ils puissent s'y référer par la suite. L'arbre de la motivation ainsi que leurs collègues de classe seront aussi disponibles pour formuler des défis visant un objectif SMART.

Finalement, il est nécessaire d'utiliser une grille d'observation qui permettra d'évaluer l'outil d'émulation dans le but de s'assurer qu'il a un réel impact sur les comportements des élèves (Fortin, 2016). Une grille est prévue pour prendre en note les défis et les retours individuels faits avec chaque élève. De plus, un questionnaire d'évolution de la motivation des élèves est rempli avant et après le projet afin d'évaluer l'impact des défis sur leur motivation (feuille de l'élève Ma perception de ma motivation scolaire). Une feuille de retour sur l'ensemble du projet est fournie aux élèves dans l'intention d'obtenir leur opinion (feuille de l'élève Retour sur le défi Motivation Scolaire).

Fiche de l'élève Ma perception de ma motivation scolaire


Nom : _____

Ma perception de ma motivation scolaire

0 : Pas du tout motivé, amotivation générale
10 : Très motivé

AVANT le Défi motivation scolaire :

APRÈS le Défi motivation scolaire :

Fiche de l'élève Retour sur le défi Motivation scolaire


Nom : _____

Retour sur le défi Motivation Scolaire

1. Depuis le début du défi, j'ai accompli _____ défis motivation.
2. Le défi m'a aidé à m'engager en classe et à travailler sur mes défis personnels.
3. Ma participation au projet :
4. Mon appréciation générale du projet :

Commentaires :

_____

_____

_____

Merci ! ☺
Madame Catherine

Le système d'émulation créé pour ma classe de stage respecte les différentes composantes d'un système d'émulation bien appliqué et il est adapté afin d'éviter les pièges fréquents. Chaque caractéristique a été réfléchie afin de répondre à un besoin spécifique, soit le manque de motivation à réaliser les travaux en classe.

Répondre aux besoins psychologiques des élèves à l'aide d'un système motivant

En instaurant mon système d'émulation de groupe, j'avais pour but de motiver les élèves à apprendre en classe et de répondre à leurs besoins. En effet, en s'inspirant de la pyramide des besoins de Maslow, il est possible d'établir cinq besoins psychologiques chez les élèves, soit le besoin de sécurité, d'affiliation, de compétence, d'autonomie et de signifiance (Archambault & Chouinard, 2022). Ces besoins influencent grandement le niveau d'engagement et de motivation des élèves en classe lorsqu'ils sont bien répondus par l'environnement scolaire. Dans le cadre du projet Défi Motivation scolaire, je souhaitais d'abord répondre à leur besoin de compétence. Ce dernier « réfère au besoin pour une personne de se sentir compétente à accomplir les choses, sentir qu'elle a les capacités nécessaires et qu'elle sera en mesure de le faire. » (Duchesne & Ratelle, 2016). Ce besoin, lorsqu'il n'est pas répondu, se manifeste par une démotivation scolaire et un sentiment de manque de compétence à l'école. L'élève ne demande pas d'aide s'il ne comprend pas la tâche demandée et ne s'engage pas en classe. Afin que l'élève se sente compétent, le projet l'invite à travailler sur ses défis personnels tout en discutant avec ses pairs pour obtenir de l'aide au besoin dans le but de vivre des réussites. Aussi, je souhaite instaurer un climat de classe ouvert et encourageant pour les élèves. Pour ce faire, lorsque les jeunes réussissent un défi, nous les encourageons verbalement et nous l'affichons dans l'arbre de la réussite afin de souligner leur accomplissement. De plus, leurs collègues de classe peuvent les encourager dans l'exécution de leur défi en leur faisant des rappels ou en leur prodiguant des conseils. Les élèves sont témoins de leur propre réussite et leur sentiment de compétence augmente.

Le deuxième besoin répondu par le projet est le besoin d'affiliation ou d'appartenance sociale. Celui-ci se « réfère au besoin pour une personne de développer des relations significatives et satisfaisantes avec d'autres individus, de se sentir acceptée, comprise et soutenue. » (Duchesne & Ratelle, 2016). Au cours du système d'émulation, ce besoin est répondu grâce à l'entraide entre les différents membres de la classe. En effet, les élèves possèdent tous un rôle dans la réussite du Défi Motivation scolaire. Ils doivent travailler sur leur propre défi et ils peuvent soutenir leurs collègues de classe. Cela leur permettra d'atteindre l'objectif établi soit de remplir l'arbre de la motivation. En leur donnant tous un rôle, cela permet d'impliquer tous les jeunes et de souligner leur importance dans la classe.

Le troisième besoin qu'il est possible de soutenir dans le cadre de ce projet est le besoin d'autonomie. Ce dernier se « réfère au besoin pour une personne de sentir qu'elle est maître de ses actions, qu'elle a la possibilité de prendre des décisions et de faire des choix » (Duchesne & Ratelle, 2016). Comme mentionné plus tôt, de nombreux systèmes d'émulation nuisent à la motivation intrinsèque des élèves en proposant des récompenses tangibles lorsque les élèves ont les comportements attendus. Plutôt que d'être autonome, les élèves sont motivés par une récompense, ce qui rend leur régulation externe (motivation extrinsèque) (Archambault & Chouinard, 2022). En ce qui concerne le système d'émulation proposé par cet article, nous venons contrer ce sentiment de contrôle par une motivation externe en venant répondre d'abord aux besoins des élèves. En plus, la récompense obtenue à la suite de nombreux défis réussis est davantage pour supporter l'un des besoins nommés plus haut, soit le besoin d'affiliation. Bien que guidés par l'enseignant, les élèves établissent eux-mêmes leur défi et constatent leur réalisation. Cette décision, bien qu'elle soit soutenue par l'enseignant, est tout de même un choix fait par l'élève qui lui apporte un certain contrôle sur ses actions.

Passer de l'amotivation à l'autodétermination

Tout au long de cet article, il a été question d'engagement et de motivation. Le projet souhaite augmenter la motivation intrinsèque des élèves dans le but de susciter davantage leur engagement. La théorie motivationnelle sur laquelle est appuyé ce projet est la théorie de l'autodétermination. Cette théorie stipule qu'il y a deux sortes de facteurs qui viennent influencer notre motivation, soit des facteurs externes ou « des facteurs liés spécifiquement à la réalisation d'une tâche » (Archambault & Chouinard, 2022). En effet, le continuum de l'autodétermination débute à l'amotivation (l'absence de motivation) et se rend jusqu'à la motivation intrinsèque (autodétermination). Entre les deux, il y a quatre autres types de motivation, soit la régulation externe (motivation par punition ou récompense), la régulation introjectée (sentiment de culpabilité), la régulation identifiée (atteindre un but) et la régulation intégrée (intégration de valeurs) (Archambault & Chouinard, 2022). Dans le cadre du projet motivation, le but était d'atteindre la régulation intégrée voir l'autodétermination. Au départ, la majorité des élèves de ma classe de stage se situaient à l'amotivation, la régulation externe ou la régulation introjectée. En effet, lorsque nous avons rempli la feuille Ma perception de ma motivation scolaire, certains ont identifié un plus haut degré de motivation que celui réel afin de faire plaisir à l'enseignante.

La théorie de l'autodétermination vient répondre à plusieurs besoins des élèves. Afin d'augmenter l'engagement et l'autodétermination des élèves, il a deux aspects que nous pouvons travailler en classe. Le premier étant l'instauration d'un climat social d'encouragement et d'ouverture. Effectivement, un climat positif rehausse la motivation intrinsèque des élèves (Paquet, Carbonneau & Vallerand, 2016). Comme mentionné à plusieurs reprises, les récompenses tangibles nuisent à la motivation intrinsèque. Toutefois, appliquées dans un contexte d'ouverture et d'encouragement, elles peuvent avoir un impact positif sur la motivation. En instaurant le système de défis en classe, la récompense obtenue par les élèves, si elle est appliquée dans un contexte favorable, peut avoir un impact positif sur la motivation de l'élève.

Le second aspect est de promouvoir l'autonomie en classe plutôt que l'indépendance. En fait, dans un environnement où les élèves ont la possibilité de faire des choix, il est plus probable qu'ils se sentent motivés et concernés par leurs

apprentissages (Paquet, Carbonneau & Vallerand, 2016). En plus d'un climat social d'ouverture, ils peuvent compter sur leur enseignante et sur leurs collègues de classe afin de les soutenir dans leurs apprentissages tout en ayant une liberté dans leurs choix. En appliquant le système d'émulation, les élèves décident par eux-mêmes de leur défi tout en ayant un soutien constant de l'enseignante. Un suivi est prévu afin de s'assurer qu'ils sont sur la bonne voie et qu'ils atteignent leur objectif personnel. Ces deux aspects sont réunis dans un environnement de classe rehaussent l'engagement et l'autodétermination des jeunes.

Conclusion

Malgré le fait que le système d'émulation Défi Motivation scolaire n'a pas pu être instauré en classe en raison de la grève, on peut y voir un grand potentiel dans son application en pratique. Ce système permet de développer une autonomie dans la réalisation des devoirs et des travaux en classe ainsi qu'augmenter l'estime de soi et le sentiment de compétence, d'autonomie et d'affiliation des élèves. Le projet est appuyé par les principes de la théorie motivationnelle de l'autodétermination qui soutiennent qu'un environnement positif et d'ouverture augmente l'implication des élèves en classe. De plus, le système respecte les caractéristiques d'un système d'émulation tout en évitant les pièges qui peuvent nuire à la motivation. Il serait intéressant de l'instaurer dans une classe ayant un besoin similaire à ma classe de stage afin d'analyser les différences entre le côté théorique et la mise en pratique.

Références

Archambault, G. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e ed). Chenelière Éducation.

Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2013). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Dir.), Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention. (p. 209-228). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Duchesne, S. et Ratelle, C. (mai, 2016). La satisfaction des besoins psychologiques et l'ajustement à la fin du secondaire (5e bilan des résultats). ÉTAPE Étude sur la transition, l'adaptation et la persévérance à l'école. Université Laval. https://www.etape.fse.ulaval.ca/fichiers/site_etape/documents/Cinquieme_bilan_des_resultats_Mai_2016.pdf

Fortin, A. (avril, 2016). Le recours au système d'émulation : relation avec le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe d'enseignants du primaire [mémoire de maitrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Université du Québec. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7839/1/031262794.pdf

Fortin, A., Prud'homme, L. et Gaudreau, N. (avril 2017). Le recours au système d'émulation : relation avec le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe d'enseignants primaire. Les carnets de la chaire. 3(2). https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Carnet_de_la_Chaire/Volume_3_no_2_2017.pdf

Fortin, A., Prud'homme, L. et Gaudreau, N. (juin 2016). Le recours au système d'émulation par les enseignants du primaire. La foucade, 7-9. https://periscope-r.quebec/full-text/2016_foucade_recoursausystemedemulationparlesenseignantsduprimaire.pdf

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

Paquet, Y., Carbonneau, N. et Vallerant, R. J. (2016). La théorie de l'autodétermination Aspects théoriques et appliqués. De Boeck Supérieur.

Réseau réussite Montréal. (s.d.). Motivation et engagement. https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE POUR DÉVELOPPER LES HABILETÉS À RÉPONDRE AUX QUESTIONS DE RÉACTION ET D'APPRÉCIATION EN LECTURE

MAUDE CAMIRÉ



Introduction

Au Québec, l'apprentissage de la langue française occupe une place centrale dans la formation des élèves. Les communications orale et écrite permettent aux élèves de créer, d'analyser et d'exercer leur jugement critique (ministère de l'Éducation, 2006, p. 70). La lecture est une compétence clé à enseigner, car la plupart des activités quotidiennes lui font appel (ministère de l'Éducation, 2006, p. 74). En effet, toutes les disciplines scolaires enseignées dans les écoles primaires du Québec telles que les mathématiques, la science et la technologie, l'éthique et la culture religieuse, l'univers social et plus encore englobent cette compétence. C'est pourquoi il est essentiel de bien la maitriser.

La lecture se divise en quatre dimensions interreliées : comprendre, interpréter, réagir et apprécier. Or, justifier ses réactions à la suite d'une lecture (réagir) et exprimer son opinion sur cette dernière (apprécier) représentent une complexité supérieure pour la plupart des élèves (MELS, 2011, p.5). Cette difficulté provient selon moi du fait que les élèves doivent justifier leurs idées à l'aide d'exemples issus de leur expérience personnelle. Mon enseignante associée de stage 4 a validé mon constat en m'affirmant qu'elle observait la même chose.

Lors de mon dernier stage en troisième année du primaire, j'ai constaté que les élèves de mon groupe ne produisaient pas de réponses complètes aux questions de réaction et d'appréciation en lecture (figure 1). Après avoir effectué plusieurs recherches et lu divers articles provenant du domaine de l'éducation, j'ai constaté que de multiples stratégies pédagogiques pouvaient être mises de l'avant dans une classe pour aider les élèves à développer la maitrise de ces deux dimensions de la lecture. J'en suis donc venue à me demander **comment l'enseignement explicite de certaines méthodes peut amener les élèves à développer leurs habiletés à répondre à des questions d'appréciation et de réaction en lecture.**

Figure 1. Productions de mes élèves de stage 4

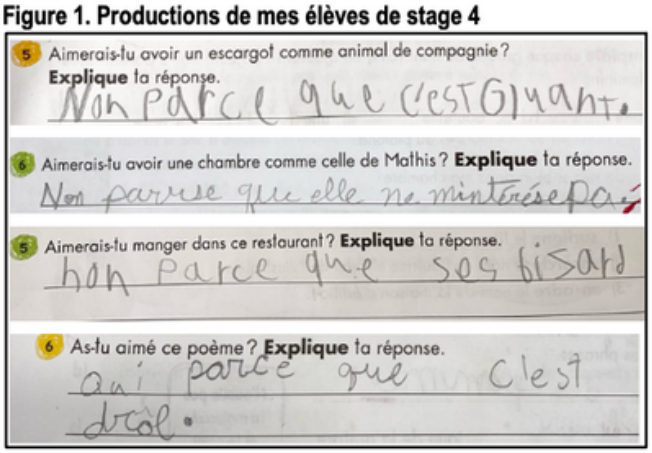


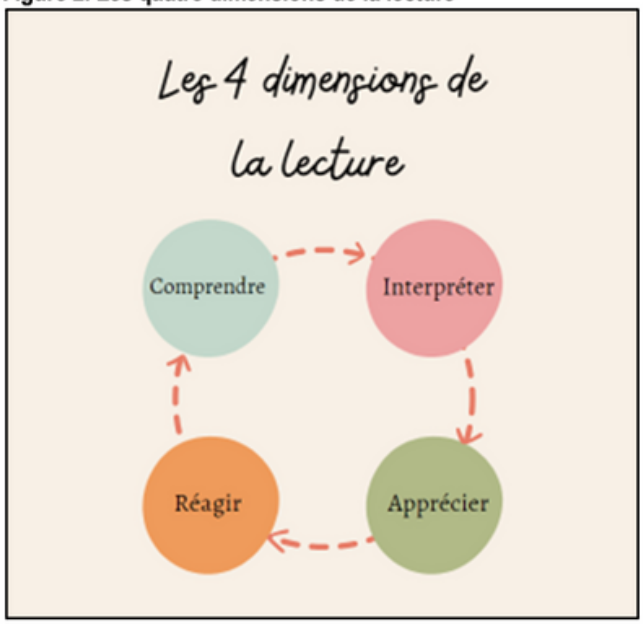
Tableau 1. Méthode OREO (Mieux enseigner)		
O	OPINION	J'aime beaucoup ce livre...
R	RAISON (pourquoi?)	parce que le personnage principal est intelligent.
E	EXEMPLE ou EXPLICATION	Par exemple, le personnage trouve de bons moyens de se débarrasser des ennemis.
O	OPINION FINALE	Donc, j'aime beaucoup ce livre parce que le personnage principal est très intelligent de trouver de bons moyens de se débarrasser des ennemis.

Afin de développer ces habiletés chez mes élèves, j'ai décidé de leur enseigner explicitement la méthode OREO dans le cadre d'un combat de livres de Noël (huit albums différents au total). La méthode OREO est une stratégie mnémotechnique à utiliser pour s'assurer de mettre tous les éléments nécessaires dans une réponse à une question d'appréciation ou de réaction (tableau 1). Il est possible de retrouver cette méthode sur diverses plateformes telles que Mieux enseigner.

Les quatre dimensions de la lecture

Afin d'être en mesure de répondre à mon questionnement, il est essentiel de définir les quatre dimensions de la lecture.

Figure 2. Les quatre dimensions de la lecture



Comprendre et interpréter

Les deux premières dimensions de la lecture sont la compréhension et l'interprétation. La compréhension se résume à faire l'extraction d'éléments explicites et/ou implicites d'un texte (MELS, 2011, p. 5). De plus, « peu de réponses sont possibles puisque les éléments significatifs nécessaires à la compréhension laissent place à peu de nuance » (Demers et Valiquette, 2015, p.3). La compréhension est donc très objective et les indices pour répondre à ce type de question se retrouvent directement dans le texte (Demers et Valiquette, 2015, p. 4). Parallèlement, l'interprétation est le fait de « créer des significations qui ne sont pas dans le texte, mais qui s'en inspirent » (Demers et Valiquette, 2015, p. 3). Le lecteur rend compte du sens qu'il donne au texte, mais sans le contredire (Demers et Valiquette, p. 4). En d'autres mots, on peut souvent lire dans les références issues du domaine de l'éducation qu'interpréter, « c'est lire entre les lignes ».

Réagir

La troisième dimension de la lecture est la réaction. Cette dimension m'intéresse particulièrement dans le cadre de cet article, car elle représente un défi pour mes élèves. Tout d'abord, réagir à un texte est le fait de « porter un jugement affectif sur ce dernier et prendre position à l'égard des valeurs et des idées qu'il véhicule en les confrontant à ses expériences, à ses comportements, à ses habitudes et à ses valeurs » (Bilodeau et Gagnon, 2010, p.2). La réaction est associée à une lecture plus personnelle et donc, plus subjective (Hébert, 2006, p. 74). L'élément clé pour que le lecteur réponde adéquatement à une question de réaction est de formuler une justification pertinente appuyée sur ses valeurs, ses expériences, ses habitudes, etc. La réponse à ce type de question ne se trouve donc pas intégralement dans le texte, mais elle nécessite tout de même une bonne compréhension et/ou interprétation de celui-ci. En effet, « la réaction au texte est située dans un rapport de complémentarité non hiérarchique avec la compréhension et l'interprétation » (Demers et Valiquette, 2015, p.5). Ce rapport entre la compréhension, l'interprétation et la réaction est ce qui rend cette dernière plus complexe pour plusieurs élèves.

Apprécier

La quatrième et dernière dimension de la lecture est l'appréciation. L'appréciation d'œuvres littéraires fait appel à plusieurs éléments simultanément. L'élève doit notamment « développer des capacités d'engagement, des habiletés de compréhension, d'analyse et d'argumentation » (Hébert, 2006, p. 74). Toutes les dimensions de la lecture sont donc indirectement impliquées dans l'appréciation et c'est ce qui la rend plus complexe pour les élèves. Pour répondre à ce type de question, le lecteur doit avoir une certaine distance avec le texte afin d'en apprécier les caractéristiques en basant son observation sur des critères choisis (les personnages, les actions posées par les personnages, les illustrations, le style d'écriture, l'intrigue, le sujet de l'histoire, etc.) (Bilodeau et Gagnon, 2010, p. 42). Pour apprécier, l'élève peut passer par une multitude de chemins : il peut comparer le texte lu avec un autre texte en se basant sur des critères communs, il peut appuyer son jugement sur des critères d'appréciation liés au contenu ou aux procédés d'écriture utilisés dans le texte, il peut justifier les émotions qu'il a ressenties au cours de sa lecture en établissent des liens avec sa vie personnelle, et plus encore (Demers et Valiquette, 2015, p.9). Tout comme pour la réaction, l'appréciation a une dimension plus subjective.

Sur la figure 1, on peut observer différentes réponses de mes élèves à des questions d'appréciation. Toutes les réponses ont sensiblement la même structure, c'est-à-dire « Oui/non parce que… ». Or, après avoir effectué de nombreuses recherches sur la dimension « apprécier » en lecture, je constate que ce type de production n'est pas suffisant lorsque l'on veut avoir une réponse d'appréciation complète.

L'enseignement explicite

Pour réussir à amener mes élèves de troisième année à développer leurs habiletés à répondre aux questions de réaction et d'appréciation, j'ai décidé de leur enseigner explicitement la méthode OREO. L'enseignement explicite est la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et intégrées (Alphonse et Leblanc, 2014, paragr. 1). Pour être efficace, ce type d'enseignement doit fournir aux élèves une rétroaction fréquente de la part de l'enseignant (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010, p. 17). L'enseignement explicite n'entraîne pas une conception passive du rôle de l'élève (Bressoux, 2022, p. 6). Au contraire, la participation de ce dernier est sollicitée en permanence par l'enseignant qui le questionne, lui donne des rétroactions et met de l'avant sa pratique active (Bressoux, 2022, p. 6). L'enseignement explicite se divise en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Modelage

Lors de cette étape, l'enseignant fait une démonstration de l'objet d'apprentissage et active les connaissances antérieures des élèves (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 2). Il nomme clairement l'intention pédagogique aux élèves. Ce qui est important à cette étape, c'est que l'enseignant explicite clairement les contenus qui seront abordés durant la leçon et les résultats attendus (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013. p.2). En faisant sa démonstration aux élèves, l'enseignant verbalise à voix haute sa réflexion dans le but de les amener à se l'approprier et à la réinvestir (Messier, 2017, p. 1). La verbalisation de la démonstration permet donc de montrer clairement aux élèves comment s'y prendre pour faire la tâche demandée et à quoi penser pendant qu'ils la réalisent (Messier, 2017, p.1).

Ce que j'aurais fait à cette étape

Bien que je n'aie pas eu la chance de réaliser mon projet en raison de la grève, voici ce que j'étais censée faire à l'étape de la modélisation. Tout d'abord, j'aurais présenté le projet dans l'ensemble aux élèves. Je leur aurais nommé l'intention pédagogique derrière celui-ci, soit de développer nos habiletés à répondre aux questions d'appréciation et de réaction. Par la suite, je leur aurais présenté la méthode OREO au tableau interactif. Ensemble, nous aurions regardé les 4 étapes distinctes de la méthode et analysé en quoi chacune d'entre elles consistent. À l'aide d'un tableau d'ancrage, nous aurions énuméré ensemble tous les éléments attendus dans une réponse à une question de réaction (valeurs, expériences vécues, habitudes, personnalité) et tous les éléments qui peuvent se retrouver dans une réponse à une question d'appréciation (personnages, actions posées par le personnage, style d'écriture, etc.). Par la suite, j'aurais modélisé la méthode en utilisant un album jeunesse qui ne faisait pas partie des livres sélectionnés pour notre combat de livres de Noël. À la suite de la lecture de cet album, j'aurais projeté deux questions au tableau (une de réaction et une d'appréciation) auxquelles j'aurais répondu à l'aide de la méthode OREO devant les élèves en verbalisant mon raisonnement.

Pratique guidée

La pratique guidée est la deuxième étape de l'enseignement explicite. Le but de cette étape est d'amener l'élève à progresser dans la compréhension de l'objet d'étude établi lors du modelage et à s'exercer à reproduire le modèle de l'enseignant (Bressoux, 2022, p. 8). L'enseignant guide et accompagne l'élève lors de son travail. Il lui fournit des rétroactions fréquentes et le questionne régulièrement afin de s'assurer que ce dernier est réellement en train d'assimiler l'objet d'étude (Bressoux, 2022, p.8). Cette étape permet à l'élève de réussir (avec le soutien approprié) à atteindre l'objectif d'apprentissage visé et à acquérir la confiance et la motivation nécessaires pour continuer son apprentissage (Alphonse et Leblanc, 2014, paragr. 10). Dans le cadre de la pratique guidée, un nombre suffisant d'exercices doit être exécuté afin de permettre à l'élève d'atteindre un seuil élevé de réussite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p.2).

Ce que j'aurais fait à cette étape

C'est à cette étape que j'aurais lu le premier album du combat de livres aux élèves. Par la suite, en équipe de deux, ils auraient répondu aux questions de réaction et d'appréciation en lien avec cet album dans leur carnet de lecture. Pendant ce temps, j'aurais circulé dans la classe pour soutenir les élèves dans leur apprentissage en les guidant et en les questionnant sur leur démarche. Nous aurions par la suite fait un retour en groupe pendant lequel j'aurais invité les équipes à me faire part de leurs réponses. Dans l'optique où la réponse d'une équipe n'aurait pas été complète ou que certains éléments de la méthode OREO auraient été absents, nous aurions modifié la réponse en grand groupe afin de la rendre adéquate. Le fait de modifier un contre-exemple afin qu'il corresponde à nos attentes est un processus pertinent dans l'enseignement explicite. La même démarche aurait été utilisée pour les albums 2 et 3 du combat de livres. Pour l'album 4, les élèves auraient travaillé de manière individuelle et j'aurais fait une rétroaction écrite pour chacun d'eux directement dans leur carnet de lecture. La figure 3 est un exemple concret d'une question de réaction qui se retrouvait dans le carnet de lecture de mes élèves.

Figure 3. Exemple d'une question de réaction dans le carnet de lecture des élèves

Comment aurais-tu réagi à la place de l'ours si on t'avait pris pour le père Noël ? (question de réaction) 😮

O : _____

R : _____

E : _____

_____

_____

O : _____

_____

Pratique autonome

Lors de cette dernière étape, l'élève réinvestit les apprentissages qu'il a faits lors du modelage et de la pratique guidée de manière autonome. Il peaufine son niveau de maitrise de l'apprentissage jusqu'à ce qu'il soit le plus élevé possible (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 3).

Ce sont les multiples occasions qu'aura eues l'élève pour s'exercer qui lui permettront d'automatiser les savoirs et d'améliorer l'organisation de sa mémoire à long terme (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p. 3). Le fait que l'élève réalise la tâche de manière autonome à cette étape ne signifie pas que l'enseignant n'intervient plus du tout auprès de celui-ci. L'enseignant peut continuer de superviser l'activité en circulant dans la classe et en donnant de courtes explications aux élèves qui en ont besoin (Bressoux, 2022, p. 9).

Ce que j'aurais fait à cette étape

Dans le cadre de mon projet, les élèves allaient pratiquer les questions de réaction et d'appréciation à l'aide de la méthode OREO de manière autonome pour les albums 5 à 8. Ils auraient donc eu quatre périodes de pratique autonome pour solidifier les apprentissages faits depuis le début de la séquence. J'aurais ramassé les carnets de lecture des élèves après chaque période de travail pour vérifier leurs réponses et leur faire des rétroactions au besoin. Pour clore mon projet, j'aurais projeté au tableau interactif des exemples de réponse des élèves avant et après l'apprentissage de la méthode OREO afin qu'ils constatent leur progression.

Tableau 2. Enseignement explicite

Modelage	Pratique guidée	Pratique autonome
L'enseignant fait une démonstration aux élèves de l'objet d'apprentissage Verbalisation du raisonnement derrière chaque étape de réalisation	Élève reproduit le modèle de l'enseignant en étant guidé par ce dernier Rétroactions et questionnements fréquents	Réinvestissement de l'objet d'apprentissage de manière autonome Soutien de l'enseignant au besoin

Conclusion

Les nombreuses recherches que j'ai effectuées dans le cadre de cet article me laissent croire qu'à la lumière des séances d'enseignement explicite de la méthode OREO que j'aurais présentées aux élèves, une amélioration de leurs habiletés à répondre aux questions de réaction et d'appréciation en lecture aurait été observable. En effet, les élèves auraient eu de nombreuses occasions de s'exercer à appliquer la méthode enseignée, de la pratique guidée jusqu'à la pratique autonome.

C'est à la suite de la lecture du livre « Et si on s'intéressait aux réponses des élèves » écrit par Julie Provencher que j'ai pris la décision de créer un carnet de lecture dans lequel les élèves répondraient aux différentes questions tout au long de notre projet. En effet, selon mes recherches, le carnet de lecture aurait été un bon outil afin de transmettre des rétroactions fréquentes aux élèves et m'aurait permis de conserver des traces de leur progression (Provencher, 2023) (figure 4).

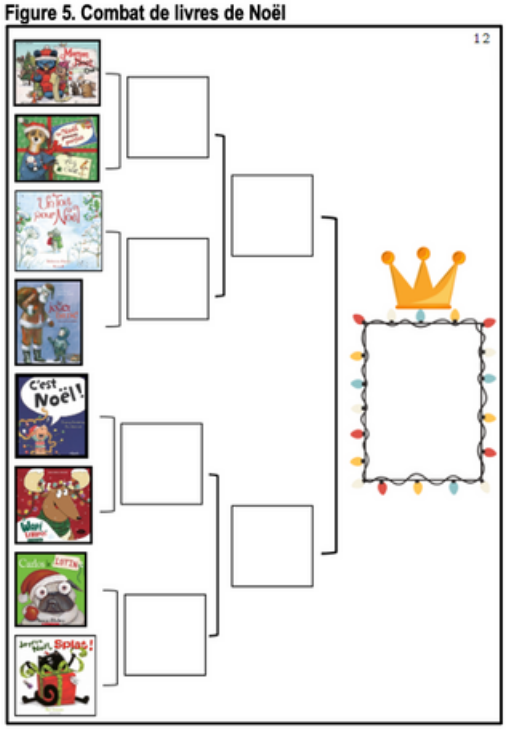
Figure 4. Carnet de lecture



Au moment de bâtir ce projet, j'ai également pris la décision pédagogique de travailler la méthode OREO dans le cadre d'un combat de livres, car cela permettait aux élèves d'avoir un objectif clair à atteindre, soit de couronner un album de Noël gagnant à la fin du projet (figure 5). D'autre part, le combat de livres était à mon avis un bon moyen afin de soutenir le plaisir d'apprendre de mes élèves tout au long de la séquence, car j'étais consciente que de travailler les questions de réaction et d'appréciation sur une longue période serait difficile et démotivant pour certains d'entre eux. Comme je n'ai pas eu la chance de réaliser mon projet, je ne peux pas confirmer si mon intention aurait eu l'effet désiré sur mes élèves. Cependant, après avoir lu l'article d'une ancienne finissante de l'Université Laval qui a également fait un combat de livres dans le cadre de son projet, je constate que les élèves ont, dans l'ensemble, été emballés et motivés par un tel projet. L'ancienne finissante ayant mis de l'avant un combat de livres dans sa classe mentionne toutefois dans son article l'importance d'avoir choisi des albums en lien avec les intérêts de ses élèves afin de les motiver davantage (Provençal, 2021, p. 113).

Dans le cadre de la réalisation d'un projet comme celui-ci, puisque l'enseignant est énormément sollicité pour répondre aux questions des élèves et offrir des rétroactions fréquentes (surtout lors de la pratique guidée), il doit avoir une bonne gestion de classe ainsi que des méthodes efficaces pour favoriser l'autonomie de ses élèves. Il peut donc être pertinent de favoriser le travail d'équipe lors de la pratique guidée, car les élèves peuvent s'entraider lorsque l'enseignant est occupé avec une autre équipe. De plus, plusieurs outils pourraient être mis de l'avant afin d'alléger la tâche de l'enseignant, comme l'utilisation de grilles de vérification par les élèves lorsqu'ils ont terminé de répondre à une question pour être certains qu'ils n'ont pas oublié d'éléments essentiels dans leur réponse.

Figure 5. Combat de livres de Noël



Références

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

Bilodeau, S. et Gagnon, A. (2011). Évaluer la compétence à lire au secondaire : pourquoi pas une approche analytique? Québec français, (158), 42-43. Évaluer la compétence à lire au secondaire : pour... – Québec français – Érudit (erudit.org)

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3, article 1, p.1-35. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/rraa/strategies/strategies.pdf

Bressoux, P. (2022). L'enseignement explicite : De quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions? : Synthèse de la recherche et recommandations. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf

Demers, L. et Valiquette M-C. (2015). Référentiel les quatre dimensions de la lecture. https://blogues.csaffluents.qc.ca/recit/files/2016/11/Les_4_Dimensions_Lecture.pdf

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2013). L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. https://r-libre.teluq.ca/1079/1/L%27%C3%A9ducateur1.pdf

Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les oeuvres littéraires. Québec français, (143), 74–76. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n143-qf1179170/49499ac.pdf

Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. Vive le primaire, 41-43. https://cafeo-education.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/6/2021/04/Messier-2017-Le-modelage-une-techninique-pe%CC%81dagogique-qui-rend-limplicite-explicite.pdf

Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire.pdf

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 cycle. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

Provençal, P. (2021). Trouver des stratégies qui donnent le goût de lire aux élèves qui n'y trouvent aucun plaisir : c'est l'essentiel. Revue des finissants et des finissantes : primaire (édition 2020-2021), 113-115. https://www.integration-bepep.fse.ulaval.ca/sites/integration-bepep/files/medias/document/2022/admin/revue-finissant-primaire-bepep-opt.pdf

Provencher, J. (2023). Et si on s'intéressait aux réponses des élèves ? : mieux enseigner les stratégies de compréhension et de justification en lecture. Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'AUTONOMIE AU PROFIT DU PLAN DE TRAVAIL

LÉANNE BERNIER



Introduction / problématique

L'autonomie est un concept qui est au centre du système scolaire québécois et qui se développe tout au long du parcours scolaire des élèves (Bélanger et Farmer, 2012). Cette importance peut s'observer en analysant le Programme de formation de l'école québécoise, car le concept d'autonomie est présent au niveau de différentes compétences transversales à enseigner au primaire, soit «Mettre en œuvre sa pensée créative», «Se donner des méthodes de travail efficaces» et «Structurer son identité» (Ministère de l'Éducation, 2006). Les enseignants doivent donc prôner le développement de l'autonomie des jeunes au cours de leurs enseignements. L'autonomie est un concept qui doit être enseigné: il ne se développe pas naturellement et le développement de ce dernier pour les élèves est un objectif central des écoles et des enseignants (Herman, 2007).

Il revient aux enseignants de décider la façon qu'ils vont enseigner dans leur classe et, selon la méthode choisie, le niveau d'autonomie des élèves nécessaire pour un bon fonctionnement va varier. Par exemple, le niveau d'autonomie requis pour l'enseignement magistral où l'enseignant guide les élèves en faisant un exposé oral sur un certain contenu (Legendre, 2005) n'est pas le même que lors d'une période d'ateliers où les enfants sont amenés à travailler en équipe pour arriver à un apprentissage par eux-mêmes en travaillant ensemble (Legendre, 2005).

Une méthode utilisée dans plusieurs classes est le plan de travail. Cette méthode offre une certaine liberté aux élèves, car son fonctionnement va comme suit: les élèves reçoivent le plan de travail, soit une liste des tâches qu'ils ont à faire et devront effectuer le travail obligatoire des différentes matières scolaires dans l'ordre de leur choix au cours de la période de temps accordée (souvent une semaine) (Raymond et al., 2018). Les élèves ont un pouvoir de décision sur l'ordre dans lequel ils vont effectuer leur travail. Lorsque le plan de travail est ouvert, une fois le travail obligatoire terminé, les jeunes peuvent avoir un pouvoir de décision sur le travail supplémentaire qu'ils vont effectuer pour remplir leurs périodes et développer leurs apprentissages davantage (Theis, 1998). Dans les classes qui utilisent cette stratégie d'enseignement, les enseignants vont souvent séparer le travail à l'intérieur de différentes étapes, parfois nommées «je dois» (travail obligatoire) et «je peux» (non obligatoire, mais à faire lorsque le «je dois» est terminé). Le plan de travail est un outil apprécié par les enseignants et par les élèves puisqu'il permet un enseignement individualisé des notions : l'enseignant peut observer les besoins de chaque élève et différencier son enseignement selon ceux-ci en s'adaptant à chacun (Ministère de l'Éducation, 2021). Ainsi, chaque élève peut avancer à son rythme et recevoir un soutien individualisé de son enseignant.

Ce type d'enseignement accorde beaucoup de responsabilités aux élèves et nécessite l'autonomie de ceux-ci pour son bon fonctionnement (Raymond et al., 2018). Le plan de travail vient donc permettre aux jeunes de développer leur autonomie en les responsabilisant et en les laissant choisir l'ordre de leurs activités (Raymond et al., 2018), mais le bon fonctionnement de celui-ci nécessite en même temps qu'un élève soit autonome au cours de son apprentissage (Connac, 2016). Instaurer le plan de travail n'est donc pas suffisant pour assurer le développement de l'autonomie des élèves, car certains vont se désorganiser lors de ces périodes s'ils n'ont pas intériorisé les procédures et règles instaurées lors de celles-ci (Connac, 2016). La gestion des périodes de plan de travail peut être bien difficile pour l'enseignant si les élèves ne sont pas suffisamment autonomes pour se mettre et rester à la tâche : puisque les élèves ne font pas tous la même tâche, l'enseignant ne peut pas s'occuper de tous les élèves en même temps. Il faut donc trouver une façon de développer l'autonomie des jeunes pour certifier une bonne gestion de ces périodes et s'assurer qu'ils apprennent de façon efficace lors de celles-ci.
Instaurer le plan de travail n'est donc pas suffisant pour assurer le développement de l'autonomie des élèves, car certains vont se désorganiser lors de ces périodes s'ils n'ont pas intériorisé les procédures et règles instaurées lors de celles-ci (Connac, 2016)

La question que ce travail cherche à répondre est la suivante : comment engager les élèves dans le développement de leur autonomie en période de plan de travail? L'hypothèse qui est suggérée est l'utilisation de l'autorégulation des enfants pour développer leur autonomie. Cette hypothèse est supportée par le fait que l'autorégulation amènerait les jeunes à exercer un contrôle sur leurs actions et à prendre en charge leurs apprentissages, ce qui les responsabiliserait (Cosnefroy, 2010) et les rendrait plus autonomes lors des périodes de plan de travail. Plus précisément, les méthodes proposées sont l'utilisation de la rétroaction par autoévaluation, l'élaboration d'objectifs ainsi que l'utilisation d'un schéma conceptuel pour améliorer la compétence d'autorégulation des élèves et donc rendre la gestion et le fonctionnement des périodes de plan de travail plus efficaces pour l'enseignant.

Recension des écrits, cadre de référence

L'autonomie

D'abord, pour supporter l'hypothèse de cet article, il faut définir les termes qui en font partie. L'autonomie est un concept qui peut être abordé de diverses façons. Dans cet article, il sera question de l'autonomie scolaire. L'autonomie scolaire, selon Lahire (2001), peut être séparée en deux pôles, soit le pôle politique et le pôle cognitif. Le premier réfère davantage à la vision collective de la classe et à la façon de se comporter dans celle-ci pour devenir un «citoyen» de l'organisation de la classe, soit la capacité de l'élève, de façon individuelle, à suivre, à construire et à comprendre les règles qui y sont établies. Le deuxième pôle réfère davantage à l'autonomie pendant l'apprentissage, soit le fait pour un élève de le prendre en charge et d'arriver, sans l'adulte, à surmonter ses difficultés pour réussir à construire son savoir. Un élève autonome au niveau de ce pôle va utiliser les stratégies nécessaires pour effectuer son travail et acquérir les savoirs visés dans l'activité : il pratique un contrôle sur l'appropriation de ses apprentissages (Lahire, 2001).

Le développement de l'autonomie des élèves permet aux enseignants de gérer leur temps de façon efficace. En effet, si des élèves sont autonomes et ne nécessitent pas continuellement le support de leur enseignant, celui-ci va être libre d'aider les élèves de son choix (Pellerin et al., 2016). En étant autonomes, les élèves vont rechercher et décortiquer les situations par eux-mêmes ou avec l'aide des autres élèves de la classe (Pellerin et al., 2016).

Dans cet article, il sera question du pôle cognitif de l'autonomie (Lahire, 2001), car c'est cet aspect qui doit être développé en période de plan de travail pour que la gestion de celle-ci soit facilitée : sans avoir à se référer à maintes reprises à l'adulte, les élèves vont être responsables dans leurs apprentissages en utilisant et en choisissant des stratégies qui vont les aider à surmonter leurs difficultés, ce qui va les amener à s'approprier des contenus par eux-mêmes (Lahire, 2001). Bref, l'objectif en lien avec la proposition des stratégies de cet article est d'amener les élèves à développer des réflexes autres qu'aller consulter leur enseignant lorsqu'ils font face à un problème ou lorsqu'ils ont un questionnement quelconque pendant qu'ils effectuent une tâche.

L'utilisation de l'autorégulation comme support au développement de l'autonomie est proposée, car, comme il sera vu ci-dessous, l'autorégulation est définie comme le fait d'exercer un contrôle sur soi-même, sur ses actes et ses propres comportements (Cosnefroy, 2010). En contexte scolaire, cela signifie donc de développer une connaissance de soi qui te permet de choisir les stratégies qui vont t'aider à surmonter tes difficultés. Ces capacités vont donc permettre à l'élève de devenir autonome et, comme mentionné plus tôt, de prendre ses apprentissages en charge.

L'autorégulation

L'autorégulation en contexte scolaire est la capacité d'un élève à se contrôler par lui-même en choisissant ses propres ressources et stratégies pour faciliter son apprentissage selon la connaissance qu'il a de lui-même. S'autoréguler, c'est s'adapter aux situations pour passer par-dessus les difficultés et apprendre par soi-même (Cosnefroy, 2010). Un élève qui s'autorégule est actif dans ses apprentissages : il va les prendre en main de façon individuelle et autonome (Zimmerman, 2002).

Selon Zimmerman (2002), l'autorégulation comporte trois étapes : «la phase de prévoyance (de planification), la phase de performance et la phase autoréflexive (d'autoévaluation)». La première est définie par l'élaboration d'objectifs avant d'entrer dans un apprentissage pour se motiver, la deuxième par l'utilisation de stratégies et méthodes pendant l'apprentissage et, la troisième par l'autoévaluation et la réflexion sur sa performance après avoir effectué l'apprentissage (Zimmerman, 2002). Ces phases sont représentées dans le schéma ci-dessous (figure 1). Développer la compétence d'autorégulation se fait donc de différentes façons qui se rapportent à ces étapes. Dans cet article, les façons proposées seront la rétroaction par autoévaluation et l'utilisation du schéma conceptuel.

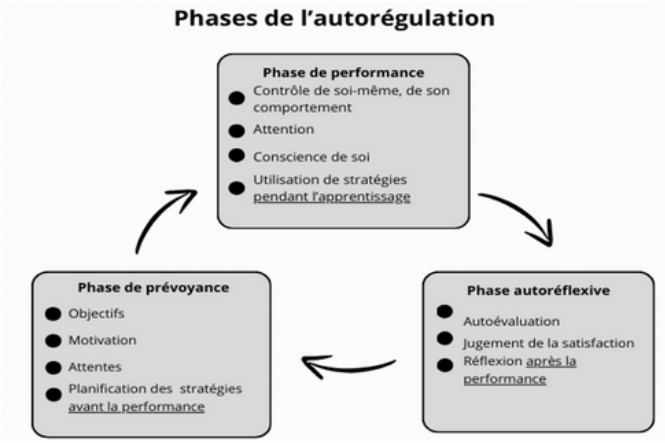


Figure 1: Phases de l'autorégulation. Inspirée de Zimmerman (2002)

Piste d'actions
Autoévaluation et objectifs

D'abord, une stratégie proposée dans cet article est d'amener les élèves à s'autoévaluer selon une liste de critères de réussite définis pour une situation (McCallum, 2018). Dans ce cas-ci, les critères portent sur les comportements autonomes à appliquer en périodes de plan de travail (figure 2). En général, l'autoévaluation pourrait être faite sur différents critères d'autonomie qui rendent la gestion de classe et la gestion du temps plus ardues pour l'enseignant. Ceux choisis (figure 2) sont simplement ceux qui étaient à travailler pour le milieu dans lequel je me trouvais en stage. Cette autoévaluation doit être remplie par les élèves plusieurs fois au courant d'une période désignée: de cette façon, les élèves pourront voir leur évolution au fil des semaines.

L'autoévaluation consiste en une réflexion, par l'élève, sur ses compétences, ses comportements, ses habiletés ou ses connaissances (Lauzon, 2014). En portant un jugement sur lui-même, cela permet à l'élève de mieux se connaître en allant cibler ses forces et ses défis et à devenir responsable de sa réussite pour l'amener à se développer (Lauzon, 2014). L'élève doit réfléchir à sa façon d'agir lors des périodes de plan de travail précédentes en nommant de quelle façon il exerce ces comportements, soit «Jamais», «Parfois» ou «Toujours». Ci-dessous (figure 2) se trouvent des exemples de critères qui peuvent être évalués par les élèves.

Un élève qui s'autorégule est actif dans ses apprentissages : il va les prendre en main de façon individuelle et autonome (Zimmerman, 2002)

Quand tu as des questions pendant les périodes de plan de travail, avant d'aller voir ton enseignant(e), est-ce que tu...			
Travailles de façon autonome?	Toujours	Parfois	Jamais
Prends une pause pour réfléchir à la question (pour essayer d'arriver à la réponse par toi-même) ?	Toujours	Parfois	Jamais
Relis la consigne deux fois?	Toujours	Parfois	Jamais
Relis la théorie?	Toujours	Parfois	Jamais
Poses tes questions à au moins un ami?	Toujours	Parfois	Jamais

Figure 2: Autoévaluation

L'autoévaluation selon les critères établis est en lien avec la troisième étape de l'autorégulation (figure 1), soit la phase autoréflexive (Zimmerman, 2002), car les jeunes sont amenés à réfléchir à leurs comportements au cours d'une période de plan de travail pour juger de leur performance en lien avec les critères établis. En amenant les élèves à s'autoévaluer tout au long de leurs apprentissages, ils viennent planifier leurs comportements en lien avec les critères établis (McCallum, 2018) pour les périodes suivant l'autoévaluation. L'autoévaluation amène l'élève à jeter un regard sur lui-même et l'influence à modifier ses comportements futurs, ce qui vient soutenir son autorégulation au regard de son apprentissage (Laveault et al., 1999). En connaissant leurs forces et leurs faiblesses et en agissant en lien avec celles-ci, ils en viennent à moins dépendre de leur enseignant puisqu'ils deviennent responsables de leurs actions en s'autorégulant, ce qui leur permet d'être autonomes (McCallum, 2018).

À la suite de cette autoévaluation, l'enseignant doit amener l'élève à se fixer un objectif d'autonomie (figure 3) pour une période donnée, par exemple pour une semaine. L'élève pourra s'inspirer des critères de réussite pour choisir le défi qu'il se donnera.

Objectif personnel

Quel est ton défi personnel sur lequel tu vas travailler la semaine prochaine?

_____

_____

_____

_____

Figure 3 : Objectif

L'élaboration d'un objectif selon les critères est en lien avec la phase de prévoyance (figure 1) de l'autorégulation (Zimmerman, 2001), car les élèves seront amenés à cibler leur défi en lien avec le développement de leur autonomie : ils doivent choisir l'aspect sur lequel ils vont travailler activement pendant la période de temps donnée par l'enseignant. L'autorégulation est favorisée par l'établissement d'objectifs par l'élève : en se fixant un but clair, l'élève sait sur quoi il doit travailler et apprend à mobiliser les bonnes stratégies pour modifier ses comportements par lui-même en exerçant un contrôle conscient sur sa façon d'agir (McCallum, 2018). Il apprend donc à devenir plus autonome en développant son pôle cognitif, car il vient construire ses savoirs sans le support de l'adulte (Lahire, 2001).

Supports visuels

De plus, une autre stratégie pour développer l'autorégulation est l'utilisation de supports visuels (McCallum, 2018), soit un schéma conceptuel qui présente aux élèves les étapes à suivre lorsqu'ils ont une question lors des périodes de plan de travail. Un schéma conceptuel, aussi appelé carte conceptuelle, est une forme d'organisation des idées qui sont représentées graphiquement par une organisation de celles-ci à l'aide de différentes flèches ou structures qui illustrent les liens entre les idées (Novak et Cañas, 2008). C'est un type de support visuel qui permet de voir les liens entre les étapes à suivre (McCallum, 2018) et clarifie les idées présentées par l'enseignant, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre ce qu'ils doivent faire (Université Téluq, 2021).

Le support visuel présenté ci-dessous (figure 4) devrait être utilisé par les élèves pendant les périodes de travail, donc au cours de la deuxième étape, soit la phase de performance (figure 1) de l'autorégulation (Zimmerman, 2002), car les élèves seraient amenés à se référer à l'affiche pour trouver des stratégies à utiliser pour surmonter leurs difficultés pendant les périodes de plan de travail. Le schéma conceptuel que cet article invite à former avec les élèves doit répondre aux besoins de la classe en lien avec l'autonomie et avec les étapes à suivre lors des périodes de plan de travail. Des exemples de branches pourraient porter sur les étapes à suivre pour se faire corriger, l'ordre des activités à suivre et, encore une fois, les étapes à suivre lorsque tu as une question. L'exemple ci-dessous (figure 4) représente deux branches qui pourraient être formées, soit celles en lien avec les questionnements et la correction.



Figure 4: Schéma conceptuel

Le schéma conceptuel est un support visuel présent dans la classe pendant une longue période. C'est en l'utilisant à maintes reprises que les élèves viennent assimiler les étapes sur celui-ci, car c'est en répétant les mêmes méthodes de travail que l'élève les intériorise et en vient à la mémorisation d'une compétence (Anfray, 2014). En partant des besoins réels dans la classe, cela amène les élèves à se référer au schéma lors de situations réelles du quotidien, ce qui les aide à se contrôler eux-mêmes et donc à s'autoréguler de façon autonome.

Conclusion

Bref, cet article propose que, pour rendre les élèves plus autonomes en périodes de plan de travail, il faut développer la capacité d'autorégulation des élèves à l'aide de l'autoévaluation, de l'élaboration d'objectif et de l'utilisation d'un schéma conceptuel puisque ces stratégies proposées interviennent au niveau des trois phases de l'autorégulation (figure 1), ce qui amène les jeunes à prendre en charge leurs apprentissages et à devenir plus autonomes dans ceux-ci.

Améliorer la compétence d'autonomie des élèves n'est pas quelque chose qu'un enseignant fait simplement pour réduire sa charge de travail : c'est un apprentissage qui sert en grande partie aux élèves aussi, peu importe leur rythme d'apprentissage en permettant à l'enseignant d'effectuer de la différenciation pédagogique (Ministère de l'Éducation, 2021). Pour les enfants qui ont plus de facilité, leur enseignement pourra être différencié, car ils pourront évoluer à travers le plan de travail à leur rythme de façon autonome. Pour les élèves avec plus de difficultés, l'autonomie des autres va permettre à l'enseignant de passer plus de temps avec eux pour les supporter selon leurs besoins.

L'autonomie des jeunes est une capacité à développer à l'école, mais certains types de classes la nécessitent encore plus, par exemple les classes multiâges où les enseignants doivent intervenir auprès de jeunes de différents niveaux scolaires (Pellerin et al., 2016). Une extension de ce projet pourrait donc s'installer dans ces classes où les enfants seraient amenés à compléter un plan de travail adapté à leur niveau scolaire.

Références

-Bélanger, N. et 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), 173-191. https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-173.htm

-Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération: ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, (41). https://journals.openedition.org/edso/1725

-Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester: les tourments de l'autorégulation. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (170), 5-15. https://journals.openedition.org/rfp/1388

-Herman, E. (2007). La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine. Mouvements, 49(2007/1), 46-52. https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-1-page-46.htm

-Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie, 135(1), 151-161. https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812-

-Lauzon, N. (2014). L'autoévaluation : En quoi consiste l'autoévaluation?. TA@l'école. https://www.taalecole.ca/autoevaluation/

-Laveault, D., Leblanc, R., et Leroux, J. (1999). Self-Regulated Learning of Young Adolescents in a Mathematics Activity. https://eric.ed.gov/?id=ED435958

-Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation.

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

-Ministère de l'Éducation. (2006). Chapitre 2 Les compétences transversales. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-primaire.pdf

-Ministère de l'Éducation. (2021). Différenciation pédagogique. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf

-Novak, J. D., et Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. https://cmap.ihmc.us/publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMapshq.pdf

-Pellerin, G., Déry., C., Allaire, S. et D'amours, V. (2016). La classe multiâge : entre autonomie des élèves et adaptation des dispositifs. Vivre le primaire, 29(3), 42-45.

-Raymond, G., Barry, S. et Plourde, Y. (2018). Le plan de travail : un organisateur réfléchi et efficace pour l'enseignement au primaire. Revue hybride de l'éducation, 2(1), 42–55. https://id.erudit.org/iderudit/1060144ar

-Theis, L. (1998). L'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail, un encadrement sur deux niveaux. [mémoire, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/464

-Université Téluq. (2021). Utiliser des supports visuels. https://jenseigneadistance.teluq.ca/mod/page/view.php?id=267

-Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice, 41(2), 64-70. https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview



UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

COMMENT DÉVELOPPER L'AUTONOMIE AU SEIN DE L'APPRENTISSAGE PAR PROJET?

ALLISON VERRET ET KLOÉ POIRIER



Introduction

L'éducation s'est vue réformée au début des années 2000 au Québec. Ce mouvement avait pour but de moderniser l'éducation afin de mieux répondre aux besoins des élèves (Dufour, 2018). Plusieurs aspects de l'enseignement ont été touchés, dont les stratégies d'enseignement. En effet, l'enseignement majoritairement magistral a laissé place à des stratégies d'enseignement favorisant des approches plus interactives et participatives. On parle ici d'enseignement où l'élève et l'enseignant sont actifs puisque l'engagement est partagé entre eux (Wiggins et McThighe, 2005).

La composition hétérogène de nos classes en contexte de stage nous a poussée à choisir une stratégie d'enseignement où les élèves allaient être amenés à développer une certaine autonomie tout en ayant un contexte stimulant et motivant. En effet, nous avons observé qu'il y avait une grande différence entre les différents niveaux d'autonomie de nos élèves. Par contre, pour la majorité, le manque d'autonomie était assez important. Pour réduire cet écart face à l'autonomie et permettre à nos élèves de développer cette dernière, nous voulions identifier une formule pédagogique appropriée à mettre en place dans nos contextes de stages. Nous avons déterminé l'apprentissage par projet, étant une formule pédagogique enrichissante permettant de développer l'autonomie dans un contexte intéressant et engageant (Legendre, 2005). Ayant choisi cette pédagogie nouvelle pour nous, de nombreux questionnements faisaient surface. Quel style d'enseignement devons-nous mettre en place ? Comment enseigner au sein de cette formule pédagogique? Comment guider les élèves tout en leur permettant de développer leur autonomie? Que dois-je planifier pour favoriser ce développement au sein de mon projet? C'est en regroupant ces questionnements que nous sommes venues à nous poser la question suivante : « Quel style d'enseignement est à employer et quelles modalités sont à planifier pour favoriser l'autonomie au sein de l'apprentissage par projet? »

L'apprentissage par projet

L'apprentissage par projet est pertinent pour plusieurs raisons, notamment, car cette approche amène l'élève à se responsabiliser dans l'atteinte des objectifs précisés par l'enseignant tout en le motivant à planifier lui-même son travail et son temps (Legendre, 2005). De manière plus générale, il s'agit d'une méthode d'enseignement où le projet devient l'élément fondamental des apprentissages et dans lequel sont mises en place des conditions favorables pour donner du sens aux apprentissages, pour engager cognitivement les apprenants à se questionner sur les ressources à développer et pour susciter la recherche de solutions (Lafortune, 2010).

Il s'agit de proposer aux apprenants de réaliser un projet, souvent collaboratif, sous la supervision de l'enseignant. Le projet s'articule autour de cinq étapes, soit: L'exploration, le choix du projet, l'élaboration du projet, la réalisation du projet et la présentation du projet ainsi que son évaluation (Lafortune, 2010). Plusieurs avantages découlent de cette pratique. En effet, elle permet le développement de la créativité, favorise la motivation et l'engagement des apprenants, accompagne les élèves vers l'autonomie et augmente leurs habiletés communicationnelles et collaboratives (CCDMD, s.d.).

Durant les principales étapes du projet, l'enseignant adopte une posture de soutien tout en laissant les élèves travailler de manière autonome au sein de son enseignement. Afin que les enfants puissent se permettre une telle posture, une méticuleuse planification doit être réalisée en amont. Cette planification doit être réfléchie de manière à impliquer les élèves.

L'autonomie

L'autonomie revient à l'enfant autodiscipliné, qui est efficace dans ses apprentissages sans avoir un besoin constant de surveillance ou d'une ressource d'aide externe importante (Bélanger & Farmer, 2012). Il n'a pas besoin de se référer à l'enseignant et il n'a pas besoin d'un encadrement important (Monceau, 2008; Lahire, 2001; Bélanger & Farmer, 2012). Selon l'article de Reeve et de Jang sur les faits et gestes d'un enseignant pour soutenir l'autonomie, l'autonomie se définit comme étant la capacité d'un élève à mettre en place une motivation intrinsèque plutôt qu'une motivation extrinsèque pour agir (Reeve & Jang, 2006; Deci & Ryan, 1985; Reeve, Nix, & Hamm, 2003). Alors, la motivation intrinsèque joue un rôle important dans le développement de l'autonomie des élèves, où ces derniers ont alors un réel intérêt à réaliser leurs tâches (Archambault & Chouinard, 2022).

Styles d'enseignement favorisant l'autonomie

Autonomy support (support à l'autonomie)

Un style d'enseignement à privilégier pour l'enseignement par projet est celui du support de l'autonomie, communément appelé Autonomy support (Aelterman & al., 2018). L'objectif pédagogique de ce style d'enseignement est d'agir selon notre compréhension des élèves (Aelterman & al., 2018). C'est-à-dire selon leurs préférences, leurs intérêts et leurs sentiments dans l'objectif qu'ils soient engagés de manière volontaire dans leurs apprentissages (Aelterman & al., 2018). L'enseignant doit être engagé et réceptif pour identifier les intérêts des élèves en discutant et en s'intéressant à eux (Aelterman & al., 2018). En mettant en place des projets qui prennent en compte les intérêts des élèves, on développe leur motivation intrinsèque et leur autonomie (Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein, & Ryan, 2008; Aelterman & al., 2018). L'enseignant veut aussi en apprendre sur leurs avis et leurs suggestions face à leurs apprentissages pour que ces derniers soient plus significatifs à leurs yeux (Reeve & Jang, 2006; Jang, Reeve, & Halusic, 2016; Aelterman & al., 2018). De ce fait, les élèves ressentiront qu'ils ont un impact sur leurs apprentissages, qu'ils sont au centre de ceux-ci (Archambault & Chouinard, 2022; Evans & Boucher, 2015; Fredricks & al., 2004). L'opportunité de faire des choix permet aussi aux élèves d'être au centre de leurs apprentissages (Archambault & Chouinard, 2022, p.105). La prise de décision selon ses intérêts et son avis permet à l'enfant d'être engagé dans son processus d'apprentissage, de le placer au centre de celui-ci (Archambault & Chouinard, 2022, p.105).

Ensuite, au sein du style d'enseignement autonomy support l'enseignant accepte les éléments auxquels les élèves ont des réactions négatives (Reeve, 2009; Aelterman & al., 2018). Il essaie de comprendre leur point de vue pour agir en conséquence de ceux-ci si possible ou nécessaire (Reeve, 2009; Aelterman & al., 2018).L'enseignant doit aussi être réceptif aux questionnements des élèves et reconnaître que ces derniers sont pertinents (Reeve & Jang, 2006). Le renforcement positif (encouragements et félicitations) peut aussi aider à soutenir le développement de l'autonomie des élèves. En effet, l'enseignant peut récompenser les efforts mis en place de manière autonome et la qualité du travail fait de manière autonome. Cela motivera l'élève à continuer de travailler seul, engagé et de manière efficace (autonomie) (Archambault & Chouinard, 2022; Reeve & Jang, 2006). Il est aussi important que l'enseignant permette aux élèves de gérer leur temps, pour qu'ils soient autonomes dans leur rythme de travail selon leurs besoins (Reeve & Jang, 2006; Aelterman & al., 2018).

Guidage

Certes, l'enseignant devrait mettre en place les éléments présentés du style d'enseignement Autonomy support au sein de l'approche par projet. Cependant, même si nous favorisons que les élèves fassent des choix et travaillent à leur rythme pour développer leur autonomie, nous devons tout de même les guider dans leurs apprentissages (Aelterman & al., 2018). Les élèves ne doivent pas être laissés à eux-mêmes, seuls dans la réalisation de leur projet. L'élève ne doit pas être confus par rapport aux tâches qu'il doit faire et à la manière dont il doit les faire (Aelterman & al., 2018). Il est faux de penser qu'il est bon pour le développement de l'autonomie d'abandonner l'enfant dans la réalisation de son projet. Dans ce cas, au lieu de se responsabiliser, l'élève attend d'obtenir des explications pour son projet et ne planifie pas ce qu'il doit faire (Aelterman & al., 2018). Il laisse plutôt les choses aller, au lieu de se mettre à la tâche (Aelterman & al., 2018). Pour ces raisons, le guidage de l'enseignant est essentiel au sein de l'apprentissage par projet.

Pour enseigner des stratégies et conseiller les élèves dans l'élaboration des différentes étapes de leur projet, il est important que l'enseignant parte de leurs habiletés et de leurs connaissances (Aelterman & al., 2018). L'enseignant donne aussi des astuces ou des indices pour les aider à progresser lorsque le besoin d'assistance se présente (Aelterman & al., 2018). En les guidant, l'enseignant doit tout de même questionner les élèves par rapport à ce qu'ils désirent effectuer au sein des différentes étapes de leur projet (Reeve & Jang, 2006). Lorsque l'enseignant émet des suggestions, elle doit justifier ces dernières (Reeve & Jang, 2006). Cela, pour que les enfants comprennent la raison pour laquelle une stratégie est à prioriser et pour qu'ils veuillent ensuite la mettre en place dans leur projet de manière autonome (Reeve & Jang, 2006). Cela dit, l'enseignant doit aussi laisser du temps à ses élèves pour qu'ils travaillent seuls, à leur manière, en exploration, avant de les diriger (Reeve & Jang, 2006).

L'enseignant ayant un rôle de guide doit aussi présenter les étapes du projet aux élèves au début de celui-ci. Cela permet aux enfants de travailler seul, en ne lui demandant seulement de l'aide qu'en cas de besoin (Aelterman & al., 2018). L'enseignant peut d'ailleurs identifier les lacunes ou les erreurs commises au sein des projets des élèves pour qu'ils puissent par la suite, ensemble, préciser ce qu'il y a à améliorer (Aelterman & al., 2018). En bref, en agissant en tant que guide, l'enseignant permet à l'élève de se sentir plus compétent dans sa capacité à réaliser son projet, au lieu de se sentir perdu, laissé à lui-même (Aelterman & al., 2018).

Modalités à planifier pour favoriser l'autonomie au sein de l'apprentissage par projet

Comme mentionné un peu plus tôt, la considération des intérêts, des préférences, des sentiments, des avis, et des suggestions des élèves est importante dans la planification de l'apprentissage par projet. On développe ainsi leur motivation intrinsèque et leur autonomie (Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein, & Ryan, 2008; Aelterman & al., 2018). En étant à l'écoute des enfants, l'enseignant trouve des moyens pour que ce qu'il planifie soit intéressant et agréable selon les préférences de ses élèves (Aelterman & al., 2018). En bref, l'élève sera plus porté à travailler de manière volontaire s'il est intéressé par la tâche qu'il a à faire (Aelterman & al., 2018).

De plus, pour que les élèves soient autonomes dans la réalisation de leur projet, l'enseignant doit les laisser gérer leur temps. Ils doivent être en mesure de planifier ce qu'ils ont à faire de manière organisée, selon une période donnée, leur permettant de travailler à leur rythme (Reeve & Jang, 2006; Aelterman & al., 2018). Dans sa planification, l'enseignant devra être flexible par rapport au temps de réalisation des différentes étapes du projet. Elle doit, toutefois, planifier un moment où elle expliquera les étapes du projet aux élèves pour qu'ils puissent ensuite les réaliser de manière autonome (Aelterman & al., 2018).

Le besoin d'autonomie chez les élèves peut se traduire par la possibilité d'effectuer des choix relativement aux tâches scolaires, à la manière de les réaliser, ou au contexte social de leur exécution, et par la possibilité d'organiser son emploi du temps (Archambault & Chouinard, 2022). « Encourager l'autonomie, c'est, entre autres, permettre à l'élève de contribuer activement à la démarche évaluative » (Archambault & Chouinard, 2022, p.105). C'est pourquoi pour soutenir l'autonomie de ses élèves, l'enseignant doit prévoir dans sa planification de l'approche par projet plusieurs moments où les élèves auront une liberté allouée face à des choix à faire.

Finalement, au cours de la planification, l'enseignant devra choisir une modalité d'évaluation. De manière à placer l'élève au centre de ses apprentissages, il peut être intéressant de privilégier l'autoévaluation. En effet, l'autoévaluation peut être utilisée pour stimuler l'autonomie des élèves sous diverses formes.

Selon Cooper (2006), elle permet le développement de la pensée critique, la responsabilisation des élèves à l'égard de leurs apprentissages et le développement des compétences métacognitives. Les élèves sont ainsi amenés à réfléchir sur les apprentissages réalisés pendant le projet en portant un regard objectif sur leur démarche. L'autoévaluation peut sembler très abstraite aux yeux des élèves. C'est pourquoi il est important d'incorporer un temps alloué à l'enseignement de l'autoévaluation dans la planification. Les élèves doivent comprendre ce qu'est l'autoévaluation et pour quelles raisons et de quelle façon elle est utilisée pour appuyer l'apprentissage des élèves (Rolheiser et Ross, 2001).

Conclusion

Pour conclure, dans cet article, nous voulions établir quels styles d'enseignements sont à mettre en place et quelles modalités sont à planifier pour développer l'autonomie au sein de l'apprentissage par projet. L'apprentissage par projet ayant été choisi en fonction de nos contextes de stage, qui présentaient de grandes difficultés au niveau de l'autonomie. L'apprentissage par projet est une formule pertinente à mettre en place lorsqu'on veut développer l'autonomie en classe. En effet, il permet entre autres de responsabiliser les élèves face à des objectifs tout en lui permettant de planifier seul son travail et son temps (Legendre, 2005). De nombreux éléments sont à mettre en place par l'enseignant pour favoriser cedit développement de l'autonomie au sein de l'apprentissage par projet. Les styles d'enseignement d'autonomy support et de guidage offrent un éventail d'outils à l'enseignant pour soutenir les apprenants dans le développement de leur autonomie. L'enseignant devra avoir un équilibre entre la direction qu'elle emploie pour le respect des exigences et la liberté laissée à l'élève pour explorer et pour créer. Des modalités de planification sont aussi à employer par l'enseignant pour favoriser le développement de l'autonomie, telles que la latitude à attribuer face au temps, l'intérêt des élèves, la possibilité de faire des choix et l'autoévaluation, qui permettent à l'élève d'être au centre de ses apprentissages (Pelletier, 2018; Archambault & Chouinard, 2022). C'est en combinant ces différents éléments que l'enseignant pourra créer un environnement propice à l'autonomie. Ainsi, l'apprentissage par projet devient un moyen stimulant d'acquérir des connaissances, mais aussi une expérience enrichissante qui prépare les élèves à relever les défis de demain.

Références

-Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2018, September 13). Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. Journal of Educational Psychology, 111(3), 497–521. https://doi.org/10.1037/edu0000293
-Archambault, G. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e éd).Chenelière Éducation.
-Archambault, J., Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. 4e édition. Chenelière éducation : Gaëtan Morin éditeur.
-CCDMD. (s. d.). Pédagogie par projet. Centre collégial de développement de matériel didactique: Outil d'aide à la scénarisation. https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/node/147
-Cooper, D. (2006). Collaborating with students in the assessment process. Orbit, vol. 36, nº 2, 2006, p. 20-23.
-Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), The Oxford handbook of human motivation (pp. 85–107). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006
-Dufour, A. (2018). La révolution de l'éducation au Québec. Histoire Canada. https://www.histoirecanada.ca/consulter/canada-francais/la-revolution-de-l-education-au-quebec
-Evans, M., & Boucher, A. R. (2015). Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning. Mind, Brain, and Education, 9(2), 87–91. https://doi.org/10.1111/mbe.12073
-Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059
-Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. Journal of Experimental Education, 84, 686 –701. http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522
-Lafortune, L. (2010). Pédagogie du projet et développement des compétences transversales : un changement de posture pédagogique. Education Canada, vol. 49 (5), 16-20. https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2009-v49-n5-Lafortune.pdf
-Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd). Guérin.
-Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. Journal of Educational Psychology, 102(4), 896–915. https://doi.org/10.1037/a0019545
-Pelletier, P. (2018). Pédagogie du projet. Projets interdisciplinaires: science, technologie, environnement, société. https://www.pistes.fse.ulaval.ca/sae/?onglet=contenu&no_version=2099&no_recherche=&debut=
-Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. Journal of Educational Psychology, 98(1), 209–218. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209
-Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. Educational Psychologist, 44, 159 –175. http://dx.doi.org/10 .1080/00461520903028990
-Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. Journal of Educational Psychology, 100, 460 – 472. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.460
-Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (Expanded 2nd edition). Association for Supervision and Curriculum Development.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LES FONCTIONS EXÉCUTIVES

CORALIE GIRARD



Mise en contexte

De nos jours, on remarque fréquemment que les difficultés chez les élèves sont souvent reliées à des difficultés d'organisation. (Schwars B, 2023) Plusieurs études démontrent que les fonctions exécutives jouent un rôle crucial dans le développement des enfants. Les fonctions exécutives sont définies comme étant des « fonctions intégratives permettant d'établir des liens entre les connaissances acquises, les savoirs et les savoir-faire. » (Schwars B, 2023) Dans les écoles primaires, on remarque plusieurs exemples où les élèves ont de la difficulté à s'organiser lors de diverses situations : l'élève qui répond sans lever la main, l'élève qui abandonne après seulement un essai, l'élève qui range son étui à crayons dans son bureau sans l'avoir fermée, l'élève qui ne sait pas par quoi commencer quand il y a plusieurs étapes, l'élève qui a de la difficulté à contrôler ses émotions, etc. (Deschatelets, 2020) Toutes ses situations demandent beaucoup de gestion de la part de l'enseignante et briment en quelque sorte le temps d'enseignement des notions importantes en français, en mathématiques ainsi que dans les autres matières. Selon Céline Alvarez, un élève qui a davantage travaillé ces fonctions telles que la mémoire de travail, l'inhibition et la flexibilité est plus autonome et efficace dans ses tâches quotidiennes. (Alvarez, s.d) Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons à savoir comment développer les fonctions exécutives des élèves afin qu'ils développent une plus grande autonomie à l'école. En d'autres mots, comment travailler efficacement les fonctions exécutives en classe et quel impact cela aura sur les élèves?

Les fonctions exécutives

Pour définir brièvement les fonctions exécutives, celles-ci nous permettent de fonctionner dans la vie de tous les jours. (Alvarez, s.d) Ces fonctions sont développées dans notre cerveau, plus précisément, dans le cortex préfrontal. (Armstrong, 2024) Un enfant qui rentre au préscolaire avec des fonctions exécutives bien développées et travaillées est beaucoup plus prêt à apprendre qu'un enfant qui rentre à l'école et qui connaît par cœur les lettres de l'alphabet sans nécessairement avoir les outils pour faire de nouveaux apprentissages. En d'autres mots, l'enfant ayant déjà acquis ces fonctions pourra faire des apprentissages beaucoup plus rapidement et ceux-ci seront plus bénéfiques. (Alvarez, s.d) Les fonctions exécutives jouent plusieurs rôles. Toutefois, dans le cadre de cet article nous aborderons davantage la mémoire de travail, la flexibilité cognitive ainsi que le contrôle des inhibiteurs.

Tout d'abord, la mémoire de travail nous permet de garder des informations en mémoire. Par exemple, l'élève qui a une bonne mémoire de travail pourra apprendre une nouvelle notion et l'emmagasiner afin de la retravailler et l'ajuster selon la tâche demandée. (CTREQ, 2018) À l'inverse, un élève ayant une moins bonne mémoire de travail aura davantage de la difficulté à se souvenir de cette notion et donc de l'utiliser dans d'autres situations.

Pour poursuivre, la flexibilité cognitive nous permet de nous adapter facilement aux changements, d'être en mesure d'alterner des tâches et aussi de prendre conscience de nos erreurs afin d'y remédier. (CTREQ, 2018) Par exemple, l'élève qui a une bonne flexibilité cognitive essayera par lui-même de trouver des solutions lors d'une difficulté dans une tâche. Toutefois, l'élève ayant cette fonction moins développée aura tendance à s'arrêter dès la première difficulté.

Photo démontrant un exemple de la flexibilité cognitive.



Description : élève qui refusait d'effectuer le travail demandé, car celui-ci demandait une certaine organisation puisqu'il y avait différentes étapes à réaliser. L'élève ne savait donc pas comment s'y prendre.

Finalement, le contrôle des inhibiteurs est le contrôle de nos pensées, de notre comportement et de nos impulsions. (CTREQ, 2018) Ainsi, lorsque nous avons un bon contrôle sur soi-même nous arrivons plus facilement à nous concentrer sur une tâche à accomplir, peu importe notre environnement. Par exemple, l'élève qui a acquis cette fonction arrivera à prendre sa collation de manière organisée sans se faire distraire par les inhibiteurs de la classe. À l'inverse, l'élève qui n'a pas un bon contrôle sur lui-même va être déconcentré facilement et malgré le temps accordé par l'enseignante pour la collation, l'élève risque de ne pas l'avoir terminé à temps à cause des stimulus de la classe.

Liens entre les fonctions exécutives.

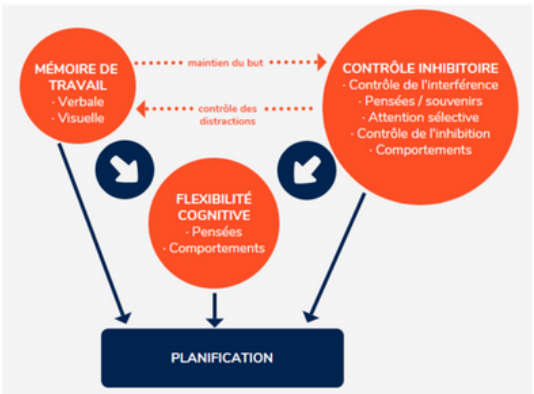


Image trouvée dans un article rédigé par Élisabeth Perreau-Linck.

Pourquoi travailler les fonctions exécutives ?

« Dès l'entrée à l'école, les fonctions exécutives de l'enfant « prédisent » son rendement scolaire ». (CTREQ, 2018) Si on veut que l'élève puisse s'épanouir à l'école et vivre de nombreuses réussites, les fonctions exécutives doivent être développées puisqu'elles jouent un rôle sur la lecture, l'écriture, les mathématiques, le langage oral ainsi que les interactions sociales. (CTREQ, 2018) Celles-ci permettent aussi à l'élève de devenir plus autonome, car grâce à ces fonctions il apprend à faire les choses par lui-même. (Alvarez, s.d)

Mon intérêt

Personnellement, je me suis intéressée aux fonctions exécutives quand j'ai remarqué un grand écart dans ma classe de stage 4. J'étais dans une classe avec des élèves de première année et j'avais parfois l'impression d'avoir une classe à deux niveaux. Ceux et celles qui avaient plus de facilité à l'école concernant leur rendement et aussi concernant leur comportement (respect des consignes, très peu d'avertissements à donner) avaient des fonctions exécutives plus développées contrairement aux autres. J'ai alors constaté que cela avait un impact non seulement sur les apprentissages, mais aussi sur le comportement de l'élève en classe. J'ai donc vu l'importance de les travailler avec eux, car même si on veut très fortement faire apprendre des notions aux élèves, ceux-ci doivent être disposés aux apprentissages et avoir les aptitudes requises pour pouvoir intégrer ses savoirs. Grâce à mes observations, j'en suis arrivée à réaliser que ces aptitudes nécessaires aux apprentissages revenaient souvent aux fonctions exécutives. Je me suis alors questionné à savoir comment les travailler en classe.

Comment travailler les fonctions exécutives?

Plusieurs activités peuvent être réalisées en classe afin de travailler les fonctions exécutives. Dans, pratiquement, tous les jeux de société, les fonctions exécutives sont développées. (Deschatelets, 2020)

Exemple du casse-tête

Lors de mon stage 4, les élèves avaient souvent des périodes de jeux éducatifs. Par exemple, certains réalisaient des casse-têtes et d'autres pouvaient jouer à serpent et échelle en équipe. Pendant ces périodes, je constatais de grosses différences concernant l'organisation des élèves. Pour certains, faire un casse-tête était une tâche simple et amusante alors que pour d'autres c'était très demandant cognitivement. Certains ne savaient pas comment s'organiser : ils ne retournaient pas les morceaux du casse-tête, ils ne regardaient pas l'image comme exemple, ils rencontraient des difficultés à bien placer les morceaux sur leur bureau, ils se décourageaient après cinq minutes et ils voulaient changer de jeux, etc. Faire un casse-tête permet donc de travailler l'inhibition, car l'enfant doit rester concentrer sur la tâche malgré les distractions de la classe. De plus, cela permet de travailler la flexibilité, car l'élève est amené à essayer différentes stratégies comme placer les morceaux par couleurs, commencer à faire le contour du casse-tête, etc. (Cambula, 2021) Observer ses élèves pendant des périodes de

jeux, nous permet de voir quels élèves à des fonctions exécutives bien développer et à l'inverse de constater pour qui c'est plus difficile. Effectivement, plusieurs liens concordaient, les élèves qui avaient de la difficulté à s'habiller rapidement pour la récréation et à prendre une collation sans faire de dégâts étaient les élèves pour qui faire un casse-tête représentait un gros défi. Bref, c'est donc très important de travailler les fonctions exécutives en classe, car ce ne sont pas tous les élèves qui ont la chance de les travailler à la maison.

Autres activités

Plusieurs autres activités sont possibles comme des jeux de mémoire, des énigmes, des jeux d'appartenance, des jeux d'imitation, apprendre une danse ou une chanson, des jeux qui demandent une réponse rapide comme la chaise musicale et toutes les activités sportives qui demandent de la coordination comme la corde à sauter, ballon-chasseur, etc. (CTREQ, 2018) De plus, il est possible de faire des activités simples qui demandent peu de temps comme proposer à l'élève d'écrire une couleur au tableau avec le crayon d'une couleur différente. Par exemple, l'enfant doit écrire le mot « rouge » en ayant un crayon vert. Cela permet de travailler l'inhibition. On peut aussi intégrer dans la routine le matin de courts jeux comme « j'amène en voyage avec moi… » ou « je vais à l'épicerie et j'achète… ». Cela permet de travailler la mémoire de travail. (Deschatelets, 2020)

Conclusion

Pour conclure, mes observations appuyées par diverses sources démontrent que les fonctions exécutives ont un impact majeur sur le comportement et l'apprentissage des élèves. L'enfant qui a des fonctions exécutives développées va avoir plus de facilité à s'organiser dans plusieurs sphères de sa vie et ainsi, à l'école, avoir plus de facilité à apprendre et intégrer les notions. Selon moi, il est donc pertinent d'avoir ces éléments en tête en tant qu'enseignante, car parfois on peut avoir de la difficulté à comprendre pourquoi un élève réagit d'une certaine manière, mais au fond, l'enfant qui rencontre des difficultés n'a pas nécessairement « mal » écouté nos consignes, c'est souvent, car ses ressources et ses habiletés fournies par les fonctions exécutives ne sont pas assez fortifiées. Voilà donc l'importance de les travailler en classe le plus tôt possible afin d'aider nos élèves à avoir de nombreuses réussites et de développer une aisance à apprendre.

Pour aller plus loin, je pense qu'il serait pertinent de créer une étude en classe afin de se questionner davantage sur les résultats. Par exemple, analyser les changements concernant les élèves. Vérifier si ceux-ci concernent tous les élèves de la classe ou seulement quelques-uns d'entre eux et finalement étudier s'il y a des effets concernant le climat de classe.

Références

Alvarez, C. (s.d). Les fonctions exécutives, 3 compétences clés. https://www.celinealvarez.org/les-fonctions-executives-3-competences-cles#:~:text=Les%20fonctions%20ex%C3%A9cutives%20sont%20essentielles,inhibiteur%20et%20la%20flexibilit%C3%A9%20cognitive.

Armstrong, M-C. (2024). Fonctions exécutives. Les trésors en éducation spécialisée. https://educationspecialisee.ca/fct_executives/

Bouchard, C. Duval, S et Pagé, P. (2017). Le développement des fonctions exécutives chez les enfants. Les dossiers des sciences de l'éducation, 121-137. https://doi.org/10.4000/dse.1948

Cambula, C. (2021). Étude de l'influence des fonctions exécutives sur la réalisation de puzzles. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation. 1-29. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03683285/document

CTREQ. (2018). Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte. Projet savoir. 3, 5-24. https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/CTREQ-Projet-Savoir-Fonctions-executives.pdf

Deschatelets, K. (2020). Les fonctions exécutives en classe. https://www.laclassedekarine.com/post/les-fonctions-ex%C3%A9cutives-en-classe

Équipe Naître et grandir. (2021). L'autonomie chez l'enfant. Naître et grandir. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/comportement/autonomie-enfant/#:~:text=L'autonomie%20permet%20%C3%A0%20un,m%C3%AAme%20et%20sur%20sa%20vie.

Perreau-Linck, É. (2024) Le point sur les fonctions exécutives. Institut des troubles d'apprentissage. https://www.institutta.com/s-informer/fonctions-executives

Schwarz B., M. (2023). Neurodéveloppement des fonctions exécutives chez l'élève de l'école primaire en difficulté d'apprentissage. Cortica, 2(1), 30-50 https://www.revue-cortica.net/article/view/3795/3437

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LA MOTIVATION : PUISSANT MOTEUR POUR LES APPRENTISSAGES

CATHERINE BÉLANGER, ROXANNE MARTINEAU ET MARIE-CHARLOTTE LEBEAU



Introduction

L'écriture s'avère être une tâche complexe qui mobilise de nombreuses aptitudes. Entre autres, l'écriture requiert une maîtrise d'habiletés graphomotrices (geste d'écriture) et orthographiques. (Morin, M. -F., Lavoie, N., Labrecque, A.-M., 2012) De plus, comme l'expression écrite fait intervenir des compétences intellectuelles telles que la création d'idées et la planification, elle peut représenter un défi de taille pour les élèves du primaire. (MacCormack, J., L. Hutchinson, N., 2014) Ainsi, devant une tâche particulièrement complexe, les élèves peuvent éprouver de la démotivation. Notamment, dans une classe de 2e année du primaire d'un milieu rural favorisé, une faible motivation pour les tâches d'écriture était perçue. Ainsi, il apparaissait primordial de savoir comment amener les élèves à développer une motivation envers les tâches d'écriture. À partir de ce questionnement, certains concepts sont devenus essentiels pour contribuer à la motivation des élèves. La littérature jeunesse, les intérêts et la rétroaction ont démontré leur pertinence lors de la réalisation du PIC.

Motivation

La motivation est un concept souvent abordé en pédagogie. Si beaucoup de recherches ont été consacrées à la motivation scolaire, c'est qu'elle a un effet direct sur la réussite des élèves (CTREQ, 2009). Un élève motivé est plus enclin à fournir des efforts lors de la réalisation de ses travaux. De plus, la motivation permet à l'élève de persévérer davantage dans ses tâches scolaires. (Réseau réussite Montréal, s.d.)

Concrètement, la motivation agit comme un petit moteur qui enclenche un processus de mise en action. (Réseau réussite Montréal, s.d.)

D'ailleurs, selon Archambault et Chouinard (2022) ainsi que Boekaerts (2010), les enseignants ont beaucoup de pouvoir sur la motivation de leurs élèves. Notamment, ces trois auteurs affirment que c'est aux enseignants que revient la tâche d'organiser des situations d'enseignement et d'apprentissage motivantes pour les jeunes de leur classe afin que ces derniers deviennent des apprenants plus efficaces. En bref, la motivation est un pilier de l'apprentissage en classe puisqu'elle permet aux élèves de s'investir naturellement dans le développement de leurs compétences et de se sentir compétents (Boekaerts, 2010).

Dans cet article, les moyens proposés dans l'optique d'atteindre l'objectif d'accroitre la motivation scolaire envers les tâches d'écriture sont d'ordre intrinsèque. Effectivement, ils visent à développer une motivation intrinsèque, c'est-à-dire de se mettre à la tâche par plaisir et vue des intérêts personnels. Ainsi, les effets seront plus durables et profonds. (Vienneau, 2017) En conséquence, aucun moyen de nature extrinsèque n'est proposé puisqu'un tel type de moyen vise une motivation non durable dans le temps, moins authentique et moins signifiante pour les élèves (Vienneau, 2017).

Littérature jeunesse

L'utilisation de la littérature jeunesse dans une classe s'avère être un outil de taille pour motiver les élèves. En effet, les livres adaptés pour les élèves d'âge primaire peuvent être utilisés pour démarrer des thématiques qui sont réinvesties dans plusieurs disciplines. De plus, le contact quotidien avec une grande variété d'œuvres littéraires permet de développer des compétences en lecture qui sont ensuite transférées lors des tâches d'écriture (Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I., 2022). En outre, les diverses thématiques permettent de susciter la créativité des enfants et ainsi de multiplier les opportunités de mettre en pratique les capacités de scripteur des apprenants.



Intérêts

Pour susciter la motivation des élèves dans une tâche, il est important d'offrir des situations d'enseignement et d'apprentissage en lien avec leurs intérêts. En effet, lorsqu'une activité est liée avec les intérêts des apprenants, elle devient plus signifiante pour ceux-ci. En ce sens, Boekaerts (2010) précise qu'il existe de nombreux facteurs qui influencent la motivation des élèves et qu'un de ces facteurs est un jugement de valeur face au caractère intéressant de la tâche (Boekaerts, 2010). En d'autres mots, la signifiance d'une activité pour les élèves joue un rôle important sur la valeur qu'ils accorderont à la tâche (Viau, 2000). Ainsi, les intérêts agissent comme une force directrice favorisant davantage l'engagement et la motivation des élèves dans la tâche (Archambault et Chouinard, 2022). Donc, pour développer une motivation envers la tâche d'écriture, il peut être intéressant d'offrir une thématique en lien avec les intérêts des élèves et de leur offrir une certaine liberté lors de la réalisation de la tâche.

Rétroaction

Tout au long du processus d'écriture, et dans toute autre tâche scolaire, la rétroaction est primordiale afin de soutenir les apprentissages. Elle consiste à fournir un commentaire sur la tâche de l'élève à des moments précis selon l'effet escompté et durant tout le processus d'apprentissage. (CTREQ, 2016) Ayant déjà démontré ses bénéfices, la rétroaction est une stratégie pédagogique incontestable. Effectivement, elle permet aux élèves d'améliorer leurs performances, de développer leur autonomie et d'accroitre leur motivation scolaire. (Boucher, 2015) La rétroaction contribue à la motivation scolaire, puisqu'elle permet aux élèves d'obtenir des pistes d'amélioration régulièrement et qu'elle contribue au sentiment d'autoefficacité (Boucher, 2015). Ainsi, la rétroaction contribue directement à la motivation.

Toutefois, la rétroaction se doit de respecter des critères afin d'être efficace. Tout d'abord, elle doit être ponctuelle. Elle devient inefficace si elle est réalisée uniquement au terme des réalisations des élèves. La rétroaction n'est pas un moyen de mesurer l'apprentissage des apprenants, mais bien de provoquer l'apprentissage en soi. Pour continuer, la rétroaction doit proposer à l'élève des pistes d'amélioration et d'approfondissement des connaissances dans ses réalisations futures. Elle doit représenter une occasion de parfaire ses compétences. Grâce à la rétroaction, l'enseignant peut proposer à l'apprenant des pistes qui lui permettront d'évoluer selon sa zone proximale de développement (Vygostki, 1997). En outre, une rétroaction efficace contribue à la motivation et à l'estime de soi des élèves. En tenant compte de ce critère, l'enseignant doit donc s'assurer que la rétroaction fournie permet à l'élève de porter un regard positif sur ses capacités. Notamment, il importe d'inclure la rétroaction dans les interactions quotidiennes avec les élèves. En effet, en soulignant les processus mobilisés ainsi que la démarche d'apprentissage de l'élève, la rétroaction représente un outil pertinent pour stimuler la motivation intrinsèque, puisque l'accent n'est pas mis sur le produit ou les notes finales. De plus, l'enseignante a l'important rôle de créer une classe propice à la rétroaction afin de bâtir une communauté d'apprenants. Afin d'atteindre cette finalité, il importe de favoriser la rétroaction par les pairs. Notamment, lorsque les élèves communiquent entre eux et se donnent des commentaires sur leurs travaux respectifs, ces communications permettent de favoriser leur intérêt envers les tâches et par le fait même leur motivation. (McCallum et Boisclair, 2018)

Déploiement dans un milieu scolaire

Dans le cadre du PIC, des albums jeunesse ont été présentés aux élèves selon leur intérêt prédominant à ce moment. Plus précisément, des albums sur le thème de Noël ont été lus et rendus disponibles dans la classe. Par la suite, les élèves devaient rédiger un conte sur le thème de Noël. Les apprenants jouissaient d'une liberté pour le reste des caractéristiques de leur texte et les critères de correction étaient axés sur le respect de la tâche d'écriture ainsi que sur la construction de phrases complètes.

La lecture des albums de Noël et leur accessibilité dans la classe a favorisé l'atteinte de l'objectif du développement d'une motivation envers la tâche. En effet, comme les élèves devaient à leur tour devenir des auteurs, la tâche d'écriture est devenue signifiante et authentique, ce qui a eu comme bénéfice de favoriser leur motivation (Archambault et Chouinard, 2022). En outre, la thématique de Noël qui était un grand intérêt pour l'ensemble de la classe a contribué à aviver leur motivation face à la tâche d'écriture comme ils y accordaient une plus grande valeur (Archambault et Chouinard, 2022).

De plus, la présence de la littérature jeunesse dans ce projet a permis aux apprenants d'avoir des exemples de récits structurés et d'un champ lexical développé. Ces outils supplémentaires ont agi comme des agents motivationnels puisqu'ils permettaient aux élèves d'avoir plusieurs références pertinentes. L'utilisation stratégique de ces ressources constitue une forme d'autorégulation et de stratégie de rétroaction que les élèves ont utilisée pour corriger et bonifier leur texte (McCallum et Boisclair, 2018).

De surcroît, lors de la tâche d'écriture, les élèves avaient de nombreuses idées cultivées par les albums et leurs intérêts personnels. Notamment, dans les écrits, une variété de personnages originaux est observée. Par exemple, certains élèves ont fait un conte de Noël avec des personnages de Minecraft alors que d'autres ont fait un conte avec des animaux. D'ailleurs, le volet créatif de la tâche a été un levier motivationnel pour les élèves puisqu'ils profitaient de latitude dans leur rédaction. Avant le début du projet, l'ensemble du groupe éprouvait des difficultés à démontrer une résistance lors des tâches d'écriture. En bref, la persévérance s'avérait déficiente. Toutefois, lors du pilotage, en mobilisant les intérêts des élèves, ces derniers étaient plongés dans un univers créatif s'appuyant sur leurs goûts. En conséquence, les élèves se mettaient rapidement à la tâche, puis ils travaillaient durant une plus longue période qu'auparavant. En d'autres mots, ils faisaient preuve de persévérance et la période de latence était considérablement réduite.

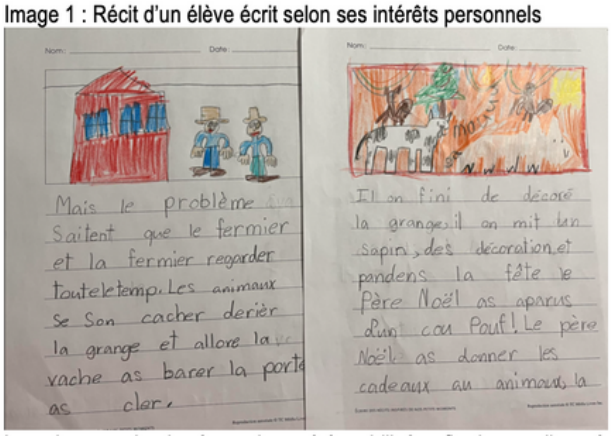
Par ailleurs, la latitude offerte dans la rédaction du conte a aussi permis aux jeunes de la classe de développer un réel intérêt envers l'écriture. Effectivement, comme les élèves devaient user de créativité, cette dernière les a amenés à développer une envie de continuer à créer. Notamment, l'écriture est devenue un passe-temps dans la classe qui est demeuré après le PIC. Cette observation confirme d'ailleurs une augmentation du taux de motivation intrinsèque envers l'écriture puisque les élèves le faisaient sans obligation et réellement par plaisir personnel (Vienneau, 2017). En somme, grâce au développement d'une motivation intrinsèque, le projet a réellement permis de créer des effets durables et profonds (Vienneau, 2017).

Comme les élèves écrivaient des contes à partir de leurs propres intérêts, il était possible d'observer des comportements dénotant la motivation. Les apprenants organisaient leurs outils de travail nécessaires à la rédaction dès le début de la période et prenaient une posture de travail favorable. Ils démontraient une attitude beaucoup plus positive ; sourires, airs réflexifs, regards rivés sur leur copie, etc.

En définitive, la dimension de la latitude du modèle CLASSE d'Archambault et Chouinard (2022) a agi directement sur la motivation des jeunes.

Il est possible d'observer dans le récit de l'élève (image 1) que l'élève a pris en compte ses intérêts personnels en élaborant un récit dont les personnages principaux sont des animaux de la ferme. Cette élève grandit dans le monde agricole, donc elle a fait usage de la latitude de ce projet pour créer un conte original, à son image et en lien avec son quotidien. Celle-ci avait hâte de continuer son conte de Noël et attendait les périodes d'écriture avec impatience. De plus, des erreurs d'orthographe sont encore présentes dans le récit final, puisque, comme mentionné plus tôt, les critères de correction étaient axés sur le respect de la tâche d'écriture ainsi que sur la construction de phrases complètes, et non sur le respect des normes d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale. Ce choix a été fait afin de motiver davantage les enfants rencontrant des difficultés en écriture. En effet, écrire est une tâche exigeante pour un élève au primaire et le fait d'avoir à prendre en compte le code orthographique lors de la rédaction peut nuire à la spontanéité et brusquer la créativité de l'élève (Sirois et al, 2012). En éliminant ce critère de correction, les élèves n'avaient donc pas de pression et cela leur laissait place à l'erreur. En outre, il est possible d'observer que malgré l'absence de ce critère, l'élève a fait l'effort d'utiliser différentes stratégies lors de la rédaction pour bien orthographier certains mots. Les stratégies employées sont l'utilisation de son petit dictionnaire, le recours à son enseignante en cas d'interrogations, ainsi que l'usage du tableau d'ancrage contenant le champ lexical de la thématique de Noël. Ce tableau a été conçu par l'enseignante et les élèves à l'aide de la littérature jeunesse exploitée dans le cadre du projet d'intervention en contexte.

Image 1 : Récit d'un élève écrit selon ses intérêts personnels



Lors de ce projet, la rétroaction a été mobilisée afin de contribuer à la motivation des élèves en raison de ses bénéfices reconnus. Les élèves ont pu recevoir des rétroactions verbales au cours de leur rédaction. Cela a permis à certains d'entre eux d'améliorer leur réalisation rapidement, comme le veut la rétroaction (Archambault et Chouinard, 2022). Par exemple, un élève avait reçu la recommandation d'ajouter des adjectifs à son texte, ce qu'il a fait dès la prochaine période de rédaction. En outre, ces rétroactions verbales s'inscrivent dans la dimension soutien du modèle CLASSE (Archambault et Chouinard, 2022), comme elles permettent aux élèves de renforcer leurs efforts, tout en les aidant à atteindre l'objectif.

D'autre part, la rétroaction a contribué à la motivation des élèves dans la tâche d'écriture, parce que ces derniers se démontraient toujours plus motivés à améliorer leur conte de Noël, mais aussi à le mener à terme. Dans la classe, le niveau de motivation s'observait par une période de latence lors des tâches d'écriture. Grâce aux rétroactions fournies par l'enseignante, les apprenants avaient le désir d'améliorer leur réalisation. Concrètement, l'enthousiasme pour la tâche était palpable ; il était possible de voir les élèves se mettre à la tâche rapidement à chaque période de rédaction. Ils tenaient compte des pistes d'amélioration fournies par l'enseignante. D'ailleurs, les élèves se réjouissaient davantage par la présentation de leur conte que par l'obtention d'un résultat. Ils discutaient de leur conte entre eux, partageaient leurs idées et se faisaient des suggestions. Ceci confirme la présence de motivation intrinsèque et d'une communauté d'apprenants dans la classe (McCallum et Boisclair, 2018 ; Vienneau, 2017).

En guise de conclusion à leur rédaction, les élèves obtenaient des rétroactions écrites. Ces rétroactions étaient personnalisées et respectaient les conditions d'une rétroaction efficace. D'abord, elles faisaient écho aux réalisations. Puis, elles permettaient de donner des points forts et des éléments à améliorer. (Rééducation orthopédagogique du langage écrit, 2024) Par exemple, au terme du projet, une rétroaction offerte à un écrivain de la classe était la suivante :

« Bravo Olivia [prénom fictif] ! Tu as écrit un conte de Noël original avec des dinosaures. Tous les éléments du récit (début, milieu et fin) sont présents dans ton texte. C'est intéressant lorsque les dinosaures ont des dialogues et que tu prends le temps de nommer leurs sentiments. La prochaine fois, tu essayeras de varier la structure de tes phrases. Par exemple, tu peux utiliser des mots différents plutôt que de répéter "dinosaure". »

Cette rétroaction répond aux critères d'une rétroaction efficace énoncés par McCallum et Boisclair (2018). En conséquence, pour Olivia, cela a permis de contribuer au maintien de sa motivation qu'elle avait développée dans le cadre de ce projet et qui lui sera utile pour les futures tâches d'écriture. L'élève a eu une réaction positive face à l'ensemble du message puisque ce dernier était axé sur les critères d'évaluation préalablement connus. De plus, la classe offrait une ambiance propice à la rétroaction puisque l'accent était mis sur le développement de compétences plutôt que sur la note (McCallum et Boisclair, 2018). Ainsi, le commentaire qui propose une piste d'amélioration, se situant dans sa zone proximale de développement, a même motivé la fillette à appliquer le conseil dans son texte bien que le travail de rédaction fût terminé. Le réinvestissement du conseil a d'ailleurs été observé dans le texte créatif écrit par la jeune fille à la suite du PIC. Pour continuer, l'utilisation de la rétroaction au terme du projet réfère à l'étape d'évaluation du modèle d'intervention CLASSE d'Archambault et Chouinard (2022), puisqu'elle s'intéresse aux progrès individuels des élèves et vise de cette manière à les motiver.

Au terme de la réalisation du projet d'intervention en contexte, bien que la motivation soit un phénomène interne, on peut conclure que les élèves avaient une plus grande motivation envers le projet d'écriture sur le thème de Noël que lors des derniers projets d'écriture réalisés. Notamment, à la fin du projet d'écriture, les élèves montraient une grande fierté face à leur conte respectif. En effet, en comparant les expressions comportementales de la motivation des élèves en se fiant aux témoins observables de Reeve (2012), il est possible d'observer des changements positifs qui témoignent de l'évolution.



Tableau 1 : Comparaison des expressions comportementales initiales et finales

Expressions comportementales	Initiales	Finales
Efforts	En général, les élèves n'usaient pas de stratégies.	Les élèves ont usé de stratégies et ont posé des questions à l'enseignante.
Persévérance	Il était difficile, pour l'ensemble des élèves, de faire une période d'écriture.	Tous les élèves ont été capables de travailler pendant une période et demie sur le projet d'écriture.
Latence	Certains élèves prenaient plus de 10 minutes avant de se mettre à la tâche.	Tous les élèves se sont mis à la tâche dès que la consigne était donnée.
Choix	Les élèves faisaient le choix de jouer ou de dessiner pendant leurs moments libres.	Les élèves ont désiré continuer leur écriture ou démarrer une écriture créative lors de leurs temps libres.
Expressions faciales	Les élèves faisaient la moue et soupiraient lorsqu'une tâche d'écriture était proposée.	Les élèves ont souri lorsqu'une période d'écriture était à l'horaire.
Gestes corporels	Quelques élèves levaient les bras dans les airs pour signaler leur désintérêt envers une tâche d'écriture.	Aucun élève n'a levé les bras et tous se sont placés à un endroit propice dans la classe pour écrire de manière concentrée et confortable.

Conclusion

En somme, afin d'amener les élèves à développer une motivation envers les tâches d'écriture, les moyens proposés dans cet article sont de travailler avec de la littérature jeunesse axée sur les intérêts des élèves, de leur laisser une certaine liberté dans leurs tâches d'écriture afin qu'ils puissent créer une rédaction selon leurs intérêts personnels et de leur offrir des rétroactions efficaces tout au long du processus. De cette manière, l'enseignante met en place toutes les conditions favorables pour l'accroissement de la motivation chez les jeunes. En effet, ces trois concepts sont directement liés aux théories motivationnelles et aux dimensions du modèle d'intervention CLASSE qui visent à soutenir la motivation scolaire des élèves (Archambault et Chouinard, 2022).

D'ailleurs, si le temps l'avait permis, il aurait été pertinent dans le cadre de ce projet que les élèves présentent leur conte aux autres apprenants de l'école. Décidément, si les enfants de la classe avaient eu comme objectif final de présenter leurs réalisations écrites, cela aurait eu comme effet d'augmenter davantage leur motivation envers la tâche d'écriture. Notamment, l'atteinte d'un objectif concret et authentique est un moyen proposé par Archambault et Chouinard (2022) pour faire raviver la motivation chez les apprenants.

Également, bien que l'article porte sur le développement de la motivation envers les tâches d'écriture, il importe de souligner que ces moyens sont universels, c'est-à-dire qu'ils sont aussi applicables dans les autres matières disciplinaires.

Références

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. (5e éd.) Chenelière Éducation.

Boekaerts, M. (2010). Chapitre 4 : Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. Dans H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (dir.), Comment apprend-on ? : la recherche au service de la pratique (p.97-120). OCDE.

Boucher, C. (2015). La rétroaction : élément phare pour l'apprentissage de nos étudiants. Le tableau, volume 3, numéro 4. Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP).

CTREQ (2016). Comment et pourquoi donner des rétroactions aux élèves?. Le Réseau d'information pour la réussite éducative.

Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Chapitre 4 : Des dispositifs pour mettre la littérature jeunesse au cœur de l'enseignement. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire (vol. 2, p.54-85). Chenelière Éducation. OBJ

McCallum, D. et Boisclair, N. (2018). La rétroaction au cœur de la classe. Chenelière Éducation.

Reeve, J. (2012). Psychologie de la motivation et des émotions. Bruxelles, Belgique : de Boeck.

Réseau réussite Montréal. (s.d.) Motivation et engagement. Repéré à : https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/#:~:text=pers%C3%A9v%C3%A9rance%20%E2%86%92%20r%C3%A9ussite-,Un%20%C3%A9l%C3%A8ve%20motiv%C3%A9%20sera%20dispos%C3%A9%20%C3%A0%20s'engager%20et%20%C3%A0,scolaires%20et%20de%20pers%C3%A9v%C3%A9rer%20davantage.

Sirois, P., Boisclair, A., Vanlint, A. Savage, I., & Hébert, E. (2012). Écriture et créativité : une voix d'intervention dès le début du primaire. Bulletin du CRIRES, 25, 1-8.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Correspondance, 5 (3), 1-4.

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques. Chenelière Éducation.

Vygotski, L. (1997). Pensée et langage (3e édition). Paris: La Dispute.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LES DICTÉES INNOVANTES, REMÈDE MIRACLE CONTRE LES FAUTES D'ORTHOGRAPHE?

KAREN LORENA MICHAUD



Introduction / problématique

Autre que l'apprentissage de la lecture, l'apprentissage de l'orthographe est un grand défi pour les élèves du primaire. Cette difficulté est en grande partie causée par les nombreuses règles d'orthographe dont regorge la langue française (Beaulé-Clerk, 2020). Malgré les nombreuses stratégies d'enseignement comme la dictée traditionnelle ainsi que l'étude de mots à chaque semaine, celles-ci ne permettent pas de diminuer les erreurs d'orthographe chez les élèves (Wilkinson et Nadeau, 2010). Certaines surviennent durant l'écriture d'un texte ou pendant une dictée (Lessard et Routhier, 2015).

Lors de mon stage 4, en 3e et 4e année, j'ai été forcée de constater que les élèves avaient énormément de difficultés à écrire correctement dans les diverses situations de classe (recopier des phrases du tableau dans leur cahier, situation d'écriture, évaluation de lecture, dictée, etc.). Pour aider les élèves à être en mesure de se poser les bonnes questions lorsqu'ils écrivent, on leur donnait certains indices lors dictés. Par exemple, lorsque la phrase était au pluriel, on leur disait : « Ici, est-ce qu'il y a plusieurs ou seulement un chien ? », afin de leur faire penser à bien faire les accords. J'ai été forcé d'admettre que je devais trouver une autre stratégie d'enseignement pour aider les élèves à verbaliser leurs erreurs pour qu'ils puissent être en mesure d'améliorer leur orthographe. La stratégie que je voulais expérimenter avec les élèves était la dictée 0 faute.

À la suite de mes observations, ma question est : est-ce que l'utilisation des stratégies métacognitives comme la dictée zéro faute et la dictée phrase du jour aideront les élèves à diminuer le nombre de fautes d'orthographe dans les différentes tâches d'écriture en classe ? Dans le présent article, il sera question du concept de la métacognition ainsi qu'une présentation des deux stratégies métacognitives énumérées précédemment.

Recension des écrits :

La métacognition :

La métacognition permet à l'élève d'être plus actif dans ses apprentissages (Lauzon, 2014). Grâce à ce concept, les apprenants utilisent leurs connaissances et leurs expériences antérieures afin de pouvoir atteindre leurs objectifs. Ils peuvent aussi réfléchir sur leurs apprentissages en plus d'être en mesure de choisir de bonnes stratégies pour résoudre des problèmes (Beach, Anderson, Jacovidis et Chadwick, 2020).

La dictée 0 faute

Contrairement à la dictée traditionnelle, qui sert principalement d'outils évaluatifs, le fonctionnement de la dictée zéro faute est très différent. En effet, cette forme de dictée est davantage centrée sur l'apprentissage (Nadeau et Wilkinson, 2010). Durant celle-ci, l'enseignante dicte aux élèves un court texte dans lequel elle peut choisir d'y insérer certains mots à l'étude ou bien des mots que les élèves sont censés savoir bien orthographier (Nadeau et Fisher, 2010). Après l'avoir lu au complet, elle commence par dicter une phrase à la fois. Toutefois, à la fin de chaque phrase, les élèves sont invités à poser des questions concernant la graphie des mots (Fisher, Hunneault et Nadeau, 2015). Selon l'Office de la langue française, la graphie se définit comme étant la forme écrite d'une unité lexicale qui est constituée de lettre (Office de la langue française, 2023). Durant ce dialogue entre l'enseignant et les élèves, toutes les questions sont permises (Fisher, Hunneault et Nadeau, 2015). L'objectif est de faire exprimer oralement aux élèves leurs doutes orthographiques. L'enseignant ne doit pas répondre directement aux élèves. Il doit les inviter à trouver la solution par eux-mêmes en verbalisant leur raisonnement (Wilkinson et Nadeau, 2010). Dans ce processus, il se doit de guider les élèves à travers leur raisonnement en utilisant les manipulations syntaxiques apprises. Durant le déroulement, il est important de laisser l'espace nécessaire aux élèves pour qu'ils expriment librement à leur manière les procédures ainsi que les connaissances grammaticales qu'ils ont acquises. À la fin de chaque échange, l'enseignant se doit de faire la synthèse des propos des élèves. Tout se déroule oralement, mais le tableau peut être utilisé pour inscrire les propositions des élèves. Quand il n'y a plus de questions, l'enseignant dicte la phrase suivante (Fisher, Hunneault et Nadeau, 2015).

Extrait d'une discussion, à la 9e dictée, portant sur l'accord du déterminant *cette*, dans le contexte suivant :

Désespérée, cette dame a entamé des poursuites…

Élève 1 :	Et « cette » ?
Élève 2 :	Un déterminant !
Enseignante :	Comment l'as-tu écrit ?
Élève :	C-e-t-t-e
Élève 3 :	Démonstratif !
Enseignante :	On me dit que c'est un déterminant démonstratif. Et toi, peux-tu me dire pourquoi il est accordé, le déterminant ?
Élève 1 :	Parce que le nom, c'est UNE dame (en insistant sur la marque du féminin) donc ça (l'élève cherche ses mots)…
Enseignante :	C'est un nom de quel genre et de quel nombre ?
Élève 1 :	Féminin, singulier.
Enseignante :	Et le déterminant est-ce qu'il est…
Élève 4 :	Receveur d'accord !
Enseignante :	Voilà ! Il est receveur d'accord. Et il reçoit l'accord de qui ?
Élève 4 :	Du nom !
Enseignante :	Il reçoit l'accord du nom donc c'est pour ça que « cette », on l'a écrit « c-e-t-t-e ».

Image tirée de l'article de Wilkinson et Nadeau, 2010.

La dictée phrase du jour

En ce qui concerne la phrase du jour ou aussi appelée la phrase dictée du jour, l'enseignant se doit d'avoir préalablement choisi une phrase et de la dicter aux élèves (Goyer, s.d).

Par la suite, l'enseignante écrit au tableau toutes les graphies au tableau qui ont été produites par les élèves. Cela permet de provoquer le doute orthographique, car les élèves auront proposé plusieurs graphies pour un même mot, mais seulement une seule est la bonne (Fisher, Hunneault et Nadeau, 2015). Durant cette activité, les élèves doivent être actifs dans leurs échanges, afin d'écarter les graphies. Ils doivent bien sûr justifier leur raisonnement et à la fin, ils doivent réussir à s'entendre sur l'orthographe qui convient pour chaque mot discuté (Nadeau et Fisher, 2010). Au fur et à mesure que la discussion avance, l'enseignant doit effacer les graphies qui ne sont pas retenues par les élèves. Il faut préciser qu'à la fin de chaque discussion concernant l'orthographe d'un mot, l'enseignant doit valider l'orthographe et récapituler le raisonnement grammatical. Lorsque tous les mots ont été discutés, les élèves doivent recopier la phrase correctement dans leur cahier (Fisher, Hunneault et Nadeau, 2015).

Les avantages et les limites de ces stratégies métacognitives

Il y a de nombreux avantages à utiliser ces stratégies métacognitives dans sa classe. Tout d'abord, ses deux activités permettent aux élèves d'apprendre à douter de leur orthographe (Goyer, s.d). Ensuite, ces dictées métacognitives et interactives donnent la chance aux élèves de verbaliser leurs raisonnements grammaticaux en n'ayant aucune crainte d'être évalué. Cela leur permet aussi de faire ressortir leurs propres procédures et conceptions qui peuvent parfois être erronées, ou incomplètes (Fisher, Hunneault et Nadeau, 2015). Grâce à la verbalisation des raisonnements des élèves, l'enseignant à un accès direct aux conceptions des élèves (Goyer, s.d). Il faut mentionner qu'ils ne disposent pas de cet accès lorsqu'ils doivent corriger les exercices, les dictées traditionnelles et les productions écrites (Nadeau et Fisher, 2010).

Tableau 1. Comparaison entre la dictée traditionnelle et la dictée zéro faute

Dictée traditionnelle	- Très peu de progression (Wilkinson et Nadeau, 2010). - Vérification des connaissances de manières individuelle (Brissaud, 2018). - Dictée évaluative (Brissaud, 2018).
Dictée 0 faute (Nadeau et Wilkinson, 2010)	- Normalise l'erreur. - Rôle actif de l'élève. - Sollicite l'ensemble des connaissances grammaticales et lexicales. - Elle hausse la participation des élèves. - Collaboration entre les élèves. - Sollicite les connaissances lexicales et grammaticales. - Dictée centrée sur l'apprentissage. - Diminution du nombre d'erreurs en lien avec l'accord dans le groupe du nom ainsi que dans l'accord du verbe et du sujet.

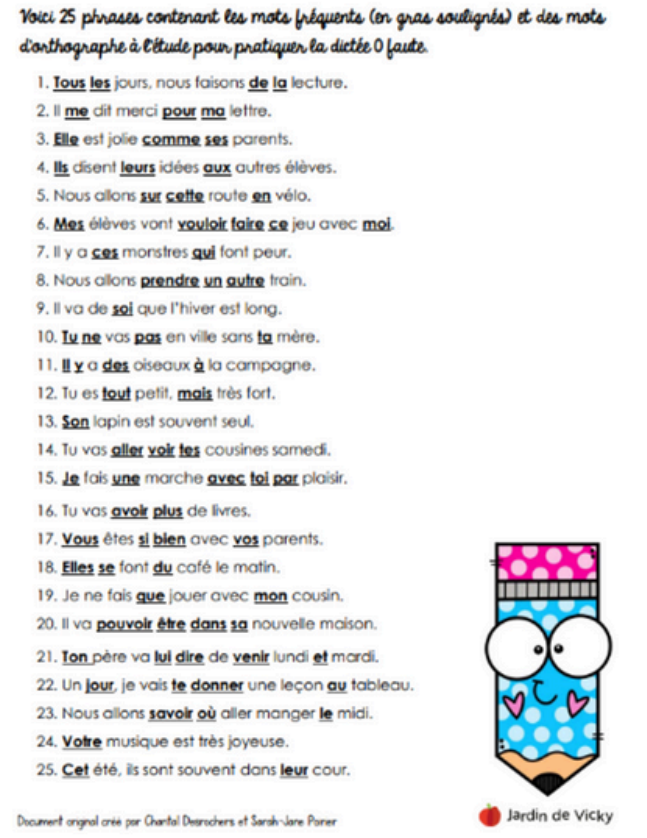
Même si cette pratique comporte de nombreux avantages intéressants et qu'elle peut sembler simple à mettre en

œuvre pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves, elles comportent quelques limites. Le principal enjeu pour l'enseignant est d'amener les élèves à se questionner sur leurs choix graphiques ainsi que sur leurs choix de procédures qu'ils doivent employer pour les valider au cours des échanges collectifs entre l'enseignant et l'élève (Wilkinson et Nadeau, 2010). À l'évidence, le succès de ses pratiques innovantes repose en grande partie sur la façon dont l'enseignant mène les discussions grammaticales avec ses élèves (Fisher, Hunneault et Nadaeu, 2015). En effet, si l'enseignant a lui-même de la difficulté à bien verbaliser les diverses notions grammaticales, il sera complexe de bien mener à terme l'activité et d'atteindre l'objectif voulu, c'est-à-dire que ses élèves réussissent à écrire sans faire de fautes. Il faudra énormément de patience et d'ajustement pour réussir à bien mener à terme ses deux stratégies métacognitives.

Résultats anticipés :

Ce qui devait être fait en classe :

Durant les trois dernières de mon stage 4, j'étais sensée implanter dans la routine la dictée zéro faute ainsi que la dictée phrase du jour. Cependant, la grève ne m'a pas permis d'expérimenter ses deux stratégies métacognitives et de voir les retombées possibles sur ma classe de stage. J'avais tout de même pris le temps de choisir judicieusement mon matériel que j'allais utiliser lors de ses activités. J'avais prévu faire la phrase dictée du jour chaque jour durant la routine du matin.



Voici 25 phrases contenant les mots fréquents (en gras soulignés) et des mots d'orthographe à l'étude pour pratiquer la dictée 0 faute.

1. **Tous** **les** jours, nous faisons **de** **la** lecture.
2. Il **me** dit merci **pour** **ma** lettre.
3. **Elle** est jolie **comme** **ses** parents.
4. **Ils** disent **leurs** idées **aux** autres élèves.
5. Nous allons **sur** **cette** route **en** vélo.
6. **Mes** élèves vont **vouloir** **faire** **ce** jeu avec **moi**.
7. Il y a **ces** monstres **qui** font peur.
8. Nous allons **prendre** **un** **autre** train.
9. Il va de **soi** que l'hiver est long.
10. **Tu** **ne** vas **pas** en ville sans **ta** mère.
11. **Il** **y** a **des** oiseaux **à** la campagne.
12. Tu es **tout** petit, **mais** très fort.
13. **Son** lapin est souvent seul.
14. Tu vas **aller** **voir** **tes** cousines samedi.
15. **Je** fais **une** marche **avec** **toi** **par** plaisir.
16. Tu vas **avoir** **plus** de livres.
17. **Vous** êtes **si** **bien** avec **vos** parents.
18. **Elles** **se** font **du** café le matin.
19. Je ne fais **que** jouer avec **mon** cousin.
20. Il va **pouvoir** **être** **dans** **sa** nouvelle maison.
21. **Ton** père va **lui** **dire** de **venir** lundi **et** mardi.
22. Un **jour**, je vais **te** **donner** une leçon **au** tableau.
23. Nous allons **savoir** **où** aller manger **le** midi.
24. **Votre** musique est très joyeuse.
25. **Cet** été, ils sont souvent dans **leur** cour.

Document original créé par Chantal Desrochers et Sarah-Jane Poirier

Jardin de Vicky

Document tiré de la ressource pédagogique en ligne le *Jardin de Vicky, 2021.*

Pour ce qui en est de l'ajout de la dictée zéro faute dans le quotidien des élèves, je devais essayer de la donner soit en début de semaine ou au milieu, car le vendredi matin, je leur donnais une dictée traditionnelle qui évaluait les verbes à l'étude et les mots d'orthographe de la semaine. J'avais donc décidé de la donner le mardi matin. Grâce à la plateforme Mieux Enseigner, j'ai réussi à trouver des dictées zéro faute qui permettent de travailler les accords dans le GN, les groupes nominaux, les homophones et la conjugaison des verbes.



L'école de Champiville

Cette école est très spéciale. Elle accueille tous les enfants et tous les animaux. Elle est très petite et colorée. Vous pouvez venir étudier le matin et l'après-midi. Le soir, il y a des ateliers où les élèves apprennent à cuisiner de la soupe de champignons. Tu apprends à les couper et à les faire cuire.

Le directeur de l'école est très vieux. Son père avait construit cette école pour que les élèves puissent avoir accès à de nouveaux savoirs. Maintenant, elle appartient au directeur.

Les animaux de la forêt peuvent apprendre à chasser et à construire des abris pour se protéger du froid et du vent.

Extrait d'une dictée zéro faute tirée du document de la boutique *Le matériel pédagogique de Milie.*

Comme je n'ai pas pu expérimenter par moi-même les effets de ses stratégies métacognitives, j'ai pu trouver certaines recherches dans lesquelles des résultats ont été constatés. Tout d'abord, une première recherche effectuée auprès d'élèves du 2e cycle jusqu'au 2e secondaire. Elle s'est échelonnée d'octobre à mai. Celle-ci a permis de démontrer que la pratique régulière de la dictée zéro faute ainsi que la phrase dictée du jour a un impact significatif sur les compétences des élèves en orthographes grammaticales. Durant cette expérience, il a été observé qu'ils réussissaient à faire un transfert de compétences en production écrite. Évidemment, les progrès constatés varient d'une classe à l'autre à cause de différents facteurs. Le premier facteur est directement en lien avec le rôle de l'enseignant. En effet, il a été constaté que les classes dans lesquelles les enseignants employaient fréquemment et avec précision un vocabulaire grammatical (les fonctions, les manipulations, etc.) sont celles dont le progrès des élèves a été le plus important. La fréquence à laquelle ces activités sont réalisées a aussi un impact considérable sur les progrès des élèves. En ce qui concerne le primaire, une fréquence hebdomadaire ainsi qu'une durée entre 20 et 30 minutes est recommandée. Enfin, le suivi ainsi que la qualité des interventions de l'enseignant sont un autre aspect à considérer dans les progrès des élèves. Afin d'être bien préparé à diriger ce type d'activité, il faut que l'enseignant connaisse bien la nouvelle grammaire ainsi que la manière de s'en servir, afin de pouvoir bien l'enseigner aux élèves. Ce sont en résumé les conclusions d'une des recherches que j'ai pu lire (Nadeau et Fisher, 2010).

Une autre expérience a été effectuée cette fois dans une classe de 30 élèves de 3e secondaire dans un milieu défavorisé à Montréal. Cette population comportait 40 % d'élèves allophones. Ces élèves ont réalisé un total de neuf dictées zéro faute réparties sur cinq mois. Dans les textes dictés, on y

retrouvait une variété d'accords. Pour être en mesure de bien comparer les effets de cette intervention, ils ont d'abord effectué une dictée traditionnelle de 83 mots et ils en ont refait une à la fin de l'expérience. Les résultats obtenus ont été comparés avec un groupe témoin qui n'a pas pratiqué la dictée innovante. Les résultats ont permis de démontrer que les élèves du groupe expérimental faisaient en moyenne 12,8 erreurs avant l'expérience. À la fin, de l'expérience, il en faisait 4,7 dans la dictée évaluative. De son côté, le groupe d'élèves témoins a progressé très peu. Ils sont passés de 12 erreurs avant à 10,3 erreurs en moyenne après la dictée évaluative (Wilkinson et Nadeau,2010).

Conclusion

Pour conclure, le premier constat que je peux faire concerne la durée d'application des stratégies métacognitives pour avoir des résultats concluants. En effet, je crois qu'en trois semaines, je n'aurais pas pu constater une grosse amélioration chez mes élèves, car selon les expériences qui ont été réalisées, il m'aurait fallu entre 5 et 6 mois pour voir un réel résultat sur la diminution des erreurs d'orthographe. De plus, le deuxième est en lien avec mon aisance avec la nouvelle grammaire. En effet, je crois qu'il aurait fallu que je me pratique à bien vulgariser et verbaliser les manipulations syntaxiques pour être en mesure de bien les transmettre aux élèves. Malgré tout, avec les nombreuses lectures que j'ai réalisées sur le sujet, je crois que les dictées innovantes devraient être plus exploitées dans les classes, car elles ont un réel impact sur la diminution des fautes d'orthographe. Pour y arriver, il faut seulement que les enseignants se donnent du temps pour la mettre en place et l'adapter à la manière pour que les élèves puissent en profiter.

Références

Beach, P. T., Anderson, R. C., Jacovidis, J.N. et Chadwick, K, L. (2020). Rendre l'abstrait explicite : le rôle de la métacognition dans l'enseignement et l'apprentissage. Récupéré sur https://ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/metacognition-research-brief-fr.pdf

Beaulé-Clerck, É. (2020). Améliorer l'orthographe au primaire. Récupéré sur https://www.cliniqueorpair.com/post/am%C3%A9liorer-l-orthographe-au-primaire

Brissaud, C. (2018, 17 décembre). Dictée traditionnelle et dictées innovantes, quelles pratiques pour quelle efficacité. Récupéré sur file:///C:/Users/karen/Downloads/Brissaud_Dictee.pdf

Fisher, C., Hunneault., M. et Nadeau, M. (2015). La « dictée 0 faute » et la « phrase dictée du jour » : un début de solutions aux difficultés en orthographe grammaticale. Récupéré sur https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-eloge-de-legoportrait-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-un-debut-de-solution-aux-difficultes-en-orthographe-grammaticale-.pdf

Nadeau, M, et Wilkinson, K. (2010) La dictée 0 faute : une dictée pour apprendre. Récupéré sur https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2010-n156-qf1502914/61419ac.pdf,

Nadeau, M. et Fisher, C. (2010). 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 écrites. Récupéré sur https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_nadeaum_rapport-2014_dictee-impact-orthographique.pdf

Office québécois de la langue française. (2023). Graphie. Récupéré sur https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/3295515/graphie

Goyer, M-P. (s.d). La phrase du jour : 3 astuces pour tirer profit de cette pratique riche auprès de tous vos élèves. Récupéré sur https://www.institutta.com/s-informer/la-phrase-du-jour-3-astuces-pour-tirer-profit-de-cette-pratique-riche-aupres-de-tous-vos-eleves

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LA COLLABORATION DES PARENTS : UN FACTEUR PRIMORDIAL DANS LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

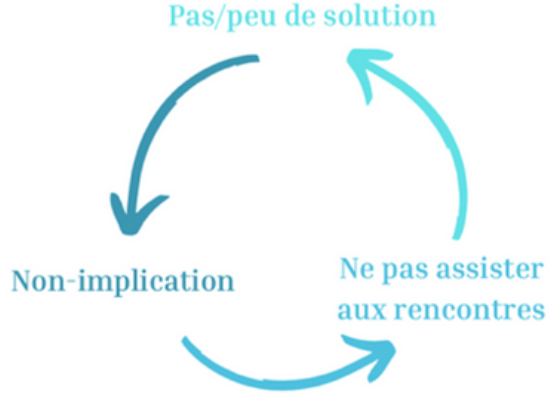
JEANNE DUC



Introduction

La collaboration avec les parents est importante dans les écoles afin que les élèves réussissent académiquement et s'épanouissent à l'école. En effet, plusieurs études ont démontré que la collaboration école-famille avait un impact positif sur la réussite scolaire des élèves (Gosselin-Gagné, 2024). Durant mon stage 4, j'ai pu observer qu'en milieu défavorisé, cette collaboration est difficile à mettre en place. Par exemple, les parents étaient « amadoués » par de la pizza gratuite pour venir à la rencontre de début d'année. Cette solution a fonctionné, mais sur le court terme. Il y avait peu de communication par courriel (seulement dans un sens : de l'école vers la maison). De ce fait, nous ne connaissions pas les motifs d'absence des élèves. Lors des rencontres parents, quelques familles n'ont jamais pris rendez-vous pour discuter du bulletin. Enfin, plusieurs fois, un traducteur était présent pour s'assurer de la bonne communication entre les enseignants et les parents. Cela a fait émerger une question dans mon esprit : Pourquoi la collaboration est-elle plus compliquée à établir dans les milieux défavorisés ? Ce sujet me préoccupe, car je considère que chaque élève mérite d'être accompagné adéquatement peu importe son milieu social. Je me suis rendu compte que lorsque cette collaboration est mauvaise, c'est un cercle infini. La non-implication des parents suggère qu'ils ne seront pas présents aux rencontres organisées par l'école (rencontre de début d'année, rencontre parent pour le bulletin, etc.). Pour finir, si les parents décident de ne pas venir à l'école ou d'avoir un contact avec celle-ci, il y a peu voire pas de solutions possibles. C'est pourquoi je vais identifier les facteurs permettant d'instaurer une collaboration durable avec les parents afin de créer un environnement éducatif de qualité pour les élèves dans les milieux défavorisés. Il sera également important d'identifier les facteurs de la non-implication des parents afin de pouvoir réagir adéquatement face à ce problème et de briser ce cercle infini.

Image 1 : Le cercle infini de la non-collaboration



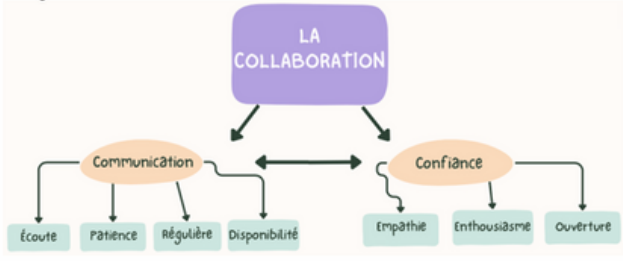
Avant même de commencer cet article, il s'agit de définir ce qu'est la collaboration école-famille.

La collaboration école-famille réfère aux interactions entre le milieu scolaire et le milieu familial. Dans l'idéal, ces deux milieux cherchent à travailler ensemble pour des buts communs : répondre aux besoins de l'enfant, d'encourager la persévérance et de favoriser la réussite (Robitaille, 2023).

La participation scolaire des parents va plus loin que le simple suivi des apprentissages à la maison. Les parents peuvent être bénévoles pour des activités ou des sorties scolaires ou encore participer au conseil d'établissement. De plus, la définition réfère aux interactions entre les deux milieux. Ainsi, tous les courriels et appels entre la famille et l'école peuvent être considérés comme de la collaboration. Toutefois, il s'agit qu'elle soit efficiente. Si ces interactions ne se réalisent pas dans le respect, cette collaboration n'est pas bénéfique pour l'élève et pour son rendement scolaire. J'ai pu observer en contexte de stage dans un milieu défavorisé que les parents ne s'impliquaient pas dans la vie de l'école. En effet, aucun parent d'élève de 6e année ne s'est proposé pour participer au conseil d'établissement ou encore pour accompagner lors d'une sortie scolaire. De plus, les courriels étaient rares. Je me demande les raisons de cela : Sont-ils au courant de leurs moyens de s'impliquer ? Savent-ils comment s'y prendre ? Avant de répondre à ces questions, il s'agit d'identifier quelques facteurs primordiaux pour une établir une communication bénéfique.

Ainsi, voici deux facteurs essentiels pour une bonne collaboration avec les parents : la communication et la confiance. En effet, ils sont au cœur d'une collaboration positive et efficace. Dans un rapport de recherche sur « les facteurs favorisant la collaboration famille-école : le point de vue parental », écrit par Vicky Roy, nous apprenons que ces deux facteurs sont interreliés. En effet, nous communiquons plus fréquemment lorsque la confiance règne. Cette professeure affirme que ces deux facteurs sont hiérarchiquement plus haut que tous les autres en ce qui a trait à une bonne collaboration. Plusieurs sous-facteurs ont également été identifiés. Ces derniers sont importants pour ériger une bonne collaboration avec la famille, mais ils ne sont pas primordiaux (Roy, 2014). Au cours de mon expérience, je me suis rendu compte que la confiance se gagne plus facilement lorsque l'enseignant engage la conversation sur des aspects positifs de l'enfant. Par exemple, lors des rencontres parents ou dans l'envoi des courriels, le fait de commencer par des points positifs puis d'enchainer sur les défis de l'élève permet aux parents de mieux prendre en compte les commentaires (Gosselin-Gagné, 2024).

Image 2 : Les facteurs et les sous-facteurs



La loi sur l'instruction publique (LIP)

La LIP permet de connaitre les droits et les devoirs de l'école, du personnel et également des familles. Concernant la collaboration école-famille, la loi met en évidence plusieurs missions des parents. Par exemple, ils doivent élaborer, réaliser et valider le projet éducatif de l'école, ils peuvent également faire partie du comité parents ou encore du conseil d'établissement (Légis Québec, 2024). Le ministère de l'Éducation souligne le fait que la pandémie a prouvé que la collaboration école-famille est très importante pour le développement de l'élève. Cela appuie mes questionnements plus haut. Est-ce que les parents issus des milieux défavorisés ont connaissance de leurs droits et devoirs ?

En lien avec la LIP, le modèle théorique d'Epstein (2001) identifie six types de collaboration école-famille.
1.Rôles des parents : Établir un environnement sain pour soutenir l'apprenant ;
2.Communication : Recevoir des informations quant à la progression de l'enfant ;
3.Bénévolat : Implication pour participer aux activités scolaires
4.Apprentissage à la maison : Aider son enfant pour les devoirs et leçons ;
5.Participer aux prises de décisions de l'école : Prendre part aux différents comités proposés ;
6.Collaborer avec la communauté : Utiliser les ressources disponibles pour favoriser les apprentissages de l'élève.

Au Québec, plusieurs documents légaux et politiques reconnaissent les parents comme les principaux et premiers éducateurs de l'enfant. Par exemple, la loi sur l'instruction publique met en évidence que les parents doivent « prendre les moyens nécessaires pour que leur enfant remplisse son obligation de fréquentation scolaire » (Ministère de l'Éducation, 2021). En retour, l'école a pour obligation de fournir des renseignements sur le développement et le cheminement scolaire des élèves. Notamment, si l'enfant est à risque sur le plan des apprentissages ou du comportement, l'établissement doit communiquer une fois par mois au minimum avec la famille. Enfin, la LIP a augmenté le rôle des parents dans l'école dans les dernières années afin que la collaboration soit meilleure. Des recherches ont permis d'observer le lien entre le système éducatif des parents et la réussite scolaire des enfants.

L'influence des styles parentaux sur l'enfant

Diana Baumrind a identifié quatre styles parentaux différents : autoritaire, démocratique, désengagé et permissif. Ces styles définissent notamment la façon dont un parent est à l'écoute des besoins de son enfant et l'exigence du respect des règles (Gustafsson, 2019). En somme, les styles parentaux décrivent la façon dont les parents réagissent et ce qu'ils exigent.

Tableau 1 : Les 4 styles parentaux

Style autoritaire Le parent est peu à l'écoute des besoins de son enfant et est strict quant au respect des règles. La punition et la menace sont privilégiées.	**Style démocratique** Le parent est très à l'écoute des besoins de son enfant et est strict quant au respect des règles tout en demandant à l'enfant de réfléchir par lui-même et à être responsable.
Style désengagé Le parent n'est pas à l'écoute des besoins de son enfant et n'est pas strict quant au respect des règles. Il ne fixe pas de limites.	**Style permissif** Le parent est très à l'écoute des besoins de son enfant et est peu strict quant au respect des règles (voire laxiste).

(Gustafsson, 2019)

Ces styles ont un impact sur le comportement de l'enfant et sur l'efficience de la collaboration. Un article de plusieurs professeurs des universités de Laval, de Sherbrooke et de Trois-Rivières a démontré l'influence du style parental sur l'abandon scolaire (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, Leclerc, 2001). L'engagement parental dans les activités scolaires, la supervision et les attentes quant aux résultats académiques influencent l'abandon des élèves. De plus, il est mentionné que le style démocratique serait celui qui a le plus d'effets bénéfiques sur le développement de l'enfant. À contrario, les parents qui adoptent un style parental autoritaire ou permissif ont généralement des enfants qui réussissent moins bien leur scolarité. Au Québec, ces deux styles sont souvent associés aux difficultés d'apprentissage des élèves. Ainsi, en tant qu'enseignant, il est important de cibler le style des parents afin de bien comprendre les besoins de l'enfant et de pouvoir agir adéquatement. Dans la profession enseignante, nous allons rencontrer tous les types de styles parentaux. Il s'agit d'être ouvert et à l'écoute afin que la confiance et la communication ne se cassent pas et que la collaboration reste bonne. Néanmoins, les styles parentaux ne sont pas les seuls facteurs à prendre en compte afin de mettre en place une collaboration-école-famille efficace. En effet, il faut également considérer le milieu dans lequel l'enseignement est effectué.

La collaboration en milieu défavorisé

Une recherche à Montréal a démontré que les élèves issus de milieux défavorisés ont plus de difficultés et d'échecs scolaires (Kanouté, 2006). Ainsi, la collaboration avec la famille est d'autant plus importante sachant qu'elle a un lien étroit avec la réussite scolaire des élèves. J'ai vécu mon stage 4 en 6e année dans une école en milieu défavorisé. La collaboration avec les parents n'était pas présente et la moitié des élèves avaient une moyenne entre 50 et 70 %. Lorsque je discutais avec les élèves, je leur demandais comment cela se passait à la maison. Voici quelques réponses que j'ai consignées dans un journal de bord.

Tableau 2 : Réponses des élèves sur le travail à la maison

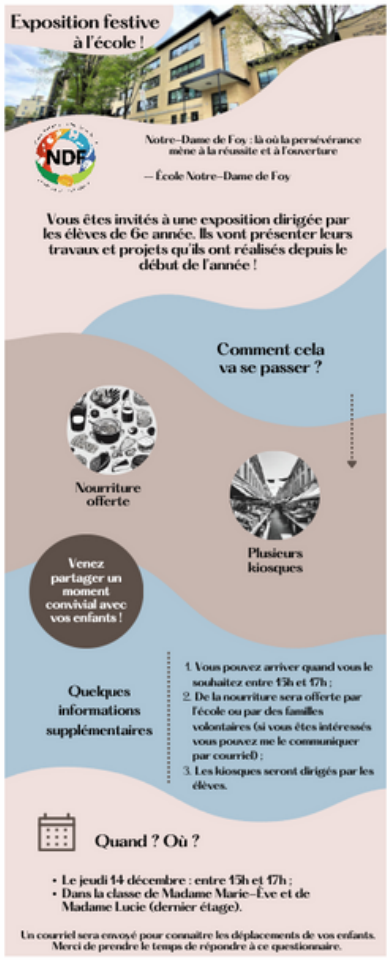
Élève 1	Papa arrive tard, car il travaille beaucoup. Et maman s'occupe de mes petits frères. Je dois travailler tout seul.
Élève 2	J'ai 7 petits frères et petites sœurs. Je dors dans le même lit que deux de mes frères et je dois m'occuper d'eux. Je travaille à l'école ou la fin de semaine.
Élève 3	Ma grande sœur, qui est au secondaire, m'aide pour réviser les examens de mathématiques.
Élève 4	Ma famille ne comprend pas le français, nous venons d'arriver. Personne ne peut m'aider à faire mes devoirs.

À la suite de ces discussions, je me suis donnée pour objectif que les parents viennent observer le travail de leur enfant à l'école afin qu'ils s'impliquent plus dans leur scolarité. C'est de là que mon Projet d'Intervention en Contexte (PIC) est né. Je souhaitais faire une exposition des travaux/projets réalisés en classe dans les différents domaines à la fin de l'année 2023. Pendant les rencontres parents, j'ai parlé de ce projet tout en distribuant des brochures explicatives. Cependant, je n'ai pas eu l'occasion de le mettre en place à cause des multiples jours de grève survenus à l'automne.

Si mon projet avait vu le jour, il y aurait eu plusieurs kiosques tenus par les élèves de 6e année. Ces différents kiosques présenteraient les travaux et projets réalisés tout au long de l'année.

Un lieu pour garder les plus jeunes enfants était prévu ainsi que de la nourriture gratuite. J'avais commencé à contacter des collaborateurs comme métro ou maxi afin d'obtenir de la nourriture pour cet événement. De plus, l'organisme accueil migrant serait venu afin de traduire aux parents qui ne parlaient pas encore français.
Afin d'atteindre mon objectif, je souhaitais qu'il y ait minimum 25 parents présents, soit la moitié de ma classe.

Image 3 : Brochure distribuée aux parents



La professeure Fasal Kanouté a réalisé une recherche qui met en évidence que la visite du parent à l'école demande du courage. En effet, les parents soulignent que le fait de se rendre à l'école peut être une expérience humiliante si une remarque de l'enseignant renvoie à une incompétence sur le suivi scolaire de leur enfant (Kanouté, 2006). Ainsi, pour mettre en place un projet où les parents viennent à l'école, il faut prendre en compte leur point de vue et les facteurs de la non-implication dans le parcours académique de leur enfant.

Le point de vue des parents

L'opinion des parents est importante et il faut la prendre en compte afin d'avoir une bonne posture dans le but d'atteindre une collaboration bénéfique pour l'apprenant. Dans un rapport de recherche écrit par Fasal Kanouté sur le point de vue des parents de milieux défavorisés sur leur implication dans la scolarité de leur enfant, nous apprenons qu'il y a de nombreux facteurs pouvant expliquer la non-implication des parents dans le cursus scolaire de leur enfant (Kanouté, 2006). Voici quelques facteurs identifiés par Kanouté et des solutions auxquelles j'ai pensé.

Tableau 3 : Les facteurs de la non-implication et des solutions

Facteurs	Solutions
Le cumul de difficultés socioéconomiques	Fournir un soutien avec des organismes d'accueil migrant.
Le manque de temps ou l'horaire de travail incompatible	Utiliser une plateforme comme Google Classroom permet aux parents de prendre connaissance des apprentissages lorsqu'ils en ont le temps.
L'incompréhension des attentes de l'école et la barrière de la langue	Programmer une rencontre afin d'expliciter leur rôle avec un traducteur au besoin.
La négligence de l'apprentissage des enfants	Utiliser une plateforme de communication (Google Classroom, courriel, Padlet, etc.) afin d'envoyer des photos du travail des élèves. Les élèves peuvent être impliqués en créant un journal hebdomadaire.
Le bas niveau de scolarité des parents	Utiliser des mots simples et être ouvert lors des rencontres afin de ne pas créer un sentiment d'infériorité.

La raison pour laquelle les parents mettent une distance avec l'école est qu'ils se sentent jugés sur leur manière d'éduquer leur enfant et ils ressentent un sentiment d'infériorité. De plus, les parents trouvent que la communication avec l'école est souvent axée sur le négatif tel que des problèmes de comportement ou d'apprentissage de leur enfant. De ce fait, les mots « contact » et « problème » sont associés. Il s'agit donc d'utiliser des mots simples et de vulgariser nos communications avec les parents afin d'estomper un potentiel sentiment d'infériorité. De plus, il est essentiel de communiquer régulièrement avec les parents en mettant de l'avant un point positif de leur enfant.

Conclusion

Pour conclure, la collaboration avec les parents n'est pas un concept aisé à mettre en place. En tant que professionnels, nous devons être au courant de la loi sur l'instruction publique concernant la collaboration-école-famille-communauté afin d'agir adéquatement et de pouvoir bien expliquer le rôle des parents à ces derniers. Ensuite, il faut prendre en compte plusieurs facteurs tels que : le style parental, le milieu socioéconomique et le point de vue des parents. Ces trois aspects interreliés permettent une bonne collaboration. Mon article est limité quant eu milieu économique dans lequel j'ai réalisé mon stage 4 et au contexte de grève survenu à l'automne. L'idéal serait d'implanter mon projet l'année suivante dans une école défavorisée dans le but d'en étudier les résultats. Je recommande également d'essayer mon projet d'intervention en contexte dans un autre milieu afin d'avoir une vue d'ensemble sur l'efficience de celui-ci.

Références

- Gosselin-Gagné, J. (2024). Soutenir la collaboration avec les familles d'élèves issus de l'immigration : analyse de récits de pratique au préscolaire et au primaire en contextes scolaires québécois. Revue hybride de l'éducation, 8(2), 1-23. https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2024-v8-n2-rhe09305/1111158ar.pdf

- Gustafsson, E. (2019). Les styles parentaux. http://www.sciencepourparents.fr/medias/files/les-styles-parentaux-2.pdf

- Kanouté, F. (2006). Point de vue des parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. Université de Montréal. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_9_no_2/V9N2_KANOUTE_Fasal_p17-38.pdf

- Légis Québec. (2024). La loi sur l'instruction publique. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3

- Marcotte, D. Fortin, L. Royer, É. Potvin, P. Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. Revue des sciences de l'éducation. https://www.erudit.org/en/journals/rse/2001-v27-n3-rse848/009970ar.pdf

- Ministère de l'Éducation. (2021). Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation. 2e édition. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf

- Robitaille, C. (2023). Besoins particuliers à la maternelle : l'importance de la collaboration école-famille. Éducofamille. https://educofamille.com/collaboration-ecole-famille/

- Roy, V. (2014). Facteurs favorisant la collaboration famille – école : le point de vue parental. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. https://depositum.uqat.ca/id/eprint/631/1/Roy%2C%20Vicky.pdf

PRIMAIRE



STRATÉGIE POUR SOUTENIR LE PLAISIR D'APPRENDRE

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

DÉCOUVRIR DE LA LECTURE AU PRIMAIRE : UN PROJET PLUS QUE POSSIBLE

CLAUDIA VILLENEUVE ET LAURENCE VEILLEUX



Introduction et problématisation

Dans le cadre de nos différents stages, nous avons constaté, à notre plus grande déception, que l'amour de la lecture était peu présent dans les classes au primaire. D'ailleurs, un professeur à la Faculté d'éducation de l'UQAM, Thierry Karsenti, confirme nos observations avec le partage de ses connaissances dans le cadre du projet d'Andrée Poulin sur le sujet. Il mentionne que la lecture chez nos jeunes est en déclin. Non seulement ils ne lisent pas, mais lorsque nous les obligeons, ils cherchent une manière de contourner la chose (Poulin, 2014). Étant deux personnes qui adorent travailler avec la littérature jeunesse, nous voulions trouver un moyen de changer leur perception de la lecture en créant un projet basé sur les profils de lecteurs. Nous voulions donc faire découvrir l'amour de la lecture dans nos classes tout en analysant les bienfaits de celle-ci au quotidien. Pour ce faire, nous avons mis de l'avant les concepts de motivation et d'intérêt afin d'éveiller les neurones et l'amour de la lecture chez les futurs lecteurs. De plus, puisque l'une de nous enseigne dans une classe d'adaptation scolaire, nous trouvions intéressant de faire un lien entre les résultats obtenus à la suite du projet dans une classe régulière et dans une classe d'adaptation. En d'autres mots, nous nous demandions si le projet devrait être adapté d'un type de classe à l'autre tout en passant toujours par le profil de lecteur des élèves.

Susciter la motivation

Afin d'introduire le projet aux élèves, nous devions assurément d'abord trouver un moyen de les motiver en allant toucher les intérêts de tous. Puisqu'il peut être complexe de viser les intérêts de tous les élèves d'une classe avec un seul projet, nous avons d'abord tenté de les motiver de manière plus large pour ensuite personnaliser le processus pour chacun d'entre eux. Dans le but d'éveiller leur curiosité et leur motivation, nous avons créé le projet du « Combat de livres ». Au cours de ce projet, les élèves étaient amenés à découvrir toutes sortes de livres et à partager leur opinion sur ceux-ci, sans avoir la « lourdeur » de devoir faire la lecture du livre par eux-mêmes. Par la suite, un vote digne d'une élection électorale avait lieu dans la classe pour qu'ils puissent élire leur livre favori comme grand gagnant du combat de livre. Au cœur de cette activité se trouvait la motivation des élèves puisqu'ils avaient la chance de démontrer leur autonomie, de connaitre un sentiment de compétence et d'échanger sur le sujet avec les autres. Selon Ryan et Deci, ces trois éléments sont majeurs lorsque vient le temps de parler de la motivation chez les élèves (McCallum et Boisclair, 2018). Au niveau de l'autonomie, l'élève est en mesure de faire un choix qui lui est propre afin de faire gagner un livre selon ses propres goûts et ses propres arguments. Cette possibilité est motivante pour un élève puisqu'il est capable de faire un choix sans devoir ne consulter personne d'autre que lui-même. De plus, en lui donnant l'opportunité de faire un choix qui lui est propre, on donne à l'élève le

sentiment d'être assez compétent pour choisir lui-même le livre qui passera à l'étape suivante.Dans son étude sur les perceptions de la lecture chez les élèves, Viau démontre l'importance que le sentiment de contrôlabilité a sur la motivation de l'élève (Viau, 1998, p.46-47). À la fin de chacune de nos lectures, nous prenions le temps d'échanger sur divers sujets du livre et sur notre appréciation de celui-ci. À ce moment, les élèves avaient l'occasion de mettre de l'avant leurs opinions tout en échangeant avec les autres. C'était un bon moment d'échange et d'ouverture que les élèves aimaient beaucoup (McCallum et Boisclair, 2018)

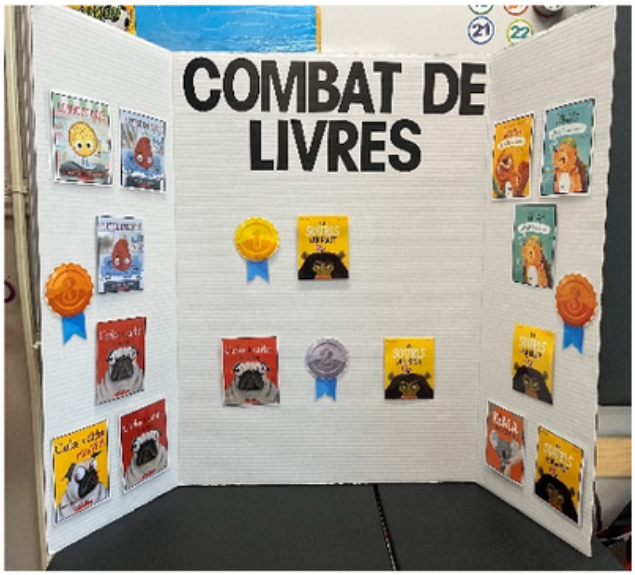


Photo : (Claudia Villeneuve,2023)

Dans le but que le « Combat de livres » soit adapté à la réalité de la classe de cheminement particulier, nous avons trouvé une manière de s'ajuster aux différents profils d'apprenant. Après chaque lecture interactive, une discussion avait lieu sur tous les éléments du texte afin d'assurer une compréhension globale comme nous le faisons en classe régulière. Cependant en classe d'adaptation, les élèves devaient compléter un tableau en indiquant une note sur 25 selon les éléments suivants : le thème abordé, les illustrations, les personnages, l'intrigue et le style de l'auteur. Cette note leur permettait non seulement de bien réfléchir sur chacun des aspects pertinents à analyser dans un livre, mais aussi leur permettait de voter de manière éclairée à chaque étape du combat. En classe régulière, nous pouvions seulement aborder ces aspects à voix haute sans tout noter et les élèves étaient tout de même en mesure de faire un vote justifié. Selon Diane Wagner, pour prendre en considération tous les styles d'apprentissages, il est important de varier nos pratiques en conjuguant les consignes à l'oral et l'utilisation de visuel (Wagner, 2015). C'est donc ce que nous avons tenté de faire.

« Le manque d'organisation constitue l'un des problèmes les plus fréquents chez de nombreux élèves ayant des [troubles d'apprentissage]. Cette lacune se manifeste surtout lorsque l'élève doit assurer le suivi de plusieurs tâches dans chaque classe [d'où l'utilisation de tableaux]. » (Wagner, 2015)

Quel est ton profil de lecteur ?

Après avoir semé une graine qui a fait pousser leur motivation, nous nous devions d'aller chercher leurs intérêts individuels afin de nous assurer de ne pas perdre la petite curiosité qu'ils avaient développée pour ce projet de lecture. De plus, le but étant de développer leur amour et leur plaisir pour la lecture, il fallait faire en sorte que notre projet se personnalise au fil des étapes. Dans le but de leur permettre de faire des choix personnels à cette étape du projet, nous avons effectué un questionnaire afin qu'ils puissent tous découvrir leur profil de lecteur. L'objectif de ce questionnaire étant de classifier les élèves selon leurs intérêts, il permet également de faire découvrir à l'élève divers types d'auteurs et divers genres littéraires. Parmi les profils de lecteurs possibles, nous retrouvons les suivants : le profil « adrénaline », le profil « émotions », le profil « intellectuel » et le profil « paysage ». Chaque profil crée un lien avec la personnalité de l'élève qui pourra ensuite l'aider à faire le bon choix de livre et apprécier la lecture. D'abord, le profil « adrénaline » représentera les élèves ayant un désir d'aventure ainsi que de mystères où les péripéties s'enchaînent et qui empêchent les lecteurs de mettre sur pause leur lecture afin de découvrir sa fin inattendue. Ensuite, le profil « émotions » dans lequel le personnage et le lecteur ne font plus qu'un, amène le lecteur à vivre toute une gamme d'émotions telles que l'amour et la peur. Puis, vient le profil « intellectuel ». Ce profil nous fait également vivre plusieurs émotions, mais dans le but de nous faire résoudre une intrigue intense. Ce type de lecteurs sera attiré par les livres policiers, d'intrigues et aussi de documentaires qui lui permettront de toujours découvrir de nouvelles choses. Enfin, le dernier profil est celui « paysage ». Ce profil de lecteur recherche toujours à se créer une image mentale de l'univers qu'il parcourt au travers des pages de son livre. Pour lui, la lecture d'un livre devient une sorte de voyage sans limites dans le confort de son salon. Bien que chaque profil nous procure une expérience différente, il est possible que certains élèves aiment explorer plus d'un genre littéraire et qu'ils découvrent de nouveaux types de livres qu'ils ne connaissaient pas. Ce questionnaire permet à l'élève de découvrir sa palette littéraire afin d'orienter ses choix de livres et d'atteindre un niveau qui le rapprochera d'une appréciation différente de la lecture.

« Les lecteurs qui lisent avec appétit accroissent leur compétence à lire. Or, pour lire ainsi, il importe de se découvrir. Se connaître comme lecteur est très important pour devenir un lecteur pour la vie. » (Montésinos, Dupin de Saint-André, Tremblay, 2022)

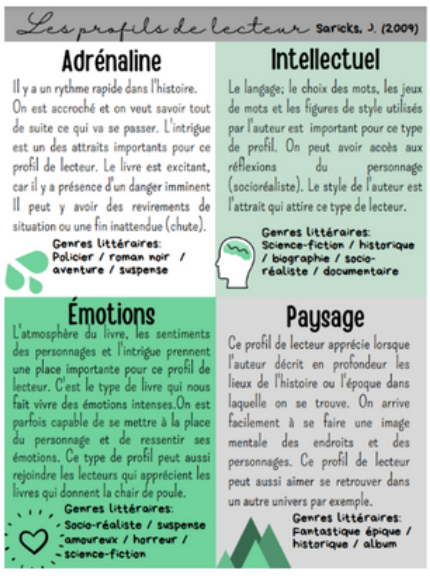


Photo : (Inspiration4.2, mieux enseigner,2024)

Garder l'intérêt

Après avoir découvert le profil de lecteur de chaque élève, nous nous devions de continuer le projet avec des activités stimulantes afin de continuer à faire grandir leur intérêt pour la lecture (Montésinos, Dupin de Saint-André, Tremblay, 2022). Afin de faire une dégustation littéraire, nous avons transformé la classe en restaurant où nous pouvions retrouver une panoplie de types de livre : romans, bandes dessinées, documentaires, mangas, albums et autres qui englobent plusieurs genres littéraires. Les élèves devaient circuler entre les différentes stations, choisir un livre et le déguster. Pour commencer, nous les encouragions à aller découvrir les types de livres qui correspondaient à leur profil de lecteur que nous avions préalablement identifié. Tout au long de l'activité, ils devaient faire l'appréciation de quatre livres dégustés en précisant les éléments qu'ils avaient appréciés et moins appréciés. Cela leur permettait de découvrir qu'il est possible d'aimer un auteur, un style littéraire, un type de livre ou même un sujet précis. Cette dégustation a pour but de facilité leur recherche de livres lors des périodes de bibliothèque, mais aussi de leur donner envie de lire les livres choisis et non de seulement regarder les images pour avoir l'air de lire. La finalité de la dégustation n'est pas d'aimer tous les livres de tous les genres, mais bien de découvrir ce qui nous plaît. Les élèves ont droit d'aimer moins un livre et c'est en sachant pourquoi qu'ils seront en mesure de faire un premier tri qui les mènera vers des livres qu'ils dévoreront.

L'activité de dégustation démontre que trouver un livre n'est pas quelque chose qui se fait en claquant des doigts. Il se peut que le chemin vers la découverte de notre style littéraire favori soit parsemé d'embûches. Cependant, en misant sur le plaisir de découvrir et non pas sur l'obligation de lire, les élèves sont plus ouverts dans leur processus d'amour envers la lecture (Allôprof enseignants).

Dans la classe d'adaptation, une différenciation pédagogique a été nécessaire. Dans l'ensemble, la dégustation s'est faite de la même manière, la seule différence a été pour le choix des livres mis à la disposition des élèves. Puisque les élèves de la classe ont l'âge d'être au troisième cycle, mais sont de niveaux scolaires différents soit de la première à la quatrième année. De plus, tous les élèves ont des difficultés d'apprentissage et la majorité a des difficultés en lecture. Lors de la sélection des livres pour la dégustation littéraire, il a fallu prendre en considération non seulement les niveaux scolaires, mais aussi les profils de lecteur. Cette différenciation pédagogique a fait en sorte qu'un éventail de livres plus grand a été présenté afin que tous et chacun trouve chaussure à son pied (Montésinos, Dupin de Saint-André, Tremblay, 2022).



Photo : (Production d'élève, Claudia Villeneuve,2023)

Analyse des résultats

Dans le cadre de l'analyse des traces que nous avons recueillies tout au long de notre projet, la différenciation pédagogique et la zone proximale de développement ont été au cœur de nos interventions ainsi que de nos approches pédagogiques. Dans une classe comme dans l'autre, nos résultats ont été impactés par l'approche plus individualisée et les intérêts des élèves dans le but de faire évoluer notre projet dans le temps. En connaissant les élèves de chacune des classes avant même d'entamer notre route vers notre objectif final, nous avons su cibler des albums qui nous permettraient de capter leur attention dès le début. En effet, apprendre à connaître nos élèves et créer des relations positives avec ceux-ci est un levier qui permet de favoriser leur engagement dans leurs divers apprentissages (Gaudreau, 2019).

De plus, respecter la zone proximale de développement des élèves est primordial dans un projet comme celui-ci. Puisqu'à la base, la lecture n'est pas la matière qui suscite le plus de réactions positives, il est important de choisir des livres et des stratégies d'enseignement qui aideront les élèves à évoluer tout en respectant les capacités de chacun. Afin qu'une activité soit pertinente, le degré de difficulté doit être adapté aux élèves qui vont la vivre (Tomlinson et McTighe, 2010). De ce fait, le choix des albums pour le combat de livres s'est fait en ayant en tête la capacité des élèves au regard du vocabulaire utilisé, des thèmes abordés et des morales démontrées. Afin de rendre le moment de lecture interactive intéressant et pertinent, les élèves ne doivent pas chercher la signification de tous les mots et se questionner sur le sens du texte lu. En effet, « pour acquérir de nouvelles connaissances au cours de la lecture […] le lecteur doit déjà connaître entre 70 et 85 % des informations. » (Montésinos, Dupin de Saint-André, Tremblay, 2022). Les informations connues sont la fondation de la compréhension alors que celles inconnues servent de porte d'entrée à l'évolution des élèves. En analysant les résultats, nous réalisons les bienfaits qui ont été apportés à notre projet grâce au respect que nous avons accordé à la zone proximale de développement et de la différenciation pédagogique.

Dans la classe de cheminement particulier, des livres de la même autrice et du même illustrateur ont été choisis afin de limiter les nouveautés (Le monde de Rachel Bright et Jim Field). La structure des livres est sensiblement la même et le vocabulaire est adapté pour leur niveau. Bien entendu, des mots plus difficiles sont présents ce qui demande une réflexion de la part des élèves. Les élèves finissent donc par savoir à quoi s'attendre tout en découvrant de nouvelles histoires. Ils sont donc plus en mesure de se créer une image mentale de l'histoire puisque la majorité des éléments deviennent des éléments connus (Giasson, 2011). Cette façon de faire pourrait également être intéressante pour des classes de premier cycle ou des classes qui ont plus de difficultés en lecture.

En proposant des activités variées et sous forme de l'entonnoir, cela nous permet de soutenir les élèves dans leur découverte de la lecture et éviter qu'ils subissent une surcharge cognitive (Montésinos, Dupin de Saint-André, Tremblay, 2022). Au début du projet, l'accompagnement des élèves est plus grand et plus soutenu. Ils ont besoin d'être guidés et accompagnés tandis que vers la fin, le projet se retrouve majoritairement entre leurs mains à l'aide des outils que nous leur avons fournis.

Cette pratique est une forme d'étayage qui permet à l'élève de voir le processus que nous avons nous-mêmes effectué pour découvrir notre amour pour la lecture. Bien que la classe d'adaptation ait besoin de plus d'accompagnement jusqu'à la fin du projet, il est important de savoir qu'une classe régulière a également besoin d'une sorte de « guide » pour se retrouver dans cet univers (Montésinos, Dupin de Saint-André, Tremblay, 2022). Parmi les traces que nous avons recueillies, certaines étaient des constats observables au niveau du comportement des élèves face à la lecture. Bien que ce soit des éléments difficiles à démontrer, nous les trouvions énormément pertinents et tenions absolument à les intégrer dans cet article. D'ailleurs, d'autres professionnels de nos écoles ont constaté des changements au niveau de l'attitude et de l'intérêt des élèves envers la lecture sans même avoir eu la chance de vivre ce projet aux premières loges à nos côtés. Voici un tableau compilant nos observations.

Tableau 1. Constats des effets de la lecture chez nos élèves à la suite de notre projet.

Classe régulière	• Meilleure capacité à s'exprimer et communiquer sa pensée ; • Meilleure capacité à comprendre des émotions et des expressions ; • Meilleure capacité à lire sur une longue période ; • Meilleure capacité à choisir un livre qui leur plaît à la bibliothèque ; • Meilleure capacité à résumer ce qui vient d'être lu ; • Meilleure capacité d'analyse ; • Meilleure capacité à lire des livres ayant peu d'images.
Classe d'adaptation	• Meilleure capacité à s'exprimer et à communiquer sa pensée ; • Meilleure capacité à comprendre des émotions et des expressions ; • Meilleure capacité à lire sur une longue période ; • Meilleure capacité à choisir un livre qui leur plaît à la bibliothèque ; • Meilleure capacité à laisser aller son imaginaire ; • Meilleure confiance en eux pour répondre aux questions ; • Meilleure capacité à anticiper les actions à venir dans un livre et à comprendre les inférences.

[Dubois, 2022]

Constats

Comme Carol Ann Tomlinson le mentionne, « La différenciation n'est pas une banque de stratégies, mais plutôt une façon de réfléchir à l'enseignement et à l'apprentissage. » (École branchée, 2021). En produisant ce projet, nous n'avons d'ailleurs pas cherché à trouver des stratégies pour faire aimer la lecture à nos élèves, mais bien à partir de leurs intérêts et de leur capacité pour leur enseigner la découverte du monde des livres. Sans les profils de lecteur qui ajoutait une touche personnelle au projet, nous n'aurions probablement pas réussi à accrocher et motiver autant les élèves. Un autre de nos constats a été que la latitude présente dans une classe de cheminement particulier aide grandement à apporter le projet plus loin. Sans la contrainte d'atteindre un objectif précis à la fin de l'année et avec la possibilité d'adapter ainsi que de modifier les tâches en fonction de chaque élève, il ne peut qu'y avoir du positif. Dans une classe régulière, ce projet amène certaines contraintes puisqu'il demande beaucoup de temps et que nous sommes limités en raison des attentes ministérielles à atteindre. Dans les deux cas, il reste extrêmement pertinent de prendre le temps de valoriser la lecture auprès des élèves.

Conclusion

Ce projet nous a démontré que lorsqu'on met du temps sur la lecture et que nous trouvons des moyens pour diversifier notre enseignement, les élèves sont plus réceptifs et plus enclins à participer. Nous sommes conscientes que dans un contexte réel, pas dans un stage ou une classe spécialisée, la réalité n'est pas la même. Il y a des attentes ministérielles, des attentes de la direction, des attentes des parents, des horaires beaucoup trop chargés et du personnel qui essaie de transmettre des savoirs sans pouvoir y mettre toute la passion qu'ils le désirent. Prendre en charge un projet de cette envergure n'est pas toujours réaliste. Ce projet doit se faire sur du long terme et demande une grande charge de travail ainsi qu'un gros investissement de temps à l'enseignant. En revanche, tout le temps investi porte fruit lorsque nous voyons des élèves qui ne voulaient jamais lire, commencer à lire dans l'autobus, car ils ne sont plus capables de lâcher leur livre ou lorsque des élèves se réfèrent aux affiches de profil de lecteur avant d'aller à la bibliothèque afin de mieux orienter leur recherche. Tout cela est d'autant plus important puisque la lecture est au cœur des apprentissages, mais est et sera aussi présente dans toutes les sphères de leur vie. En considérant tous ces aspects, il est bien facile de dire que la lecture occupe une place importante dans la vie, mais elle mériterait de prendre une plus grande place dans toutes les classes de nos écoles.

Références

– Allôprof. [n. d.] Comment stimuler l'intérêt envers le français à l'école primaire ? Repéré à https://www.alloprof.qc.ca/fr/enseignants/soutien-aux-eleves/stimuler-interet-francais-ecole-primaire-z0063

– Dubois, L. [2022]. Les bienfaits de la lecture pour la société ne sont plus à prouver. La presse. Repéré à https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2022-04-23/pour-que-la-lecture-devienne-une-priorite-de-societe.php

— École branchée. [27 avril 2021]. Différencier pour tirer profit de la diversité dans la classe à l'aide du numérique [ou pas !]. Repéré à https://ecolebranchee.com/dossier-differenciation-pedagogique/

— Gaudreau, N. [27 mars 2019]. Le secret des relations positives entre les élèves et leurs enseignants. Repéré à https://passetemps.com/blogue/le-secret-des-relations-positives-entre-les-%C3%A9l%C3%A8ves-et-leurs-enseignants-n4294

- Giasson, J. (2011). La lecture. Apprentissage et difficultés. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.

- Inspiration4.2. (2024). Mieus enseigner.com

– McCallum, D. et Boisclair, N. [2018]. La rétroaction au cœur de la classe. Chenelière Éducation.

– Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Tremblay, O. [2022]. La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire. Chenelière Éducation

– Poulin, A. [2014]. La lecture chez les jeunes a-t-elle un avenir ? Repéré à https://www.erudit.org/fr/revues/lurelu/2014-v36-n3-lurelu01092/70919ac.pdf

-Tomlinson, C. A., McTighe, J., McTighe, J., Svenningsen, B., & Svenningsen, B. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours (Ser. Chenelière/didactique. gestion de classe). Chenelière Éducation.

– Viau, R. [1998]. Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. Québec français, [110], 45–47.

– Wagner, D. [2015] Repéré à https://www.taalecole.ca/strategies-pour-aider-les-eleves-ayant-des-ta/#:~:text=Favorisez%20la%20participation%20en%20donnant,ou%20utilisant%20des%20aides%20visuelles

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'UTILISATION DE LA MUSIQUE AU TRAVERS DES APPRENTISSAGES DES SONS AMOUREUX EN PREMIÈRE ANNÉE

MARGUERITE GADOURY



Introduction

L'apprentissage de la lecture est l'un des aspects éducatifs les plus importants en première année du primaire (Demont & Gombert, 2004). C'est lors de cette année scolaire que l'élève met en application différentes stratégies apprises pour être en mesure de lire adéquatement. Bien évidemment, la lecture n'est pas facile pour tous les enfants. En effet, 90% des enfants éprouvent des difficultés en lecture (Ministère de l'Éducation, 2002). Il a d'ailleurs été observé que ce groupe d'enfant en difficulté aura davantage de chance d'accumuler du retard dans toutes les autres matières scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005).

Dans le cadre de mon quatrième stage en première année, j'ai rapidement observé plusieurs difficultés dans l'apprentissage de la lecture. En effet, une habileté en lecture bien précise, soit l'apprentissage des sons amoureux, n'était pas acquise pour la majorité des élèves de la classe. La connaissance des sons amoureux fait partie des savoirs essentiels à maitriser pour être en mesure de lire des mots plus complexes. Ainsi, je me suis rapidement questionnée sur les interventions concrètes afin de venir en aide aux élèves présentant des difficultés dans l'apprentissage des sons amoureux. Ayant des habiletés musicales, j'ai voulu expérimenter l'intervention de la musique et des comptines dans la mémorisation des sons. L'objectif de cet article est donc de démontrer comment la musique peut aider les élèves à développer l'apprentissage des sons amoureux en première année.

De la maternelle à la première année

Avant toute chose, il est important d'identifier les apprentissages en lecture à la maternelle, de définir le concept des sons amoureux et d'expliquer son importance pour l'apprentissage de la lecture. Lors de la maternelle, les élèves effectuent leurs premiers pas en ce qui concerne la conscience phonologique (Desrochers et al., 2009). Ils apprennent les lettres de l'alphabet, le son que font celles-ci ainsi que la décomposition des mots en phonèmes. Ces premiers apprentissages sont importants en maternelle afin de prévenir les difficultés en lecture lors de la première année (Giasson, 1997). L'intervention précoce permet à l'élève d'obtenir un soutien particulier et de ne pas prendre de retard pour l'année suivante. Dès son arrivée en première année, l'enseignante effectue une révision des notions apprises. Puis, rapidement, les élèves apprennent à faire des liaisons entre les sons. Par exemple, l'élève apprend à lier la lettre « l » et la lettre « a » pour former le mot « la ». C'est par la suite que l'enseignante intègre les sons amoureux.

Le concept de sons amoureux

L'apprentissage des sons amoureux, aussi appelés sons complexes ou graphèmes complexes, est le nom donné au concept

de la lecture de graphèmes composés de 2 à 3 lettres (Desrochers et al., 2009). Ce concept implique donc que l'enfant apprenne à lire différents sons comme « ou », « ch », « in », « on », etc. Il reconnait aussi les différentes manières d'écrire ces sons. Par exemple, le son « en » peut s'écrire « en », « an », « em » ou « am » (Desrochers et al., 2009). Des sons sont sélectionnés en première année et d'autres seront vus plus tard en deuxième année. L'apprentissage de ces variantes permet à l'élève de développer une autonomie en lecture. Il peut reconnaitre tous les mots et ainsi décoder chacun des différents graphèmes pour lire des mots et des phrases. Il est donc très important que l'élève différencie les sons amoureux et les retienne afin qu'un jour, il puisse lire tous les mots par lui-même. La difficulté vécue par la plupart des élèves de ma classe de stage était de différencier les sons amoureux. Lorsqu'ils lisaient des mots, ils ne se souvenaient plus du son complexe créé. En effet, la mémoire de travail est très importante à considérer lors de tout apprentissage. Ce type de mémoire permet de garder temporairement des informations dans le cerveau afin de les utiliser lorsque la personne en a besoin (Demont & Botzung, 2003). Des stratégies particulières existent afin d'aider les élèves à mémoriser certaines informations. L'une d'elles est la répétition. Lorsque l'enseignante répète une même information plusieurs fois dans un même court moment, cela augmente les chances que l'élève s'en souvienne pour la prochaine fois (Carpentier et al. 2023). De plus, il est aussi important de répéter ces situations d'apprentissage plusieurs fois dans une même semaine afin de consolider les notions apprises auprès des élèves.

Image 1. Les sons amoureux

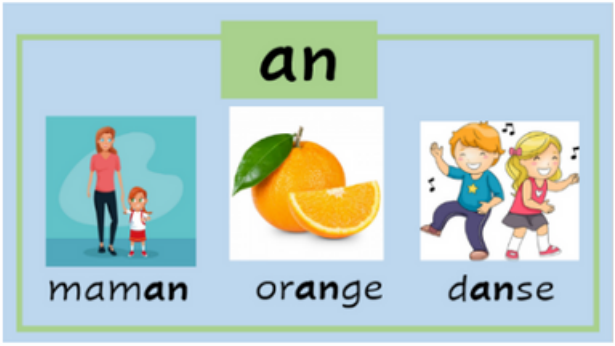


Puisque la mémorisation des sons est une charge cognitive importante pour les élèves, il m'est venu l'idée d'intervenir avec des comptines. Dans les paroles des chansons, l'information est répétée plusieurs fois dans un même refrain par exemple. Il est alors très intéressant d'utiliser l'apprentissage des comptines lors de l'acquisition de nouveaux sons amoureux. Au-delà des bienfaits pour la mémorisation, la musique permet de stimuler le cerveau et elle réduit le stress. De plus, une étude démontre que les élèves sont plus motivés et ils réussissent mieux en présence de musique (Bolduc, s, d.).

La musique au service des apprentissages en lecture

Dans le but de mettre en pratique ce projet et ainsi voir des résultats potentiels sur l'apprentissage des sons amoureux avec la musique, j'ai inventé des comptines pour chacun des sons vus en classe. Sur l'air de la mélodie « Si tu aimes le soleil », j'ai inventé des paroles qui permettaient de faire des liens entre les lettres et le son en ajoutant des exemples de mots concernés. Par exemple, pour le son « an », les mots évoqués afin de mémoriser la sonorité étaient « maman », « orange » et « danse » (voir image 2). Le choix des mots est réfléchi de manière à ce que les élèves les retiennent. Ils doivent donc être courts, simples et préalablement vus en classe pour la plupart. À la suite de la création des comptines, il était maintenant temps de les mettre en application en classe. Je sortais ma guitare ou mon ukulélé et j'invitais les élèves à chanter avec moi. Je tiens tout de même à préciser que l'utilisation d'un instrument de musique est un ajout intéressant, mais non obligatoire. Il suffit seulement de mettre une musique instrumentale pour créer ce même moment spécial auprès des élèves.

Image 2. Support visuel du son « an »



Ayant une classe mouvementée et énergique, les moments de silence étaient éphémères et même plutôt inexistants. Pourtant, lorsque je sortais ma guitare et que j'expliquais les paroles des comptines, les élèves étaient extrêmement silencieux et pendus à mes lèvres. Je captivais l'attention de chacun avant même que nous commencions à chanter. J'ai récolté plusieurs captations vidéo de ces moments particuliers et très touchants où nous pouvons apercevoir des élèves heureux, tapant des mains et chantant les comptines à l'unisson. Je remarque alors que c'est avec des moments comme ceux-là que l'attention était augmentée et cela favorisait un meilleur contexte de mémorisation (Carpentier et al. 2023). Les élèves ont été en mesure de retenir facilement les paroles des chansons. L'air été connu et le support visuel permettait de retenir l'information. Il y avait certes une accumulation des sons amoureux, mais les élèves réussissaient tout de même à se souvenir de chacun d'entre eux.

Image 3. Moment d'apprentissage marquant



D'ailleurs, dans une vidéo effectuée dans le cadre d'une autoévaluation de mes habiletés pour le stage, j'ai réussi à capter un moment intéressant. Lors d'une période d'écriture, les élèves devaient s'inspirer d'une image pour écrire une courte phrase sur le thème de l'Halloween. En circulant dans la classe, une élève m'a posé une question qui faisait référence à l'utilisation des sons amoureux dans l'écriture du mot « enfant » (voir tableau 1).

Tableau 1. Verbatim

Discussion avec une élève de la classe
Elève : Madame Marguerite, j'ai une question.
Marguerite : Oui ?
Élève : Comment on écrit « on » ?
Marguerite : « on » ? Comment est-ce qu'on écrit ça « on » ?
L'élève hausse les épaules en guise d'hésitation.
Marguerite : Si je colle...
Élève : « o » et « n » ça fait « on » !

Cette discussion est un moment clé qui prouve les effets bénéfiques de l'intégration de la musique dans les apprentissages (Bolduc, s, d.). La répétition des comptines a eu comme effet d'améliorer la mémorisation des sons amoureux. L'élève a été en mesure d'utiliser ses connaissances afin de répondre elle-même à sa propre question. L'utilisation des comptines est positive pour la lecture de mots complexes et pour l'écriture comme il a été démontré dans le verbatim.

Conclusion

La grève des enseignants a malheureusement mis un arrêt sur le projet que j'aborde dans cet article. Je pense tout de même que la musique a su favoriser un apprentissage stimulant pour les élèves. Les comptines ont su aider certains élèves dans la mémorisation des sons amoureux et dans l'utilisation de ceux-ci en lecture et en écriture. L'intégration de la musique dans l'apprentissage de notions spécifiques au primaire devrait être davantage mise de l'avant par les enseignants afin de motiver les élèves à apprendre et à réduire les difficultés scolaires (Bolduc, s, d.). La musique est accessible et elle ne requiert pas nécessairement d'habiletés particulières pour la mettre en œuvre. Il suffit tout simplement d'effectuer quelques recherches afin de trouver une mélodie et d'écrire des paroles selon le contexte d'apprentissage. Vous serez surpris de la motivation grandissante et de l'amélioration de la réussite chez vos élèves.

Références

- Bolduc, J. (s, d.). Les bienfaits de l'enseignement et de la pratique de la musique. https://ancien.fhosq.org/wp-content/uploads/2010/04/FHOSQ_FAMEQ_Final.pdf
- Carpentier, G., Gallant, A., Robillars, J., Sirard, A., Tardif, C. & Villeneuve-Lapointe, M. La répétition au service de l'apprentissage durable. Vivre le primaire, 36(4), p. 78-81. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/32239/Carpentieretal.VLP36(4)Repetition.pdf?sequence=1
- Demont, E. & Botzung, A. (2003). Contribution de la conscience phonologique et de la mémoire de travail aux difficultés en lecture : étude auprès d'enfants dyslexiques et apprentis lecteurs. L'année psychologique,103(3), 377-409. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2003_num_103_3_29642
- Demont, E. & Gombert, J. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. Enfance, 56, 245-257. https://www.cairn.info/revue-enfance-2004-3-page-245.htm
- Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L. & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. Revue du Nouvel-Ontario, (34), 59–82. https://www.erudit.org/fr/revues/rno/2009-n34-rno3567/038720ar.pdf
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et prospectives. Éducation et francophonie, 25(2), 77–88. https://www.erudit.org/fr/revues/ef/1997-v25-n2-ef06301/1080661ar.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2003). Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). Apprendre à lire : Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ApprendreALire_f.pdf

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

ENSEIGNER DEHORS ; LE FUTURE DE L'ENSEIGNEMENT

ANGIE FORTIER



Introduction

En 2020-21, c'est 13,8 % des élèves du secondaire de l'ensemble du Québec qui quittent l'école avant l'obtention de leur diplôme (MÉ, 2023). En effet, les enseignants font face de plus en plus au manque de motivation scolaire de leurs élèves et l'effet sur leur résultat académique se fait ressentir. Bien que les données de décrochage représentent les élèves du secondaire, qui n'a jamais entendu, enseignant de tout niveau confondu, des élèves se plaindre de « fatigue passagère », des élèves dire que cela ne leur tente pas, qu'ils ont la flemme, que c'est plate, etc. (Canopé, 2024). Qui n'a jamais vu un élève couché sur son bureau, déranger les autres ou ne pas effectuer un travail. Le décrochage scolaire et le manque de motivation scolaire sont des problèmes réels en enseignement auquel il faut faire face ; « soutenir efficacement la motivation des élèves […] est un défi important pour toute personne qui enseigne » (Guay, s.d.). On se demande donc comment faire pour soutenir la motivation scolaire et redonner gout à l'école. Très présentes aux préscolaires et de plus en plus dans les classes primaires, les classes extérieures sont une solution pour contrer le manque de motivation et pour soutenir les apprentissages. En effet, il est possible de constater que l'enseignement par la nature se fait principalement au préscolaire alors qu'elle apporte divers bienfaits à tous les cycles du primaire. Le but de cet article sera donc de démontrer les bienfaits de la classe extérieure sur la motivation scolaire et sur les apprentissages pour les élèves du primaire, tous âges confondus.

Soutenir la motivation

Premièrement, avant même de penser aux apprentissages, il faut penser à motiver les élèves, sinon, ils ne s'engageront pas dans leur réussite. Pour soutenir la motivation des élèves, il faut donc leur offrir des contextes réels et signifiants. En effet, l'enfant apprend et se développe de manière naturelle dans des contextes signifiants et authentiques […] (Piaget, 1962). Dans l'article Observer et soutenir les apprentissages émergent en contexte signifiant, les autrices disent même que l'environnement permet à l'enfant de « construire sa perception du monde qui l'entoure » (Montminy, Duval et Parent, 2020). Elles expliquent aussi que l'environnement permet à l'enfant d'être « activement engagé dans ses apprentissages » ce qui lui permet de développer ses habiletés afin de les « réinvestir dans d'autres contextes » (Montminy, Duval et Parent, 2020). Pour sa part, l'institut des troubles d'apprentissage écrit dans l'article L'éducation en plein air au primaire : les bienfaits d'enseigner dehors avec nos élèves que « pour bien des élèves, aller dehors est une source de motivation », car la nature influence positivement l'humeur des gens (Skinner et Chi, 2014). De plus, l'article dit que l'environnement extérieur permet aux élèves de bouger librement, d'explorer les environs et de cultiver et développer la créativité ce qui « engendrent une motivation intrinsèque accrue chez les élèves, ce qui peut contribuer à augmenter leur intérêt envers les apprentissages en cours, l'école en

général ainsi que leur désir d'apprendre » (Becker et coll., 2017).



« La motivation intrinsèque des élèves participant à l'enseignement à l'extérieur s'est améliorée ».

Enfin, plusieurs recherches prouvent les bienfaits de la classe extérieure sur la motivation et la concentration. Par exemple, en 2017 des chercheurs en psychologie allemands ont « démontré que les élèves du premier cycle du secondaire étaient plus motivés pendant une "semaine de recherche" en plein air dans les Alpes que dans un contexte d'enseignement à l'intérieur » (De Lannoy, 2022). D'autres chercheurs, cette fois du Danemark, sont arrivés au même constat : « la motivation intrinsèque des élèves participant à l'enseignement à l'extérieur s'est améliorée » (De Lannoy, 2022). On peut donc déduire que les classes extérieures et que l'enseignement par la nature vient réellement soutenir la motivation intrinsèque des élèves de tout âge.

Soutenir les apprentissages

Une fois les élèves motivée par les activités, on peut observer des bienfaits sur les apprentissages.

D'abord, les classes extérieures permettent aux élèves d'avoir de meilleures connexions neuronales, car la nature permet aux élèves d'apprendre grâce à différents canaux sensoriels : visuel, auditif, olfactif et kinesthésique (L'école à ciel ouvert, s.d). En effet, « La neurologie et les sciences cognitives démontrent que ce qu'on apprend par différents canaux sensoriels s'ancre mieux dans la mémoire. » (L'école à ciel ouvert, s.d). L'éducation par la nature n'a pas seulement des bienfaits sur les canaux sensoriels ; elle en a sur le développement global de l'enfant et sur les fonctions exécutives. Par exemple, elle encourage la prise d'initiative, augmente la confiance en soi, réduit le stress, diminue les comportements dérangeants, améliore les habiletés sociales et la coopération, stimule l'autonomie, augmente la mémoire de travail et la flexibilité mentale, soutient l'inhibition, etc. (L'école à ciel ouvert, s.d ; Duval, Cadoret, Montminy, 2020).

Ensuite, les classes extérieures favorisent l'écrit. En effet, divers écrits sont présents dans la nature, comme les panneaux d'informations pour n'en nommer qu'un (Ricard et Dumais, 2020). De plus, les différents matériaux peuvent être utilisés pour l'émergence de l'écrit : sable, bâtons, doigts, feuilles, neiges, boue, etc. (Ricard et Dumais, 2020). Pour les plus vieux, l'environnement peut servir de mise en situation grâce, entre autres, à l'utilisation de divers sens (odorat, ouïe, vue, toucher). Sur le site Enseigner dehors, une orthopédagogue explique qu'elle utilise l'enseignement par la nature lors de séance d'orthopédagogie. Elle y explique que cette façon de faire a des bénéfices pour son travail, car elle peut travailler le développement de la conscience phonologique, le traitement alphabétique, l'écriture de mots fréquents et irréguliers, la fluidité et l'écriture (enseigner dehors, s. d).



« La nature permet aux élèves d'apprendre grâce à différents canaux sensoriels ».

Puis, les classes extérieures favorisent l'émergence des sciences. Effectivement, « à l'extérieur, peu importe où vous posez vos yeux, il y a toujours des phénomènes naturels à découvrir et à comprendre » (Ayotte-Beaudet, 2020). Qu'on parle d'astronomie, de biologie, de chimie, de géologie ou même de physique, quoi de mieux que d'aller observer ces phénomènes naturels à la source, c'est-à-dire dans les lieux à proximité de l'école (Ayotte-Beaudet, 2020). De plus, une des compétences du programme vise à construire sa compréhension du monde en développant des qualités scientifiques tels que la curiosité, l'observation, se poser des question, expérimenter, etc. (MELS, 2006 ; Ayotte-Beaudet, 2020).

Références

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Taux-sortie-sans-diplome-2023.pdf https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/la-motivation-un-levier-pour-la-reussite-scolaire.html https://www.taalecole.ca/motivation/ Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. Norton Skinner, E. A. et Chi, U. (2014). Intrinsic motivation and engagement as "active ingredients" in garden-based education: examining models and measures derived from self-determination theory. J. Environ, Educ, 43, 16–36. Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. et Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. International Journal of Environmental Research and Public Health, 14(5), 485. https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/ecoleacielouvert/lecole-a-ciel-ouvert/pourquoi-faire-lecole-dehors/ https://www.institutta.com/s-informer/education-en-plein-air-les-bienfaits-denseigner-dehors-avec-nos-eleves#:~:text=L'%C3%A9ducation%20en%20plein%20air%20offre%20de%20nombreux%20bienfaits%20pour,d%C3%A9fis%20d'apprentissage%20ou%20non.&text=Pour%20bien%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves%2C%20aller,Skinner%20et%20Chi%2C%202014). https://aepqkiosk.milibris.com/reader/9d1311ef-ccbb-4df1-af16-ebc7f44582ae?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn584-2020 https://enseignerdehors.ca/approche-pedagogique/lorthopedagogie-en-plein-air-entrevue-avec-stephanie-bergeron/ Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec.



UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

SUSCITER L'ÉCRITURE À L'AIDE DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE

STÉPHANIE CASTONGUAY



Introduction

Nous, les enseignants, sommes de plus en plus encouragés à mettre en place des pratiques pédagogiques qui favorisent une écriture régulière en classe. En effet, les recherches en éducation ont démontré l'importance d'une écriture fréquente dans le développement de la compétence à écrire des élèves (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur., 2017). Toutefois, l'écriture se veut être une bête noire pour tant d'élèves au primaire. En effet, il n'est pas rare de constater que la tâche quotidienne de l'écriture n'est pas appréciée, pour différentes raisons, par plusieurs élèves et même vue par certains comme une pénible corvée qui leur est durement imposée. Ainsi, comment est-ce possible de susciter l'intérêt des élèves pour l'écriture quand la motivation de ceux-ci est aussi moindre? C'est la question que je me suis posée lors de mon Stage IV en 1re année du primaire lorsque j'ai constaté un grand désengagement chez un bon nombre d'élèves lors des périodes d'écriture.

La motivation à apprendre

Pour s'engager pleinement dans une tâche, un élève doit être motivé face à celle-ci. Effectivement, lorsqu'un élève est motivé, il tendra à mettre les efforts nécessaires et fera davantage preuve de persévérance ce qui favorisera sa réussite.

Plusieurs éléments sont des facteurs primordiaux à la motivation et donc à l'engagement d'un élève face à ses apprentissages. Les trois éléments essentiels sont : la valeur accordée à la tâche, la perception de sa compétence à réaliser la tâche et la contrôlabilité sur la tâche (Réseau réussite Montréal, s.d.). C'est donc sur ces éléments que je me suis penchée pour amener les élèves à être davantage engagés dans leurs apprentissages liés à l'écriture.

C'est notamment à travers l'utilisation de la littérature jeunesse que j'ai concentré mes efforts afin de stimuler l'engagement des élèves dans leurs apprentissages liés à l'écriture. C'est en constatant le grand intérêt des élèves lors des périodes de lecture interactive ainsi qu'en observant une participation active de leur part que j'ai eu l'idée de me tourner vers la littérature jeunesse comme point de départ. En effet, je me suis dit que celle-ci pourrait avoir un immense potentiel sur leur engagement dans l'apprentissage de l'écriture.

La contextualisation des apprentissages

La littérature jeunesse est une ressource incroyable qui permet d'offrir aux élèves des occasions de communication authentiques et significatives (Lavoie & Marin, 2022).

Plus encore, l'utilisation de la littérature jeunesse comme point de départ dans le développement de la compétence à écrire permet de créer un lien direct entre ce qui a été lu avec les élèves et leurs propres écrits. Ainsi, les apprentissages sont contextualisés et ont donc beaucoup plus de sens aux yeux des élèves (Myre-Bisaillon, Rodrigue & Beaudoin, 2017).



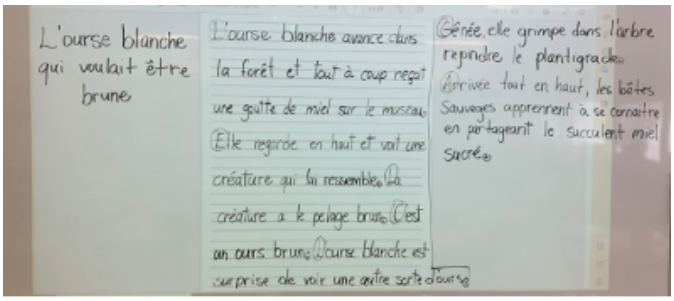
Cette contextualisation a d'ailleurs un impact sur la motivation et l'engagement des élèves dans le développement de leurs habiletés en écriture. Plus encore, il est possible de diversifier les apprentissages pour rendre le tout encore plus stimulant pour les élèves. La littérature jeunesse permet donc à l'élève de se trouver dans des situations d'apprentissage significatives, diversifiées et complexes qui lui permettent de développer ses compétences en écriture (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Ainsi, lorsque les apprentissages sont authentiques, significatifs et diversifiés, il est possible de renforcer chez l'élève la valeur accordée à la tâche, la perception de compétence et le sentiment de contrôlabilité qui sont les leviers jugés essentiels à la motivation. Les leçons d'écriture sont alors plus engageantes et plus enrichissantes (Myre-Bisaillon, Rodrigue & Beaudoin, 2017).

Mise en place des pratiques d'écriture variées

La littérature jeunesse fut donc mon point de départ afin de stimuler l'engagement des élèves dans leurs apprentissages liés à l'écriture. À partir de nos lectures partagées où les élèves se montraient captivés par l'histoire et investis dans nos échanges autour des œuvres choisies, j'ai cherché à valoriser la tâche de l'écriture en établissant un lien entre celle-ci et les histoires racontées. Je souhaitais ainsi éveiller leur imagination et nourrir leur créativité à l'écrit en leur permettant de s'appuyer sur la littérature jeunesse comme source d'inspiration.

Vue l'importance de diversifier les tâches d'écriture pour stimuler le désir d'écrire, je me suis assurée que les activités proposées aux élèves soient différentes, mais toujours rattachées à un album jeunesse (Myre-Bisaillon, Rodrigue & Beaudoin, 2017). Ainsi, nous avons travaillé l'écriture de manière collaborative, soit en inventant la fin d'une histoire en grand groupe ainsi qu'une nouvelle histoire à partir de celle racontée pour travailler le récit narratif. Cette approche a permis d'offrir une nouvelle perspective sur l'écriture et l'ensemble du processus s'est voulu particulièrement enrichissant pour les élèves.

Les élèves ont pu interagir entre eux tout au long de l'activité pour réussir à écrire une histoire commune et face à laquelle ils étaient fiers. Cette activité m'aura de plus permis de partager mon propre intérêt pour l'écriture. En effet, les élèves auront été témoin de mon plaisir à écrire en vivant ce processus avec leurs pairs, mais aussi avec moi. La collaboration permet donc l'atteinte d'un objectif commun (Lavoie & Marin, 2022).


L'ourse blanche qui voulait être brune

L'ourse blanche avance dans la forêt et tout à coup regoit une goutte de miel sur le museau. Elle regarde en haut et voit une créature qui lui ressemble. La créature a le pelage brun. C'est un ours brun. L'ourse blanche est surprise de voir une autre sorte d'ours.

Gênée, elle grimpe dans l'arbre rejoindre le plantigrade. Arrivée tout en haut, les bêtes sauvages apprennent à se connaître en partageant le succulent miel sacré.

Nous avons de plus travailler l'écriture à travers deux projets différents. D'abord, un livre sur la thématique des monstres à la manière d'Élise Gravel a été écrit et chaque élève de la classe en était l'auteur en présentant son propre monstre. Une grande affiche décorative pour Noël a aussi été créée par les élèves en s'inspirant de l'album Dans mon beau sapin, il y a... de Mélanie Perreault et Maurèen Poignonec. Chaque élève devait travailler les éléments essentiels d'une phrase en inventant son propre personnage présent dans notre sapin. Celle-ci a été affichée à l'entrée de la classe permettant à toute l'école de la voir.



Les élèves de 1re année vous présentent leur belle collection de monstres. Venez vite découvrir toutes ces bestioles originales et uniques! Il y en a pour tous les goûts!



Il s'appelle Motmot. Il est noir et touffu. Il aime la gymnastique. Motmot aime les bonbons. Son activité préférée est la décoration.

À travers ces deux projets, les élèves écrivaient en ayant un but précis et avaient la liberté de partager leurs propres idées par écrit, ce qui est indispensable dans le développement de la compétence à écrire (Lavoie & Marin, 2022). Par ailleurs, les activités d'écriture ont été espacées sur plusieurs périodes pour permettre aux élèves d'écrire à leur rythme, d'avoir l'accompagnement dont ils avaient besoin, de sentir qu'ils avaient le temps nécessaire pour s'investir dans le processus et surtout qu'ils avaient la possibilité de le faire à la hauteur de leurs attentes. Finalement, les activités proposées avaient du sens à leurs yeux et la perception de leur compétence a pu être renforcée lorsqu'ils ont été témoins du résultat de leur travail personnel et de leurs efforts accomplis.Inévitablement, l'ensemble de ces éléments ont suscité la motivation et l'engagement des élèves (Réseau réussite Montréal, s.d.).



Conclusion

En conclusion, la littérature jeunesse est un outil d'enseignement précieux qui permet non seulement d'amener les élèves à développer davantage leur intérêt pour la lecture, mais aussi pour l'écriture en jouant un rôle clé dans l'encouragement de leur créativité et de leur expression écrite. En exploitant cet intérêt naturel qu'avaient les élèves face aux albums jeunesses que je leur présentais, j'ai été en mesure de leur offrir des activités signifiantes et diversifiées à travers lesquelles ils se sont sentis inspirés et motivés à écrire. J'ai senti un réel engagement de leur part à travers le processus d'écriture en plus de sentir qu'ils éprouvaient du plaisir face à leurs apprentissages.

Les bénéfices de la littérature jeunesse peuvent être immenses en lecture, mais ne s'y limitent pas. En effet, ils touchent également le domaine de l'écriture. Son utilisation comme point de départ aux apprentissages se veut une pratique gagnante pour susciter l'intérêt des élèves à écrire. Bien sûr, elle les engage de manière ludique et stimulante, leur offre une grande source d'inspiration tout en leur permettant d'explorer leur créativité et les encourage à exprimer librement leurs propres idées. C'est donc dire que la littérature jeunesse soutient le développement de la compétence à écrire et encourage activement les élèves à s'investir face à celle-ci.

Références

- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. & Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée. Éducation et francophonie, 45(2), 151–171. Repéré à Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée (erudit.org)

- Réseau réussite Montréal. (s.d.). Motivation et engagement. Repéré Motivation et engagement - Réseau réussite Montréal (reseaureussitemontreal.ca)

- Lavoie, N. & Marin, J. (2022). Susciter le plaisir d'écrire : Le plaisir d'écrire et la considération des intérêts de chacun. Repéré à Collectif_Plaisir_Ecrire_Primaire_VF (1).pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Référentiel d'intervention écriture. Repéré à Référentiel d'intervention en écriture (gouv.qc.ca)

- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, Marie. & Charron, A. (2022). Des réseaux littéraires pour écrire avec plaisir au troisième cycle du primaire : Des réseaux littéraires pour écrire avec plaisir au troisième cycle du primaire. Repéré à Collectif_Plaisir_Ecrire_Primaire_VF (1).pdf

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LE GOUT DE LA LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

MARIE-PIER JUNEAU



Introduction / problématique

Dans le monde de l'enseignement, on y retrouve plusieurs enjeux et défis à plein de niveaux différents autant pour les élèves que pour les enseignants et les autres intervenants. Il y en a aux niveaux des apprentissages, de leur développement, de leur comportement. Un des enjeux qui occupe une grande place est celui du plaisir de la lecture.

À l'école primaire, plusieurs éléments sont importants et doivent être mis en place pour aider les élèves dans leurs apprentissages. Un qui est essentiel est celui de la lecture. Celle-ci doit occuper une grande place en classe puisqu'elle possède de nombreux avantages pour les apprentissages des élèves et elle est utile dans plusieurs matières également. Par exemple, « elle améliore leurs compétences littéraires et leur empathie. La lecture permet également d'éveiller leur créativité, leur imaginaire et leur esprit critique. Finalement, lors de la lecture, les élèves voient beaucoup de mots et de nouveaux mots ce qui fait en sorte que leur vocabulaire est plus riche. » (Bien enseigner, 2024) Les élèves sont donc en mesure de découvrir plusieurs éléments comme des nouveaux mots dans les livres. Cependant la lecture n'est pas appréciée par tous les élèves et elle peut être une difficulté pour eux. « Lorsque les élèves ont de la difficulté à lire, il peut y avoir des difficultés et un ennui pour la lecture qui s'installent. Les élèves auront donc tendance à éviter la lecture et les activités en lecture puisqu'ils seront peu motivés. Le développement de cette capacité sera plus lent pour ces élèves. Alors que les autres élèves qui n'ont pas de difficulté, développeront cette capacité beaucoup plus vite puisqu'ils lisent plus et ont un intérêt pour celle-ci. » (Institut des troubles d'apprentissage, 2024) Plusieurs élèves n'aiment pas lire ou n'ont pas trouvé de livre qui les intéressent. Les enseignants doivent donc tenter de trouver des moyens de donner le gout de la lecture à leurs élèves afin qu'ils découvrent le plaisir de lire. La lecture va aider les élèves dans plusieurs sphères de leurs apprentissages et dans plusieurs matières scolaires comme les résolutions de problèmes en mathématique. Pour y arriver, quelques éléments seront à prendre en compte comme la motivation des élèves dans les différentes activités en lecture proposées par l'enseignant et les stratégies à prendre en compte pour aider les élèves en difficulté mais les autres aussi. Alors, quelles stratégies et moyens peuvent-ils être mis en place pour motiver les élèves à développer le gout pour la lecture et à y trouver un certain plaisir?

La motivation des élèves dans les différentes tâches proposées en lecture

Tout d'abord, pour réussir à donner le gout de la lecture aux élèves, il faut penser à la motivation des élèves dans les activités en lecture. Premièrement, « la motivation permet de voir comment et pourquoi les élèves vont s'engager ou non dans les différentes tâches proposées en lecture. L'enseignant a donc un rôle très important puisque c'est lui qui est l'exemple de la personne qui aime lire afin de soutenir ses élèves dans leur motivation et dans leur engagement envers la lecture. » (Montésinos-Gelet.I, Dupin de Saint-André.M et Tremblay.D, 2022) Lorsque les élèves sont en travail, l'enseignant peut circuler dans la classe pour être en mesure de voir les comportements de désengagement des élèves face au travail demandé et tenter de discuter avec le ou les élèves en question pour être en mesure de les aider à trouver des solutions. (Montésinos-Gelet.I, Dupin de Saint-André.M et Tremblay.D, 2022)

Les facteurs qui influencent la motivation des élèves dans les activités proposées

De façon générale, « lorsque les élèves entrent à l'école, ils ont hâte d'apprendre à lire et à écrire, mais plus les années d'école avancent, leur gout pour la lecture peut parfois diminuer. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette diminution. Premièrement, il y a le fait que les activités de lecture et d'écriture n'ont pas de lien entre elles et elles font en sorte que les activités réalisées n'ont pas ou peu de sens pour les élèves. Ensuite, il y a les types d'évaluation utilisés en classe en lecture qui peuvent diminuer leur engagement et leur motivation pour la lecture puisqu'elles sont longues à réaliser. Finalement, la plupart des activités proposées se font seul, ils veulent donc moins s'engager puisque plus les élèves vieillissent, plus ils aiment faire des activités avec leurs camarades. » (Montésinos-Gelet.I, Dupin de Saint-André.M et Tremblay.D, 2022) Il faut donc repenser aux activités proposées en classe pour pouvoir les modifier et les rendent plus motivantes pour eux et lorsque c'est possible, leur offrir l'occasion de travailler en équipe.

La motivation intrinsèque

Finalement, dans le concept de la motivation, on y retrouve la motivation en lecture mais également celle de la motivation intrinsèque. Pour arriver à donner le gout de la lecture aux élèves, on peut penser « à mettre en place certains facteurs pour impliquer les élèves.

Par exemple, on peut faire participer les élèves dans leurs apprentissages en leur donnant des choix de différents textes ou livres à lire ou encore mettre en place dans la classe des moments où les élèves peuvent échanger et partager leur point de vue ou leur opinion sur les textes lus et ainsi créer des interactions entre eux. » (TA à l'école, 2020) De cette façon, ils se sentent impliqués dans leurs apprentissages et ils sont donc plus en mesure de s'engager dans la tâche demandée et leur motivation augmente.

Recension des écrits : les stratégies et les moyens à mettre en place dans la classe

Cette partie traitera de la présentation de différentes stratégies et moyens à mettre en place dans la classe pour donner le gout de la lecture aux élèves. Il sera question de la littérature jeunesse et les stratégies en lecture.

Afin de répondre à la question, plusieurs moyens peuvent être mis en place dans la classe pour donner le gout de la lecture aux élèves. Premièrement, les stratégies de lecture peuvent être une bonne façon d'aider les élèves en difficulté. Parfois, les élèves qui n'aiment pas la lecture ont de la difficulté. En leur donnant des stratégies pour les aider, ils développeront un certain intérêt. Par exemple, les stratégies de « prédire, les mots de substitution, faire des inférences, se poser des questions » peuvent être enseignées, utilisées et pratiquées en classe. (ADEL,2020) De plus, il y a des activités proposées et des suggestions pour les enseigner. En pratiquant ces stratégies, les élèves pourront le faire en équipe et par la suite, ils pourront les réinvestir seul dans les différentes tâches et évaluations en lecture.

Une autre façon qui peut être mise en place pour développer le gout de la lecture est celui d'intégrer la littérature jeunesse en classe. Pour pouvoir l'intégrer, « l'enseignant doit avoir le rôle de médiateur. Il doit être en mesure de bien connaitrela littérature jeunesse et les intérêts de ses élèves afin de pouvoir être un bon conseiller. Il se peut que les intérêts de ses élèves pour la lecture soient différents des siens, mais il doit tout de même être ouvert pour pouvoir amener ses élèves vers la lecture. »(Montésinos-Gelet.I, Dupin de Saint-André.M et Tremblay.D., 2022) Lorsque l'enseignant connait bien les intérêts de ses élèves, il sera en mesure de leur faire découvrir plusieurs livres en lien avec leurs intérêts.

De plus, intégrer la littérature jeunesse dans la classe permet de « créer une communauté de lecteurs où les élèves peuvent échanger et partager leur impression et leurs coups de cœur sur leurs livres préférés. Ils peuvent également développer leur compétence en lecture et ainsi développer des habitudes à la lecture. » (Montésinos-Gelet.I, Dupin de Saint-André.M et Tremblay.D., 2022) De cette façon, ils découvriront un certain plaisir à lire et donc leur niveau de motivation et d'engagement augmentera. Lorsque la littérature jeunesse est présente dans la classe et que celle-ci devient un ensemble de petits lecteurs, il sera plus intéressant pour les élèves de leur proposer différents projets. Par exemple, l'enseignant pourrait faire un

cercle de lecture ou un journal de lecture en classe avec ses élèves. De cette façon, les cercles de lecture permettent aux élèves « d'avoir des interactions ce qui permet de partager aux autres le plaisir qu'ils ont pour la lecture, d'éclairer leur compréhension de l'histoire et de partager leur appréciation du livre. » (Montésinos-Gelet.I, Dupin de Saint-André.M et Tremblay.D., 2022) Finalement, le journal de lecture « permet aux élèves d'écrire tous les livres qu'ils ont lus et d'y ajouter des petits commentaires. Ce journal permet aux élèves et à l'enseignant d'avoir une trace de tout ce qu'ils ont lu. Les élèves seront donc en mesure de faire des échanges avec l'enseignant et les autres élèves afin de partager les titres des livres qu'ils ont lus et ceux qu'ils ont préférés. » (Montésinos-Gelet.I, Dupin de Saint-André.M et Tremblay.D., 2022)

Pistes d'action :

Les résultats anticipés étaient de trouver des moyens pour leur donner le gout pour la lecture, de leur démontrer que dans les livres, il y a plusieurs éléments à découvrir et qu'il y a plusieurs types de livres qui peuvent leur plaire selon leurs intérêts. De plus, leur faire découvrir le plus de livres différents et sur des sujets différents pourront les aider à trouver ceux qui les intéressent. Ils y trouveront un certain plaisir à lire. Finalement, les élèves pourront partager leurs gouts littéraires aux autres élèves pour découvrir de nouveaux livres. Les stratégies proposées sont bénéfiques puisqu'elles aident les élèves en difficulté en lecture et avec la littérature jeunesse, plusieurs types de livre leur seront présentés. Pour mettre en lumière certains livres de la littératures jeunesse, quelques moyens peuvent être mis en place dans la classe. « Le premier est d'avoir un coin lecture avec des livres placés en ordre comme la même collection dans des bacs pour être plus facile d'accès par exemple. Ensuite, il y a d'intégrer une variété de type et de choix de livre pour aller rejoindre le plus d'élèves possible selon leurs intérêts, mais aussi d'avoir une diversité culturelle dans les personnages dans les livres de la classe et d'assurer de varier les auteurs proposés. De plus, pour attirer l'attention des élèves, il est possible de mettre en place des livres vedettes selon un thème ou encore les livres qui sont peu lus par les élèves de la classe. Finalement, il est également possible de faire le même principe avec les auteurs en vedettes. Pendant un certain temps, tous les livres de l'auteur en vedette sont placés dans la classe à la disposition des élèves peu importe leur thème. » (La classe de Karine, 2022) De cette façon, les livres en vedette donneront peut-être le gout aux élèves de les découvrir.

Conclusion :

En conclusion, il faut rappeler l'importance de la place de la lecture en classe dans le développent des apprentissages des élèves. Cependant, elle n'est pas appréciée par tous les élèves. Ceux-ci sont donc moins motivés et engagés dans les tâches proposées en lecture puisque certains ont de la difficulté en lecture ou d'autres ne sont pas motivés par les activités. L'enseignant joue donc un rôle crucial puisqu'il est un exemple pour ses élèves en lecture. Pour aider les élèves à développer le gout pour la lecture, quelques moyens peuvent être mis en place dans la classe pour les aider. Il peut y avoir la littérature jeunesse, les cercles de lecture, les journaux de lecture et les stratégies de lecture. Cependant, d'autres éléments peuvent être mis en place pour aider les élèves en difficulté et en manque de motivation. On peut penser à l'âge et au développement des enfants. Ils ont chacun leur propre rythme et nous, les enseignants devons s'adapter à eux. Pour y arriver, on peut penser à la différenciation pédagogique afin d'accommoder les élèves en difficulté en lecture. « Les notes des élèves en difficulté peuvent être un facteur de démotivation pour eux. Ils ne sont plus en mesure de fournir des efforts pour y arriver. Cependant, dans les classes ou la différenciation pédagogique est présente, les élèves ont un sentiment de sécurité, les activités et les défis donnés aux élèves sont appropriés pour chacun. » (Tomlinson. Carol Ann, Mc Tighe. Jay, 2010) Bref, c'est une autre façon de donner le gout de la lecture et de motiver les élèves en mettant en place la différenciation pédagogique en classe afin que les activités proposées soient adaptées pour chaque élève.

Références scientifiques:

Article :
Encourager le plaisir de lire. Deschatelets.K. (6 septembre 2022). La classe de Karine. Repéré à : https://www.laclassedekarine.com/post/encourager-le-plaisir-de-lire

Livres :
Montésinos-Gelet.I, Dupin de Saint-André.M et Tremblay.D. La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycle du primaire. (2022) Chenelière Éducation.

Tomlinson. Carol Ann, Mc Tighe. Jay. (2010) Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.

Sites internet :

Apprenants en difficulté et littératie. ADEL. (2020). Stratégies de lecture entre la 4e et la 6e année. Université du Québec à Montréal. Repéré à : https://adel.uqam.ca/docs-category/strategies-de-lecture-4-6/

Bien enseigner. Les 7 avantages de la lecture pour les élèves. (7 février 2024). Repéré à : https://www.bienenseigner.com/avantages-de-la-lecture/

Institut des troubles d'apprentissage. Renforcer la motivation et la persévérance en lecture de vos élèves. (2024). Repéré à : https://www.institutta.com/s-informer/motivation-perseverance-lecture-eleves-video

TA à l'école. Soutenir l'apprentissage de la lecture au primaire-une approche en lien avec le rapport : Le droit de lire. (2020) Repéré à : https://www.taalecole.ca/modules/lecture-primaire/motivation/

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'INTÉRÊT DE LA LECTURE, COMMENT LA SUSCITER ?

ALYSON ST-LOUIS



Introduction

Savoir lire est essentiel à la réussite scolaire des enfants. Cette compétence permet notamment de réussir en français, mais aussi dans l'ensemble des autres domaines scolaires. Attention, les bienfaits de la lecture ne s'arrêtent pas là ! Plusieurs recherches ont montré que la lecture permet de réduire le stress, d'apprendre de nouvelles connaissances, d'améliorer les compétences écrites et orales, de développer les compétences cognitives, la mémoire et bien plus encore (Navarre, 2023). Malheureusement, avec l'omniprésence des technologies dans les foyers et les écoles, les professionnels remarquent un désintérêt marqué de la lecture chez les élèves. Les jeunes sont habitués à avoir accès à toutes sortes d'informations, et ce immédiatement et sans efforts ainsi qu'à être surstimulés par les images, la musique et les interactions qu'offrent les différents jeux et applications qui se retrouvent sur les appareils numériques. Ainsi, il est difficile pour eux d'éprouver un intérêt envers la lecture quand le numérique leur procure plus de stimuli (Poulin, 2014).

Problématique

Dans le cadre de mon stage final, j'ai constaté ce même phénomène. Mon groupe de 4e année était composé de 19 élèves dont 11 garçons et 8 filles, et avait des besoins très hétérogènes. Il est aussi important de mentionner qu'il y avait 5 élèves avec un aide technologique en lecture. En classe, il y avait une très faible attirance pour la lecture. Lorsqu'il y avait des pauses-lecture ou des temps libres, très peu d'élèves participaient. Ils me demandaient tous à avoir accès aux tablettes électroniques. Ils avaient aussi une grande difficulté avec la compétence « Lire des textes variés ». Plusieurs élèves étaient sur le seuil de réussite ou en échec. D'ailleurs, en 2023, le groupe précédent avait refusé catégoriquement de faire l'évaluation du ministère. On discerne donc une certaine aversion et un désintérêt envers la lecture, et ce depuis quelque temps. De ce fait, est né en moi le fort désir de susciter l'intérêt de la lecture en classe. Mais comment y arriver, dites-vous ? Il y a plusieurs moyens pour essayer d'atteindre cet objectif. C'est donc ainsi que je vais vous présenter 3 interventions qui ont été efficaces dans ma classe, mais avant tout, faisons un retour sur le concept de l'intérêt et les attentes en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture au 2e cycle du primaire.



L'intérêt

Tout d'abord, rappelons-nous ce qu'est l'intérêt. Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que celui-ci est : « un état psychologique qui est caractérisé par l'attention, la concentration, la satisfaction de l'effort accompli et la motivation à apprendre » (Archambault & Chouinard, 2022). On dit même que :

L'intérêt a un contenu précis lié soit à une tâche, un sujet ou une activité […] et que l'intérêt est une force directrice qui est capable d'inciter les l'élève à s'engager dans des domaines d'activités où il poursuivra des buts élevés et manifestera un haut degré de motivation (Archambault et Chouinard, 2022).

De plus, les auteurs différencient l'intérêt en deux types distincts. Tout d'abord, il y a l'intérêt dit situationnel qui est en lien avec les stimuli procurés par des situations spécifiques dans l'environnement de la personne (Hidi & Renninger, 2006). Cet intérêt perdure rarement. Puis, il y a l'intérêt personnel qui se caractérise par des préférences plutôt stables de la personne pour une activité quelconque ou même un sujet en particulier (Archambault et Chouinard, 2022). Les spécialistes ont déterminé que l'intérêt personnel ne se développait pas nécessairement d'un seul coup. Celui-ci se développe en quatre phases soit : le déclenchement de l'intérêt situationnel, le maintien de l'intérêt situationnel, l'émergence de l'intérêt personnel et finalement, l'intérêt personnel développé (Hidi & Renninger, 2006). Le tableau 1. représente les phases de développement de l'intérêt ainsi que des exemples se rattachant à ces différentes phases.

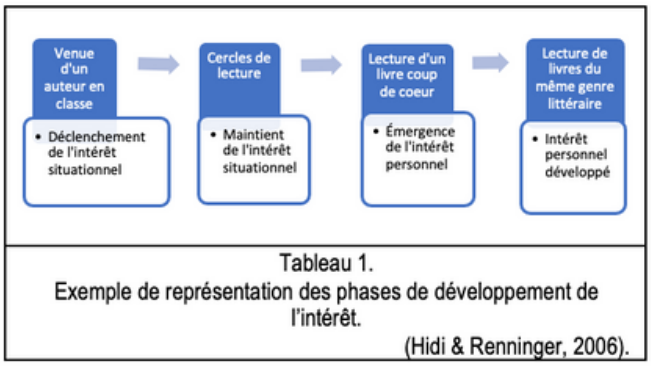


Tableau 1.
Exemple de représentation des phases de développement de l'intérêt.
(Hidi & Renninger, 2006).

De plus, Ulrich Schiefele, un professeur de psychologie à l'Université de Potsdam, en Allemagne, a poussé ses recherches plus loin en établissant qu'il y a deux composantes principales à la motivation personnelle (Archambault et Chouinard, 2022). Premièrement, celle liée aux émotions et deuxièmement celle liée à leur valeur utilitaire (Archambault et Chouinard, 2022). La composante émotionnelle « fait référence aux sentiments associés à une discipline ou une activité d'apprentissage par exemple ». D'ailleurs, le plaisir est souvent l'émotion qui se rattache le plus à ce type d'intérêt (Archambault et Chouinard, 2022). En ce qui concerne celle liée à la valeur utilitaire, on parle ici d'une valeur que porte la personne à quelque chose, « d'une signification personnelle » que la personne a attribuée à une compétence, un objet ou autre, qui le motive personnellement à atteindre ses buts (Archambault et Chouinard, 2022).

Comme mentionné précédemment, l'intérêt permet une meilleure concentration, une meilleure attention et donne une motivation d'apprendre aux élèves (Archambault & Chouinard, 2022). De ce fait, il est normal que les apprenants soient plus motivés et ambitieux si les sujets abordés les captivent, que leur curiosité est piquée et que des liens sont faits avec les différentes notions à apprendre (Tomlinson & McTighe, 2010). C'est ainsi que les enseignants qui s'efforcent de tenir compte des intérêts de ses élèves peuvent voir un meilleur engagement et une meilleure participation de la part de leur groupe. De plus, bien que chaque élève soit différent et que chacun d'eux ait des intérêts distincts, il est primordial pour l'enseignant d'essayer d'aller les rejoindre.

Finalement, nous pouvons observer des ressemblances entre les concepts de la théorie motivationnelle de l'intérêt avec la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Wigfield et al. (Archambault et Chouinard, 2022). En effet, nous pouvons dire que l'intérêt situationnel est extrinsèque, qui provient de l'extérieur et l'intérêt personnel est intrinsèque, qui provient de l'intérieur (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau & Duchesne, 2019).

L'apprentissage de la lecture au 2e cycle

Comme vu dans le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), à la fin du 2e cycle du primaire, les élèves doivent être en mesure de lire des textes courants et littéraires (MEQ, 2006). Ils doivent aussi être capables de comprendre des informations explicites et quelques fois des informations implicites. Sans oublier qu'ils doivent être en position de lire différents textes dans le but d'utiliser le contenu à diverses fins que ce soit pour en apprendre plus sur un sujet ou simplement de vivre un moment de plaisir (MEQ, 2006). D'ailleurs, au 2e cycle, les élèves développent de façon plus pointue leurs stratégies de lecture. Ils les adaptent au type de texte, mais aussi à leur longueur et à leur complexité et ce peu importe la discipline (MEQ, 2006).

Afin de bien progresser dans cette compétence, il faut tout d'abord que les textes lus soient adaptés au niveau de l'élève. Il faut aussi que l'élève soit en mesure de décoder le texte avec une certaine aisance. En effet, si l'élève est encore dans la phase de décodage graphème-phonème, il risque de ne pas saisir le sens de l'entièreté du texte qu'il aura lu puisque la majorité de son énergie aura été utilisée pour le décoder et non pour la compréhension de celui-ci (Wolf, Miller & Donnelly, 2000). Attention, un élève ayant une bonne fluidité en lecture ne veut pas dire qu'il a une bonne compréhension de sa lecture, mais plutôt qu'il est dans le développement du vocabulaire orthographique (Sirois, Vanlint & Boisclair, 2011). Ce sont deux éléments différents à vérifier, mais dont l'un peut avoir une influence sur l'autre (Braibant, 1994). Naturellement, si cet élève ne comprend pas ce qu'il lit ou que cela lui demande trop d'efforts, il risque de perdre son intérêt envers la lecture. Bref, pour progresser en lecture, il faut ni plus ni moins que lire régulièrement (Poulin, 2014).

La dégustation littéraire

Tout d'abord, la première intervention que j'ai faite pour essayer de susciter l'intérêt de mes élèves est de leur faire vivre une dégustation littéraire. Cela est une activité d'enseignement et d'apprentissage centré sur la découverte de la lecture. Elle consiste à « goûter » à quelques livres et faire une courte appréciation de ceux-ci. La dégustation littéraire s'inspire fortement du concept de la restauration. Pour commencer, il faut sélectionner le « menu », c'est-à-dire des livres adaptés aux compétences des élèves. Il faut ensuite les disposer selon notre intention pédagogique. Dans mon cas, j'ai séparé les livres par profils de lecteur et je les ai regroupés sur différentes tables. J'ai choisi ce mode de regroupement, car je voulais introduire ce concept pour un enseignement qui était à venir. Je vous en parlerai davantage dans la prochaine section. Cette activité d'apprentissage peut être réalisée sous plusieurs variantes : pour faire découvrir différents auteurs, pour travailler les genres littéraires, par type d'ouvrages, etc. (Boissy, 2017). Pour continuer, nous demandons aux élèves de s'installer à une station et de choisir un seul livre. Nous leur laissons un 5 à 10 minutes de lecture individuelle et ensuite ils font une courte appréciation du livre qu'ils ont survolé. Pour finir, le groupe étant à la première station se déplace à la deuxième et ainsi de suite jusqu'à ce que l'ensemble des élèves aient fait l'ensemble de celles-ci. Bref, cette expérience est très riche en découvertes.

Lors de la réalisation de ma dégustation littéraire, la curiosité de mes élèves a été piquée dès les premières secondes. J'avais aménagé ma classe sous forme de restaurant. Les bureaux étaient regroupés et des nappes les recouvraient. Il y avait une musique d'ambiance, une affiche de bienvenue et des « menus » placés à chaque place assise. Les livres classés par profil de lecteur trônaient au centre de chaque table. Il est donc évident que lorsqu'ils ont mis les pieds en classe, ils étaient époustouflés, car la classe avait subi une métamorphose complète.

Les enseignants qui s'efforcent de tenir comptent des intérêts de ses élèves peuvent voir un meilleur engagement et une meilleure participation de la part de leur groupe.

Avant même de leur expliquer le principe de la dégustation littéraire, certains élèves voulaient déjà lire les livres mis de l'avant simplement parce qu'ils voyaient correctement les couvertures. J'étais très enthousiaste. Après leur avoir expliqué les consignes, les élèves ont débuté leur dégustation. Ils ont tous participé activement. Je voyais même mes élèves les plus récalcitrants lire attentivement. Lors des changements, certains élèves me disaient qu'ils avaient hâte de voir une station en particulier parce qu'ils voyaient des livres qui pourraient les intéresser. Bref, pendant cette période, j'ai vu de nombreux sourires et même des élèves s'obstiner pour avoir un livre, ce qui n'est jamais arrivé dans ma classe !

Comme je le disais, la participation de mes élèves était incroyable. Ils ont été attirés dès les premiers instants et cela a paru sur le déroulement de l'activité. C'est donc ainsi qu'on peut constater que les élèves avaient un intérêt situationnel.



En effet, l'aménagement, la musique et l'ambiance étaient très différents de celles de la classe habituelle. C'est de cette façon que l'ensemble de ces stimuli produits par cette activité spéciale a su piquer leur intérêt et leur curiosité (Hidi & Renninger, 2006). De plus, comme nous l'avons vu précédemment, pour développer un intérêt personnel, nous devons passer par certaines étapes. La première étant « Le déclenchement de l'intérêt situationnel » (Hidi & Renninger, 2006). Je crois que dans ma classe, la dégustation littéraire a eu cet effet. Pourquoi ? Parce que même mes élèves les plus difficiles et qui ne veulent habituellement pas lire ont participé activement. L'intérêt envers cette activité ne provenait pas d'eux-mêmes, mais bien de l'extérieur, c'est-à-dire de la situation (Hidi & Renninger, 2006). Finalement, rappelons-nous que l'intérêt situationnel perdure rarement (Hidi & Renninger, 2006). Ce qui concorde avec le fait que mes élèves plus récalcitrants ont continué à lire les livres vus pendant 4 à 5 jours suivant la dégustation littéraire, mais cet intérêt s'est ensuite estompé.

Le questionnaire des profils de lecteurs

La deuxième intervention que j'ai réalisée est et l'enseignement des profils de lecteurs et la passation du questionnaire en lien avec ceux-ci. Tout d'abord, les profils de lecteurs sont en fait une classification de genre produit par Joyce Saricks. Celle-ci a créé ce regroupement pour permettre aux individus tout comme aux libraires de repérer facilement des livres qui pourraient les intéresser ou intéresser leurs clients (Saricks, J. 2009). Cette classification se divise en quatre sections, celle de l'adrénaline, de l'intellectuel, des émotions et du paysage (Saricks, J. 2009).

Premièrement, le profil « adrénaline » correspond aux amateurs d'actions. Ils aiment que celles-ci se succèdent rapidement et qu'il n'y ait pas de « temps morts » (Saricks, J. 2009).

Dans les récits classés dans cette catégorie, il y a des dangers imminents, des revirements de situations ainsi que des fins surprenantes. Ces types d'œuvres correspondent aux personnes pour qui le suspense et l'intrigue sont importants (Saricks, J. 2009). Ils restent accrochés à l'histoire et veulent savoir tout de suite ce qu'il va se produire. Les genres littéraires populaires dans cette catégorie sont : horreur, policier, fantastique et aventure (Saricks, J. 2009).

Deuxièmement, le profil « intellectuel » convient aux adeptes des discours internes (Saricks, J. 2009). Comme lorsqu'il est possible d'avoir accès aux réflexions des personnages ou de pouvoir réfléchir quant aux informations lues (Saricks, J. 2009). De plus, le langage employé, le choix des mots, les jeux de mots ainsi que les figures de style utilisées par l'auteur sont appréciés par ces individus (Saricks, J. 2009). Bref, le style de l'auteur ou de l'autrice ainsi que le langage est important pour eux. Les genres littéraires appréciés par les lecteurs de profil intellectuel sont : réaliste, historique, science-fiction et les documentaires (Saricks, J. (2009).

Troisièmement, il y a le profil « émotion ». Celui-ci s'adresse surtout à ceux qui apprécient que l'atmosphère du livre, les sentiments des personnages et l'intrigue soient bien développés (Saricks, J. 2009). Il est à ne pas oublier qu'un des éléments les plus importants de ce profil est que ses amateurs aiment se mettre à la place des personnages et ressentir leurs émotions (Saricks, J. 2009). Les sentiments que font vivre ces récits à leurs lecteurs sont très appréciés. Parmi les genres littéraires existants, ce sont les genres fantastique, horreur, réaliste ainsi que de science-fiction qui sont souvent préférés (Saricks, J. 2009).

Finalement, il y a le profil « paysage ». Ce type fait surtout référence à l'imaginaire. En effet, les adeptes de ce profil aiment lorsque les lieux sont décrits en profondeurs et que l'auteur décrit de façon très précise le moment où se déroule l'histoire (Saricks, J. 2009). De ce fait, le lecteur est facilement capable de se faire une image mentale des endroits et des personnages. C'est ce qui attire particulièrement les personnes qui font partie du profil « paysage ». Les genres littéraires y étant associées sont : les bandes dessinées, historiques, merveilleux et fantastique (Saricks, J. 2009).



J'ai décidé de présenter les profils de lecteur à mes élèves puisque lorsque nous allions à la bibliothèque ou même lors des pauses lecture, plusieurs d'entre eux passaient plusieurs minutes à chercher un livre. Ainsi en leur présentant les profils, je me suis dit qu'ils auraient plus de facilité à trouver des livres qui les intéressaient. Cet enseignement a été un franc succès. Tous les élèves se questionnaient à savoir à quel profil ils appartenaient et si cela les représentait réellement. Pour pousser cette intervention plus loin, je leur ai distribué un questionnaire afin de déterminer lesquels leur correspondaient. J'ai eu plusieurs commentaires positifs. Il y avait des élèves qui me disaient : « Wow ! Je le savais ! Je suis réellement du profil paysage ! » ou encore « Ça me correspond à 100 % ! ». À la suite de cette expérience, j'ai pu observer des élèves discuter de leurs profils entre eux et comparer leurs préférences, mais aussi des élèves qui modifiaient leur façon de chercher des livres à la bibliothèque. C'est-à-dire qu'ils se dirigeaient vers les sections correspondantes à leur profil ainsi qu'aux genres littéraires y étant reliés. Ils passaient moins de temps à chercher un ouvrage en lien avec leurs intérêts et ils semblaient avoir moins de confusion quant à savoir quoi choisir.

Cette activité a clairement suscité l'intérêt de mes élèves. Par contre, il est plus difficile d'identifier si c'est l'intérêt personnel ou situationnel qui a été sollicité. Je crois que l'intérêt situationnel a été impliqué un moment lors de l'enseignement, car les profils de lecteur étaient une nouveauté, les élèves étaient intrigués et cela apportait son lot de questionnements, mais je crois aussi qu'il y a une partie étant reliée à l'intérêt personnel. Le questionnaire des profils de lecteur aide l'élève à identifier ses intérêts et à l'orienter vers des ouvrages lui correspondant. Ils n'ont pas été forcés à répondre au questionnaire. Ils ont répondu, puisqu'ils avaient une motivation interne à savoir quel profil cadrait avec leur personne.

La lecture feuilleton

La troisième intervention que j'ai employée est la « lecture feuilleton ». Cette activité se décrit comme étant une lecture effectuée en grand groupe et lue à haute voix par l'enseignant (Beaume, 1986). Celui-ci lit un à deux chapitres et arrête ensuite sa lecture. Il la poursuit seulement lors de la prochaine session de « lecture feuilleton ». Cette activité est répétée de façon régulière ou hebdomadaire. L'enseignant a le choix de l'œuvre lue, par contre, il est conseillé de choisir un récit en lien avec les intérêts des élèves pour un meilleur succès (Beaume, 1986). De plus, un autre élément important qui est caractéristique de la « lecture feuilleton » est le fait que celle-ci n'est reliée à aucun questionnaire ou interrogation qui pourrait porter sur la grammaire par exemple (Beaume, 1986). Cette expérience de lecture est donc reconnue pour promouvoir le plaisir de lire, et ce sans avoir aucune obligation y étant rattachée (Beaume, 1986).

La « lecture feuilleton » a plusieurs avantages, premièrement, le fait d'arrêter subitement notre lecture est « un motivateur puissant » pour les élèves (Beaume, 1986). Ils veulent souvent connaître la suite de l'histoire. Deuxièmement, le fait de lire à voix haute sans support visuel permet de développer l'imaginaire des enfants, mais aussi de développer le vocabulaire (Beaume, 1986).

Troisièmement, cela leur permet de développer leurs habiletés de compréhension, que ce soit concernant le vocabulaire ou la structure du récit (Morin, Dupin de Saint-André & Montésinos-Gelet, 2007). Sans oublier qu'ils ont ainsi accès à un autre type de langage, souvent plus soutenu que celui utilisé à l'oral ainsi qu'à des constructions syntaxiques plus complexes (Morin, Dupin de Saint-André & Montésinos-Gelet, 2007).

Comme je l'ai mentionné au début de cet article, mon objectif était de susciter l'intérêt de la lecture chez mes élèves. La « lecture feuilleton » était donc tout indiquée pour m'aider à atteindre ce but. J'ai débuté avec le roman de la collection noire, chez la courte échelle : « La chose dans l'étang », écrit par Carole Tremblay et illustré par Aurélie Grand. La collection noire est une série de livres ayant pour thème l'horreur, le suspense ou l'enquête. Ces livres s'adressent à un public de différents âges. Ils sont gradués par intensité, soit « une lune » pour les 7 ans et plus, « deux lunes » pour les 9 ans et plus et finalement « trois lunes » pour les 11 ans et plus. « La chose dans l'étang » est classé « une lune » et a pour thème l'horreur. C'était la première fois que mes élèves étaient mis en contact avec un récit ayant cette thématique. Dès lors, leur curiosité était piquée, ils voulaient en apprendre plus et voir de quoi il s'agissait. J'en conclus donc que, lorsque j'ai débuté la « lecture feuilleton », les élèves avaient plutôt un intérêt situationnel, car tout cela était nouveau (Archambault et Chouinard, 2022). Par contre, plus les jours passaient et plus je me rendais compte que mes élèves avaient vraiment hâte à ce moment. Ils me demandaient régulièrement de poursuivre le livre et lorsqu'il fût terminé, ils me suppliaient d'en lire un second dans cette même série. Sans compter que lorsque j'ai réussi à avoir la collection en classe, les élèves s'arrachaient les livres. C'est donc de ce fait que je peux dire qu'une bonne partie de mes élèves ont ou étaient en voie de développer un intérêt personnel vis-à-vis cette collection. Encore aujourd'hui, ils sont à l'affût des nouveautés de la collection noire, ce qui veut dire que leur intérêt est stable dans le temps et ne provient pas d'une situation particulière (Archambault et Chouinard, 2022). De plus, on pourrait même ajouter que la composante émotionnelle est impliquée dans cette situation. En effet, la lecture de ce type de roman leur a fait ressentir des émotions et c'est ce qui caractérise cette composante (Archambault et Chouinard, 2022).

Constats et conclusion

À la suite de la réalisation de mon projet d'intervention en contexte et l'analyse de mes traces, je peux affirmer que la démarche employée permet d'atteindre l'objectif qui était visé, soit : « soutenir l'intérêt de la lecture en classe ». Par contre, n'oublions pas que l'intérêt est un processus. Ainsi, je ne crois pas que l'ensemble de mes élèves étaient rendus à la quatrième phase du développement de l'intérêt soit, l'intérêt personnel développé, en seulement 3 semaines, mais je peux assurer que la dégustation littéraire, le questionnaire concernant les profils de lecteur et la « lecture feuilleton » permettent de soutenir l'intérêt en classe et développer une communauté de lecteurs. J'ai pu observer des comportements nouveaux, tels que l'enthousiasme pour la dégustation littéraire, le questionnement et la curiosité reliés aux profils de lecteur ou encore la hâte reliée à la « lecture feuilleton » hebdomadaire. Après avoir réalisé ces interventions et porté un regard d'ensemble sur les traces recueillies figurant dans le tableau 2, on peut observer une tendance vers la lecture régulière et plus engagée de la part des élèves. Ce qui correspond à la théorie de l'intérêt.

Tableau 2.
Engagement des élèves lors des moments de lecture en classe

Élèves	Semaine du 20 novembre.		Semaine du 27 novembre		Semaine du 4 décembre	
	Entrées	Pause lecture	Entrées	Pause lecture	Entrées	Pause lecture
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
Légende	Toujours : Généralement :		Souvent : Rarement :			

Pour conclure, que ce soit par la dégustation littéraire, les profils de lecteurs ou encore la « lecture feuilleton », il existe plusieurs moyens pour soutenir l'intérêt de la lecture en classe. Par contre, il faut s'assurer d'avoir un objectif pédagogique clair, se donner du temps, de la patience, mais il importe aussi de varier ses pratiques pour obtenir un meilleur résultat. C'est pourquoi dans un avenir prochain, il serait intéressant d'intégrer le cercle de lecture ainsi que la lecture en dyade afin de voir les bénéfices de ces pratiques sur l'intérêt des élèves en lecture.

Références

- Archambault J. & Chouinard R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe 5e édition. Chenelière Éducation, Montréal. 264 p.
- Braibant, J. (1994). 11. Le décodage et la compréhension: Deux composantes essentielles de la lecture en 2e primaire. Dans : Jacques Grégoire éd., Évaluer les troubles de la lecture: Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques (pp. 173-194). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Repéré à : https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/dbu.grego.1994.01.0173
- Beaume, E. (1986). La lecture-feuilleton. In: Communication et langages, n°70. pp. 19-28. Repéré à : https://doi.org/10.3406/colan.1986.1805
- Boissy, C. (2017, 27 août). Organiser une dégustation de livres, ça vous dit ? J'enseigne avec la littérature jeunesse. Repéré à : https://enseignerlitteraturejeunesse.com/2017/08/27/organiser-une-degustation-de-livres-ca-vous-dit/
-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
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf
-Morin, M.-F., Dupin de Saint-André, M. & Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire? Québec français, (145), 69–70. Repéré à : https://id.erudit.org/iderudit/47314ac
-Navarre, M. (2023). Lire est-il vraiment rentable scolairement ?. Sciences Humaines, 354, 48-49. Repéré à : https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/sh.354.0048
- Poulin, A. (2014). La lecture chez les jeunes a-t-elle un avenir ? Lurelu, 36(3), 5–11. Repéré à : https://www.erudit.org/fr/revues/lurelu/2014-v36-n3-lurelu01092/70919ac.pdf
- Saricks, J. (2009). The Readers' Advisory Guide to Genre Fiction. American Library Association. 406 p.
-Sirois, P., Vanlint, A. & Boisclair, A. (2011). Le soutien en écriture dans une perspective développementale. Québec Français, 160, 79-81. ISSN: 0316-2052
-Suzanne Hidi & K. Ann Renninger. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development, Educational Psychologist, 41(2), 111-127, DOI: 10.1207/s15326985ep4102_4
Repéré à : https://www-tandfonline-com.acces.bibl.ulaval.ca/doi/pdf/10.1207/s15326985ep4102_4?needAccess=true
- Tomlinson, C. & Mc Tighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation. Montréal. 176 p.
- Wolf, M., Miller, L. & Donnelly, K. (2000) Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography (RAVE-O), Journal of Learning Disabilities, 33(4), 375-386. Repéré à : https://journals-sagepub-com.acces.bibl.ulaval.ca/doi/epdf/10.1177/002221940003300408

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'AMOUR DE LA LECTURE... EN VOIE DE DISPARITION ?

ROXANNE BOURGEOIS ET CHLOÉ CROISETIÈRE



Introduction/problématique

De nos jours, plusieurs élèves se disent non motivés par rapport à la lecture. Ce phénomène est visible dans la plupart des écoles et plusieurs enseignantes mentionnent ce problème grandissant dans leur classe. Toutefois, il est prouvé qu'il existe une corrélation assez importante entre l'amour de la lecture et la réussite éducative des élèves (Réseau réussite Montréal, 2023). En effet, plusieurs études ont démontré un lien positif entre le rendement scolaire d'un élève et le temps qu'il accorde au plaisir de lire. De manière plus précise, trois heures de lecture suffisent pour augmenter la motivation d'un individu face à la lecture ainsi que son sentiment de compétence (Réseau réussite Montréal, 2023). Donc son rendement scolaire toutes matières confondues augmentera également (Réseau réussite Montréal, 2023). Il est donc réaliste de stipuler que l'absence de motivation face à la lecture est une problématique en soi, puisqu'elle peut causer des difficultés scolaires chez nos élèves. C'est d'ailleurs un phénomène que nous avons observé dans nos classes respectives où les élèves disaient « ne pas aimer lire » ou bien « ne pas savoir quoi lire ». Lors des périodes de lecture, nous observions des comportements d'évitement de la tâche de la part de la majorité des élèves de nos classes. Nous avons aussi observé que le rendement scolaire de ces élèves allait dans le même sens que les études menées ; les élèves éprouvaient davantage de difficultés, notamment dans le domaine du français. Les difficultés s'observaient dans la compréhension de lecture, le décodage en lecture, le manque d'idées en contexte d'écriture, le nombre de fautes d'orthographe, etc

Ainsi, la question que nous ne sommes posées vis-à-vis de ce problème est la suivante : « Comment augmenter la motivation en lecture chez nos élèves ? »

Pour répondre à cette question, nous allons d'abord différencier les termes motivation et engagement afin de bien comprendre la nuance entre ces concepts. Nous identifierons par la suite les divers signaux d'engagement et de désengagement qui permettent de nous informer sur l'engagement des élèves en contexte de classe. Ensuite, nous allons définir la théorie motivationnelle attente-valeur qui nous permettra d'analyser nos inventions en fonction de celle-ci. Nous terminerons cet article en établissant les constats que nous avons établis à la suite de notre analyse.

La motivation et l'engagement

En éducation, les concepts de motivation et d'engagement sont bien connus des divers intervenants du milieu. Bien que ces deux concepts soient directement liés et parfois même confondus, ceux-ci sont bel bien distincts. En effet, la motivation est ce qui pousse un individu à s'engager dans des actions, des comportements ou des cognitions de manière consciente et volontaire (Archambault et Chouinard, 2022).

La motivation est également ce qui permet à l'individu de persévérer dans ce qu'il entreprend (Archambault et Chouinard, 2022). La motivation n'est pas visible d'un point de vue extérieur, ce que l'on peut observer est l'engagement qui est une manifestation visible de celle-ci (Archambault et Chouinard, 2022). Bref, cela signifie que la motivation est ce qui pousse l'individu à s'engager et à rester engager dans une tâche et c'est cet engagement qui nous permet de voir la motivation chez un individu.

« L'engagement est une manifestation visible de la motivation, qui elle ne l'est pas » (Archambault et Chouinard, 2022).

Les signaux d'engagement et de désengagement

Trois types d'engagements sont distingués par les auteurs : l'engagement comportemental, cognitif et affectif (Archambault et Chouinard, 2022). Pour déterminer si une personne est engagée, et donc motivée, nous pouvons observer divers signaux d'engagement et de désengagement en fonction de ces trois types. Lorsque l'élève est engagé de manière comportementale, celui-ci peut respecter les règles de vie, réaliser les activités d'apprentissage et participer à la vie sociale de la classe (Archambault et Chouinard, 2022). D'un point de vue cognitif, l'élève engagé s'investit psychologiquement et s'autorégule (Archambault et Chouinard, 2022). Finalement, du côté affectif, l'enfant engagé ressentira des émotions positives en classe, aura des sentiments positifs à l'endroit de l'école et des enseignantes et éprouvera un sentiment d'appartenance et d'affiliation avec ses pairs (Archambault et Chouinard, 2022).

À l'inverse, un élève démotivé adoptera des comportements d'évitement divers. Ces comportements sont le manque d'effort, le refus de suivre les consignes, la résistance à l'aide, des manifestations de désintérêt, des comportements oppositionnels et peuvent même aller jusqu'à commettre des actes de délinquance et abandonner l'école dans certains cas (Archambault et Chouinard, 2022).

Analyse

Dans le cadre de notre projet d'intervention en contexte (PIC), pour nous assurer que nos élèves sachent comment bien s'investir et se comporter lors des périodes de lecture, nous leur avons explicité les comportements de « bon lecteur » à adopter. En effet, nous avons déterminé avec les élèves que les comportements à adopter étaient de : se concentrer sur sa lecture, être silencieux, se poser des questions, se faire des images dans sa tête, se mettre dans la peau du personnage et lire longtemps. Ces comportements correspondent tous à des signaux d'engagement qu'un élève peut démontrer en lecture. Pour s'assurer que les élèves se souviennent de ces comportements, l'enseignante a fait un tableau d'ancrage avec eux et l'a positionné à un endroit visible dans la classe pour que les élèves puissent s'y référer en tout temps. De plus, elle offrait des rappels fréquents sur ces comportements de « bon lecteur ».

La théorie attentes-valeur

La motivation scolaire a été un sujet d'étude pour plusieurs chercheurs qui cherchaient à comprendre les causes de la motivation chez les élèves. De ce fait, des théories motivationnelles ont été élaborées de manière à expliquer le phénomène de la motivation scolaire en prenant appui sur différents courants de pensée. Ici, nous étudierons la théorie attentes-valeur qui prend essence dans l'approche socioconstructivisme de Banduras (Archambault et Chouinard, 2022). Cette approche établit des liens interrelationnels entre l'individu, qui se trouve à être l'élève dans notre cas, son comportement et son environnement (Nadeau, Gagnon et Boudrias, 2020). C'est-à-dire qu'il existe une influence mutuelle qu'exercent l'un sur l'autre ces déterminants. Ce concept porte le nom de déterminisme réciproque (Nadeau, Gagnon et Boudrias, 2020). La théorie du socioconstructivisme croit que la motivation d'une même personne varie d'une situation à une autre en fonction de ses réflexions et de ses pensées personnelles. Cela signifie que le sentiment d'efficacité personnel, les croyances et les objectifs, qui varient pour chaque individu, sont les principales structures déterminant les comportements et les efforts d'un individu sur une certaine tâche donnée (Nadeau, Gagnon et Boudrias, 2020).

La théorie motivationnelle attentes-valeur s'appuie et s'inspire des structures socioconstructivistes présentées précédemment. Selon ce modèle, deux indicateurs permettent d'expliquer les variations motivationnelles des élèves. Il s'agit des attentes de succès ainsi que de la valeur attribuée aux apprentissages (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau & Duchesne, 2019). La composante des attentes repose sur des principes de motivation affective qui sont propres à l'élève. Ce dernier effectue un processus de réflexion afin de déterminer son sentiment de compétence en se basant, entre autres, sur ses performances antérieures pour une tâche dite semblable selon lui (Archambault et Chouinard, 2022). La deuxième composante soit la valeur accordée est tributaire de l'intérêt que porte l'élève à un apprentissage ou une tâche. L'élève évaluera l'utilité et la pertinence de ce qui lui est proposé afin de définir la valeur qu'il lui accorde. Par conséquent, nous pouvons affirmer que ce sont ces deux pôles qui permettent de prédire la direction et l'intensité de l'engagement cognitif de l'élève lors d'une tâche proposée (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau & Duchesne, 2019). En effet, selon ce modèle, un élève ayant des attentes positives et accordant une certaine valeur à une tâche aura plus de chance de s'engager activement et de surmonter ses difficultés lors de l'exécution de celle-ci (Archambault et Chouinard, 2022).

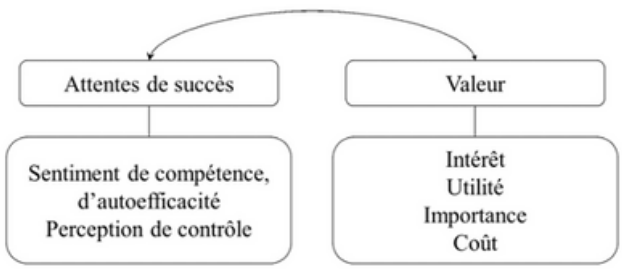


Figure 1 : Conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie attentes-valeur (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau & Duchesne, 2019)

Les attentes de l'élève

La première composante du modèle Attentes-valeur est celle qui s'attarde aux attentes de succès de l'élève. Les attentes de succès de l'enfant proviennent de deux pôles. Le premier correspond au sentiment de compétence que l'élève s'attribue dans une situation donnée. Dans d'autres mots, il s'agit « des croyances de l'élève par rapport à ses capacités de réussir une tâche » (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019). Ainsi, avant d'entreprendre une tâche, l'élève s'autoévalue en fonction de ses capacités, connaissances et compétences pour savoir s'il sera en mesure ou non de la réussir. Les attentes de succès sont également synonymes de la notion d'autoefficacité (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019). Le deuxième pôle des attentes de l'élève correspond à la perception de contrôle qu'il a sur une situation. En effet, certains auteurs tels que Bandura (1994) mentionnent que l'élève évalue s'il a le pouvoir ou non de changer la situation par rapport à sa réussite ou à son échec. De ce fait, un élève croyant qu'il a un rôle à jouer dans sa réussite scolaire et qu'il peut s'améliorer ou réussir s'il met les efforts nécessaires aura une vision de ses compétences qui est plus élevée que ses pairs qui ne croient pas qu'ils aient un rôle à jouer dans leur réussite (Eccles et Wigfield, 2002 ; Weiner, 2000, 2005 ; Wigfield et al., 2008, 2012). Ainsi, des perceptions positives de ses compétences en plus d'un sentiment de contrôle sur la situation permettent aux élèves d'être davantage motivés, et donc engagés, dans les diverses tâches et activités scolaires.

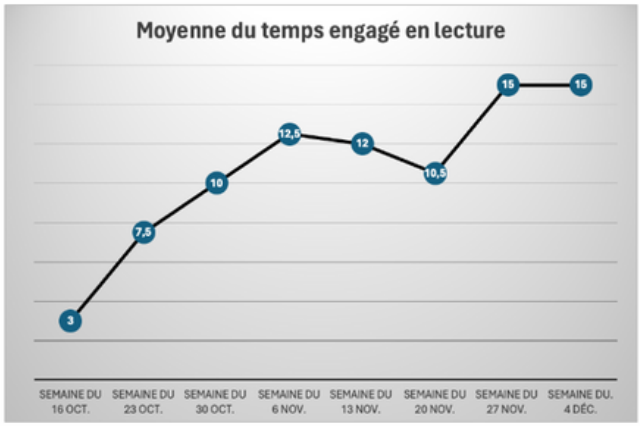
Analyse

Dans le cadre du projet d'intervention en contexte, nous ne pouvions malheureusement pas changer la nature des perceptions des élèves sur leurs compétences en lecture, puisqu'elles étaient basées sur leurs expériences personnelles. En effet, les élèves visés ne se sentaient pas très compétents en lecture. Toutefois, il était possible pour nous d'augmenter le sentiment de contrôle chez les élèves. Nous avons donc mis en place un objectif de classe d'augmenter le temps de lecture engagée d'une minute par semaine. Pour savoir si les élèves étaient engagés, nous nous sommes fiées sur les signaux d'engagement et de désengagement mentionnés plus haut. L'engagement dans la lecture était noté dans un tableau deux fois par semaine pendant les mois d'octobre, de novembre et de décembre. Ainsi, lorsque tous les élèves étaient engagés dans leur lecture, la couleur était verte dans le tableau ; elle passait au jaune lorsqu'une partie des élèves étaient désengagés (+ — 30 % de la classe) ; et passait finalement à l'orange lorsqu'une majorité des élèves étaient désengagés (+ de 50 %). De plus, l'enseignante assurait un retour avec les élèves lors de ces périodes de lecture pour qu'ils s'autoévaluent sur leur engagement.



Graphique 1 : « Lire comme un super-héros ». Temps de lecture selon l'engagement des élèves, tableau utilisé en classe.

Le but de cet objectif était de donner un but réaliste et réalisable pour les élèves. En effet, puisque l'objectif était petit, les élèves se sentaient davantage en contrôle par rapport à leur engagement et leur persévérance dans leur lecture. Ils se sentaient plus compétents par rapport à leur capacité à réussir cet objectif et s'investissaient donc dans leur lecture. Le fait que cet objectif était un objectif de classe stimulait également le sentiment d'appartenance des élèves qui voulaient réussir pour, ainsi qu'avec leurs camarades de classe.



Graphique 2 : Courbe démontrant la moyenne de temps (en minutes) de lecture engagée par les élèves au fil des semaines du PIC.

Dans le tableau ci-dessus, on peut facilement constater la progression des élèves dans leur temps de lecture engagée. En effet, la première semaine du défi, les élèves ont eu, en moyenne, trois minutes de temps de lecture engagée, alors qu'à la dernière semaine ils en ont fait quinze ! Évidemment, on peut observer quelques fluctuations dans le diagramme qui peuvent être expliquées par des périodes plus stressantes pour les élèves, de la fatigue plus élevée qu'à l'habitude, un imprévu, etc. On peut tout de même constater que le temps de lecture engagée des élèves s'est vastement amélioré après l'instauration d'un objectif réaliste et atteignable pour les élèves.

La valeur

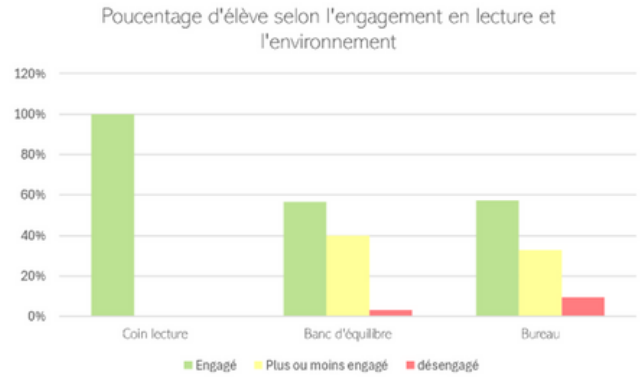
La deuxième composante du modèle Attentes-valeur est la valeur accordée aux apprentissages. Cette composante relève de 4 pôles distincts (Eccles et Wigfield, 2002 ; Wigfield et al., 2008). Le premier est l'intérêt qui se caractérise par le plaisir que l'élève a par rapport à la tâche. Le deuxième est l'utilité de l'apprentissage à court et à long terme. Le troisième est l'importance perçue en se basant sur ses buts et objectifs personnels. Le quatrième est le coût relié à tâche, c'est-à-dire les aspects négatifs en lien avec celle-ci. En d'autres mots, ce à quoi devra renoncer l'élève en effectuant cette tâche (Nadeau, Gagnon et Boudrias, 2020). Ces pôles sont tous propres à l'élève et il est difficile pour une enseignante de modifier la valeur qu'accorde un élève à un apprentissage scolaire. Toutefois, par le pôle de l'intérêt, l'enseignante peut y parvenir. En effet, l'intérêt situationnel, qui découle de la tâche en elle-même, peut être modulable par l'enseignante (Nadeau, Gagnon et Boudrias, 2020). De ce fait, en variant le contexte d'apprentissage, tel qu'en changeant l'environnement par exemple, l'enseignante peut susciter de l'intérêt chez l'élève (Nadeau, Gagnon et Boudrias, 2020). Ainsi, en lien avec les difficultés et le désintérêt face à la lecture, la modification de l'environnement littéraire pourrait permettre de stimuler l'intérêt situationnel des élèves.

L'environnement : le coin lecture

L'instauration d'un coin lecture a des objectifs précis en lien avec le développement des compétences de lecteur chez les élèves. En effet, selon Charron, Boudreau et Bouchard (2016) l'instauration d'un coin lecture dans la classe a des effets bénéfiques sur les élèves. De ce fait, celui-ci permet de développer l'éveil à l'univers du livre, le comportement de lecteur et le vocabulaire. Également, le contact avec différentes sortes de livres favorise la motivation de lire de manière spontanée (Charron, Boudreau et Bouchard, 2016). Toutefois, certains critères en lien avec l'aménagement de cet espace sont nécessaires pour atteindre ces objectifs. En voici un extrait de la liste émise par Jocelyne Chiasson, Professeure agrégée au Département de psychopédagogie des sciences de l'éducation de l'Université Laval, si nous voulons créer un coin lecture propice aux apprentissages : « Le coin lecture doit comporter au moins 8 livres par enfants, correspondant à l'hétérogénéité de la classe, être tranquille, posséder un tapis ou des sièges confortables, etc. » (Girard, 2018).

Analyse

Dans le cadre de du projet d'intervention en contexte, dans le but de modifier la valeur accorder à l'apprentissage de la lecture, un coin lecture a été créé. Pour ce faire, il a été basé sur les critères nommés précédemment. Plus précisément, il y avait de la place pour cinq à six élèves, il comprenait une grande diversité de livres qui touchaient aux intérêts des élèves et il était chaleureux, puisque nous avions installé un ciel de lit, des coussins et un tapis. La création de cet endroit a suscité de l'engouement auprès des élèves du premier cycle. Les élèves avaient hâte d'aller dans le coin lecture, afin de retrouver cet endroit réconfortant et sécurisant dans lequel ils développaient leurs habiletés de lecteur. Au cours des semaines du projet, nous avons noté le niveau d'engagement des élèves dans leur lecture en fonction de l'endroit où ils étaient dans la classe : à leur bureau, au tapis sur un banc d'équilibre ou bien dans le coin lecture. Nous nous sommes basées sur les critères du « bon lecteur » qui ont été explicités dans l'analyse des signaux d'engagement et de désengagement afin d'établir un code de couleur qui nous permettaient de déterminer si la valeur de la tâche chez un même enfant variait en fonction de l'environnement dans lequel il était. Comme nous pouvons le voir dans le graphique ci-dessous, les résultats parlent d'eux-mêmes. En effet, on observe que les élèves dans le coin lecture étaient engagés dans l'activité 100 % du temps. Cela signifie qu'ils adoptaient les comportements du « bon lecteur » et qu'ils respectaient les signaux d'engagement énumérés plus haut. Pour ce qui est des résultats concernant l'engagement des élèves à leur propre bureau ou sur les bancs d'équilibre au sol, moins de 60 % des élèves étaient engagés pendant la période de lecture au cours des cinq semaines d'observation. Ainsi, on constate une grande amélioration de l'engagement des élèves lorsqu'ils lisaient dans le coin lecture. Comme expliqué précédemment, nous associons cette amélioration au fait que les élèves accordaient une plus grande valeur à l'activité lorsqu'ils étaient dans le coin lecture. Ceci peut être expliqué par la modification de l'environnement qui aurait stimulé l'intérêt motivationnel des élèves par rapport à la lecture dans cet espace.



Graphique 3 : Diagramme à bandes démontrant l'engagement des élèves en lecture en fonction de l'endroit où ils lisent.

Constats

À la suite de l'analyse de nos traces, nous avons constaté que nos interventions ont eu un réel impact sur la motivation et l'engagement en lecture des élèves. En effet, nous avons observé que, tout comme ce qu'explique la théorie attentes-valeur, les élèves étaient davantage motivés lorsqu'ils sentaient qu'ils pouvaient réussir et qu'ils avaient un rôle à jouer dans leur réussite. Nous avons réussi à modifier leurs attentes en mettant en place un objectif réaliste pour les élèves ainsi qu'en explicitant les comportements attendus, qu'ils ont réussi à atteindre lorsque l'on considère la durée totale du projet d'intervention en contexte. Effectivement, avec la moyenne de trois minutes de lecture engagée lors de la première semaine, les élèves devaient faire un minimum de dix minutes à la fin du PIC, ce qu'ils ont largement atteint avec leurs quinze minutes de lecture engagée à la fin des huit semaines. De plus, toujours selon la théorie attentes-valeur, nous avons pu observer une hausse d'engagement lorsque les élèves attribuaient une plus grande valeur à l'activité grâce à la modification de l'environnement. En effet, les élèves qui lisaient dans le coin lecture étaient en moyenne plus de 40 % plus engagés qu'aux autres endroits dans la classe. Bref, à la suite de nos interventions dans le cadre de notre PIC, nous pouvons affirmer que les élèves étaient plus engagés dans leur lecture et semblaient également plus enthousiastes à l'idée de celle-ci.

Conclusion

Pour conclure, nous avons mis ce projet en place à la suite de nos observations qui mettaient en lumière un dédain clair de nos élèves envers la lecture. L'objectif de nos interventions était donc de motiver nos élèves à lire, dans le but qu'ils s'engagent davantage dans cette tâche essentielle à la réussite scolaire. Nos observations et traces étaient récupérées en se fiant aux divers signaux d'engagement et de désengagement d'Archambault et Chouinard (2022). Également, nos interventions étaient basées sur la théorie attentes-valeur, soit l'une des théories motivationnelles les plus répandues dans les écrits scientifiques en éducation présentement (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019). Selon ses principes, nous avons modifié les attentes de succès des élèves qui étaient négatives, en explicitant les comportements attendus et en fixant un objectif réaliste pour les élèves. Toujours selon les principes du modèle attentes-valeur, nous avons augmenté la valeur que les élèves attribuaient à la lecture en modifiant leur environnement.

Effectivement, le coin lecture a créé de l'engouement chez les élèves qui étaient excités à l'idée d'aller lire dans cet endroit. À la suite de ces interventions, nous avons constaté une hausse définitive dans l'engagement des élèves dans leur lecture. Ceux-ci étaient plus engagés dans le coin lecture et lisaient pendant beaucoup plus longtemps qu'au début du projet. Malgré les interventions que nous avons mises en place pour soutenir la motivation et l'engagement en lecture, plusieurs autres possibilités s'ouvrent à nous et nous aimerions les expérimenter dans nos futures classes. En effet, l'amour de la lecture pourrait également être travaillé en s'appuyant sur le sentiment d'affiliation des élèves par exemple. Ainsi, un projet de classe portant sur les recommandations littéraires des élèves pourrait soulever l'intérêt de chacun à lire les livres préférés de leurs camarades. Nous serions très intéressées de constater comment ce type de projet motiverait les élèves à lire et quelles seraient les différences avec les interventions que nous avons mises en place dans le cadre de ce projet d'intervention en contexte.

Références

Bandura, A. (1994). Selfefficacy. Dans V. S. Ramachaudran (dir.), Encyclopedia of human behavior (vol. 4, p. 71–81). New York, NY : Academic Press.

Charron, A., M. Boudreau et C. Bouchard (2016). « À la découverte du monde du langage oral et de l'écrit », dans C. Raby et A. Charron (dir.), Intervenir au préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant (2e éd.), Anjou, Les Éditions CEC.

Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Girard, E. (2018) L'engagement des élèves dans le coin lecture au cycle 1. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01936698/document

— 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

Nadeau, L., Gagnon, J. et Boudrias, J. (2020). Personnalité : Théorie et recherche.

Réseau réussite Montréal. (2023). Le plaisir de lire est une condition essentielle à la réussite éducative. Réseau réussite Montréal. https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/lecture-et-perseverance-scolaire/#:~:text=LIRE%20POUR%20LE%20PLAISIR%20%3D%20PLUS%20DE%20CHANCES%20DE%20RÉUSSIR&text=Plusieurs%20études%20témoignent%20effectivement%20du,Le%20sentiment%20de%20compétence

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. Educational Psychology Review, 12(1), 1–14. https://doi.org/10.1023/A:1009017532121

Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. Dans A. J. Elliot et C. S. Dweck (dir.), Handbook of competence and motivation (p. 73–84). New York, NY : Guilford.

Wigfield, A., Cambria, J. et Eccles, J. S. (2012). Motivation in education. Dans R. M. Ryan (dir.), The Oxford handbook of human motivation (p. 463–478). Oxford, RoyaumeUni : Oxford University Press.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U. et Roeser, R. (2008). Development of achievement motivation. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), Child and adolescent development : An advanced course (p. 406–434). New York, NY : Wiley.

PRIMAIRE



STRATÉGIES POUR SOUTENIR L'ORGANISATION ET LA GESTION DE LA CLASSE

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

DÉVELOPPER L'AUTONOMIE DANS UNE CLASSE RÉGULIÈRE

LAURIE GIROUX



Introduction

Depuis que j'ai fait mon stage 4 dans une classe Montessori de 2e et 3e cycle, je réalise à quel point il est important de développer l'autonomie chez les élèves de manière générale. En effet, lors de cette expérience professionnelle, j'ai observé plusieurs bienfaits sur le développement et les apprentissages de l'élève, mais aussi sur la gestion de classe de l'enseignante. Toutefois, depuis que j'ai recommencé à faire de la suppléance, je réalise que l'autonomie est beaucoup moins mise de l'avant dans les classes régulières. En effet, pendant mes suppléances, j'ai constaté que la plupart des élèves au régulier (contrairement aux élèves Montessori) dépendent trop de l'adulte et attendent que celui-ci leur dise quoi faire ou comment faire la tâche. Cela signifie que le besoin d'autonomie, soit le besoin de faire des choses selon des motifs personnels, n'est donc pas comblé, car le comportement de l'élève est dirigé par l'adulte (soit une régulation externe) plutôt que par l'élève lui-même (Archambault et Chouinard, 2022). Or, il est important de développer l'autonomie pour plusieurs raisons, mais aussi parce que les compétences transversales du PFEQ prennent appui sur ce besoin psychologique (Ministère de l'Éducation, 2001).

Pour répondre à cette problématique liée à la forte dépendance des élèves envers leur enseignante, il va de soi qu'il faut outiller davantage les professionnels qui enseignent au régulier afin qu'ils bénéficient des bienfaits liés au développement de l'autonomie des apprenants. En ce sens, quelles sont les actions que peuvent faire les enseignantes pour amener leurs élèves à faire des choix et comment cela contribue à leur autonomie ?

Recension des écrits

Afin de proposer des pistes d'action concrètes qui répondent à la question, je vais me baser sur le concept de l'autonomie, de la latitude et de la pédagogie Montessori (soit une pédagogie pouvant être un levier pour les enseignantes du régulier). Ces concepts permettront de mieux comprendre le sujet, l'importance de développer l'autonomie et la pertinence des pistes d'action proposées au regard du développement de l'autonomie.

L'autonomie

Selon Foray (2017), ce concept se traduit par la capacité de choisir et d'agir par soi-même, voire selon sa volonté, sans avoir besoin d'autrui. Il ajoute aussi que choisir et agir de façon autonome implique l'usage de la raison, voire de la réflexion critique. En d'autres mots, on peut dire, par exemple, qu'un élève autonome est capable de prendre des décisions de manière réfléchie selon ses intérêts, de faire des choix comportementaux ou encore de faire des choix en lien avec les apprentissages. Il sait également quoi faire et comment faire une tâche, il prend des initiatives, il utilise de manière réfléchie

les ressources de son choix qui sont mises à sa disposition pour surmonter les obstacles avant de recourir à l'aide-enseignante, etc. Toutefois, l'être humain ne peut pas devenir entièrement autonome du jour au lendemain, car cette capacité à prendre en charge son apprentissage n'est pas innée, elle doit s'apprendre (Carton, 2011). Pour développer cette capacité, Foray (2017) propose de mettre en place des interventions éducatives en classe qui stimulent les interactions entre l'environnement et les expériences des élèves.

Avant de mettre en place de telles interventions, il faut d'abord considérer que chaque individu apprend à un rythme différent, possède son propre bagage de connaissances et possède des capacités différentes qui dépendent du contexte. Par exemple, il est possible qu'une personne soit partiellement ou entièrement autonome dans certains contextes seulement, mais il est tout à fait possible qu'une autre personne soit partiellement autonome, et ce, dans tous les contextes. Bref, le niveau d'autonomie dépend de la capacité de la personne selon la situation donnée. En ce sens, pour enseigner ce savoir-agir, l'enseignante devra dans un premier temps considérer la capacité actuelle des individus de sa classe afin d'intervenir de manière adaptée. Dans un deuxième temps, l'enseignante devra offrir la possibilité de faire des choix, car favoriser l'apprentissage de l'autonomie ne consiste pas à prendre des décisions à la place de l'apprenant (Carton, 2011).

La latitude

Dans un même ordre d'idée, il faut savoir que donner aux élèves la liberté de choisir et d'agir selon ce qui les intéresse fait référence à la latitude. Ayant pour effet de les responsabiliser en leur permettant de prendre des décisions, le concept de la latitude répond au besoin d'autonomie (Archambault & Chouinard, 2022). En ce sens, pour disposer de latitude, il faut des occasions qui permettent d'effectuer des choix. Toutefois, sachant que la motivation influence les apprentissages et que les élèves sont plus motivés lorsqu'ils se sentent capables de faire ce qu'on attend d'eux (Boekaerts, 2010), l'enseignante doit offrir un niveau de latitude réaliste et adapté au regard de la capacité des apprenants. Par exemple, un élève du préscolaire ne peut pas disposer d'un niveau de latitude semblable à celui que peut disposer un élève de 3e cycle. De ce fait, proposer un niveau de latitude trop élevé pourrait entraîner une perte de motivation chez l'élève ainsi que des émotions négatives (telles que la peur ou encore l'anxiété) qui peuvent amener celui-ci à se désintéresser de l'apprentissage (Boekaerts, 2010).

Aussi, il est important d'offrir cette liberté de choisir le plus souvent possible, et ce, à travers divers contextes, car selon Foray (2022), l'apprentissage est un long processus qui dépend de l'exercice et de la répétition, autrement dit de l'expérience. Il faut donc amener fréquemment l'élève à élargir son bagage d'expériences en lui faisant vivre différentes situations ainsi que des conflits différents, en le faisant réfléchir autrement, en l'amenant à transposer un savoir-agir dans un autre contexte, etc. Par exemple, si un élève réalise qu'il se fait souvent influencer par son ami lors des moments de lecture à deux, l'élève pourra faire un choix plus réfléchi dans un contexte de travail d'équipe sommatif afin de choisir une personne avec qui il pourra travailler sérieusement, et ce, sans nuire à ses apprentissages et ses résultats scolaires.

Montessori

Au regard de la problématique mentionnée dans l'introduction, il faut savoir que l'autonomie est l'une des valeurs clés de la pédagogie Montessori. Ainsi, ceux qui enseignent au régulier peuvent s'inspirer de celle-ci pour favoriser le développement de cette capacité en classe.

Voici les principaux fondements de cette pédagogie mentionnés par Jayed (2023), formateur international auprès de l'association Montessori Internationale :

1)Le respect de l'enfant : celui-ci est reconnu comme étant un être unique avec ses propres intérêts, forces et capacités. De ce fait, développer l'autonomie des élèves en les laissant prendre des décisions réalistes au regard de leur capacité permet donc de respecter l'individualité de chacun.

2)L'environnement préparé : l'environnement organisé et adapté en fonction des apprenants permet de développer leur indépendance. Ayant tout à leur disposition, ils n'ont pas besoin de l'adulte pour avoir accès au matériel. Toutefois, l'adulte doit inévitablement montrer aux apprenants où se trouve le matériel.

3)L'apprentissage autonome : celui-ci permet aux apprenants de choisir leur activité en fonction de leurs intérêts et leurs besoins. De ce fait, offrir des choix amène une perception de contrôlabilité qui favorise donc la motivation (Bédard, 2020) ainsi que l'autonomie.

4)L'enseignement individualisé : L'enseignante reconnaît les styles d'apprentissage, les rythmes et les intérêts différents des apprenants. Elle les observe, évalue leur progrès et adapte les activités et le matériel selon les besoins.

« Apprends-moi à faire seul » - Maria Montessori

De manière générale, dans une classe Montessori, l'enseignante doit donner des responsabilités tout comme un environnement approprié dans lequel les élèves peuvent vivre, apprendre, être actifs et indépendants (Röhrs, 2017). Celle-ci est également perçue comme un guide qui montre à l'apprenant comment réaliser une tâche seul (« apprends-moi à faire seul » ou encore « aide-moi à faire seul » sont des phrases qui résument bien cette idée). Ainsi, cette pédagogie amène les apprenants à devenir indépendants selon Jayed, 2023. Cette indépendance est importante, car considérant que les classes Montessori sont composées de trois niveaux, l'enseignante doit souvent enseigner en sous-groupe pendant que les autres travaillent de manière autonome. Ceux-ci doivent également adopter le comportement attendu pour éviter de nuire à l'enseignement en cours. Par exemple, si un élève a de la difficulté ou encore s'il a besoin de se faire corriger pendant que l'adulte est occupé, l'élève peut démontrer de l'autonomie en exploitant les ressources mises à sa disposition telles que l'aide d'un pair.

Montessori dans une classe régulière

Dans le contexte d'une classe régulière, développer l'autonomie et l'indépendance des apprenants en s'inspirant de cette pédagogie peut donc faciliter la tâche de l'enseignante. En effet, cela lui permettra de se concentrer davantage sur les diverses sphères de sa pratique, et ce, sans se faire constamment interpeller par un élève qui ne sait pas quoi faire, comment faire ou encore où trouver le matériel. Par exemple, elle pourra accorder plus de temps aux élèves rencontrant des difficultés ou encore se concentrer davantage sur sa gestion de classe et au maintien de l'ambiance. L'enseignante qui n'est pas constamment interpelée pourra être plus attentive aux écarts de conduite, intervenir plus rapidement et prendre le temps de mettre en place des stratégies préventives ou réactives plus efficaces, et ce, sans devoir se préoccuper des autres élèves.

En ce sens, avec tous les éléments mentionnés précédemment au sujet de la pédagogie Montessori, on peut conclure que celle-ci peut aider les enseignantes dans leur pratique en vue de développer l'autonomie dans leur classe. En effet, cette pédagogie peut sensibiliser les enseignantes au souci du respect de l'enfant, voire de leur individualité, et les influencer à offrir de la latitude de manière adaptée aux membres de sa classe. De ce fait, cela peut amener les enseignantes à s'intéresser aux diverses manières d'intégrer l'apprentissage autonome au régulier, soit le 3e fondement mentionné par Jayed (2023). Aussi, le 2e fondement permet aux enseignantes de revoir l'organisation de leur classe dans le but de briser certains liens de dépendance. Enfin, le dernier fondement peut amener l'enseignante à intervenir davantage en sous-groupe ou individuellement, à adapter ses activités et ses interventions en fonction des besoins observés, et à être sensible aux différents rythmes d'apprentissage. Ainsi, elle interviendra davantage au regard des capacités et des besoins de sa classe. Sans oublier que, en consacrant plus de temps aux enseignements individualisés, l'enseignante réalisera également à quel point il est important que les élèves puissent être capables de travailler sans dépendre constamment d'elle.

Pourquoi favoriser l'autonomie?

Avant tout, favoriser l'autonomie procure à l'élève un sentiment d'émancipation. En effet, il se sentira libre d'agir selon ce qui l'intéresse et les liens de dépendance envers l'adulte seront brisés. Ainsi, une telle émancipation contribue donc à l'épanouissement de l'être humain.

Aussi, favoriser le développement de l'autonomie en classe permettra à l'apprenant de prendre des initiatives (sans dépendre d'autrui), et d'exploiter de manière réfléchie les ressources et les outils de son choix afin de pouvoir surmonter les obstacles par lui-même. Selon Boekaerts (2010), il est même démontré que les élèves sont plus persévérants lorsqu'ils savent bien gérer les ressources et surmonter les obstacles. En effet, en plus de responsabiliser les apprenants et de les amener à faire des choix réfléchis, la latitude permet aussi de les rendre davantage actifs, voire impliqués, dans leur apprentissage. Par conséquent, cela risque de contribuer à leur motivation d'apprendre et ils auront le sentiment d'avoir le contrôle sur la réalisation de la tâche (Viau, 2009). De ce fait, un élève qui pose des actions par soi-même pourra davantage comprendre les raisons liées à un mauvais résultat scolaire. En le responsabilisant dans ses apprentissages, il pourra associer son échec à un effort insuffisant ou à une stratégie inadaptée plutôt qu'à son incompétence ou encore une cause externe (Boekaerts, 2010). En ce sens, percevoir un lien stable entre les actions posées et les résultats contribue également à la motivation selon Boekaerts (2010).

Enfin, placer les élèves au centre de leur apprentissage en leur offrant la possibilité de prendre des décisions, encourage leur engagement et le développement d'un sentiment d'appartenance propice à la réussite (Evans & Boucher, 2015). C'est le cas, par exemple, lorsque l'enseignante construit avec les élèves en grand groupe les procédures ou encore les règles de classe. Toutefois, même si de telles actions favorisant l'autonomie contribuent à la motivation et que celle-ci favorise l'engagement, il faut savoir qu'une personne qui démontre de l'autonomie ne signifie pas nécessairement qu'elle est engagée.

Pistes d'action : Comment amener les élèves à faire des choix et comment cela contribue à leur autonomie?

Piste 1 : Outil permettant d'adapter ses interventions

Tout d'abord, comme mentionné précédemment, il est important de connaître les caractéristiques des apprenants (telles que l'âge, la maturité, les capacités, les habiletés sociales, etc.) afin de déterminer le niveau de latitude dont ils disposeront. Par la suite, il faut choisir les interventions à mettre en place pour favoriser l'autonomie. Pour ce faire, Archambault et Chouinard (2022) proposent un tableau, inspiré de Spaulding (1992), pouvant aider les enseignantes du régulier à intégrer de la latitude en classe.

Tableau 1. Des interventions destinées à offrir des options adaptées aux capacités des élèves

	Options		Choix	
	Procédure	Contenu	Procédure	Contenu
Contexte individuel	Choisir entre un résumé de texte oral ou un résumé de texte écrit.	Choisir un texte à résumer parmi ceux d'une liste approuvée par l'enseignant.	Choisir un projet lié à un texte lu récemment.	Choisir n'importe quel texte pour le résumer.
Contexte social	Choisir entre travailler avec l'élève X ou avec l'élève Y.	Choisir entre travailler avec les élèves qui lisent le texte A ou avec ceux qui lisent le texte B.	Choisir, parmi tous les élèves de la classe, ceux avec qui l'on va travailler.	Choisir les élèves de la classe avec qui l'on décidera du texte qui sera lu.

En se référant au tableau, il faut selon les caractéristiques des élèves choisir entre proposer des options ou des choix, en lien avec la procédure ou le contenu, et déterminer si le contexte sera social ou individuel. Par exemple, dans un contexte d'arts plastiques, une enseignante de niveau préscolaire pourrait proposer trois options de bricolage (soit une intervention permettant d'offrir des options en lien avec le contenu dans un contexte individuel). Cependant, une enseignante de 3e cycle pourrait plutôt offrir à ses élèves la possibilité de choisir le sujet de leur projet (soit une intervention permettant plutôt d'offrir des choix). Comme on peut le voir, il est possible pour les élèves de niveau préscolaire de prendre des décisions en classe malgré leur jeune âge. Il faut simplement adapter nos interventions en leur proposant plus d'encadrement que les élèves de 3e cycle. En ce sens, ce tableau peut être un outil de départ pour une enseignante du régulier, car il permet à celle-ci d'adapter le degré d'autonomie qu'elle accordera à sa classe selon Archambault et Chouinard (2022). Toutefois, il faut user de son imagination pour que les interventions soient adaptées aux apprenants, qu'elles répondent à leurs besoins actuels et

qu'elles soient adaptées à la situation d'apprentissage. Ainsi, en utilisant cet outil, l'adulte mettra en place des interventions adaptées qui contribueront au développement de l'autonomie, et ce, en offrant aux apprenants la liberté de choisir et d'agir selon leur volonté et leurs capacités. De ce fait, l'élève sera également amené à faire des choix réfléchis, par exemple, en choisissant un coéquipier avec qui il pourra bien travailler (sans être influencé) en vue de réussir correctement la tâche.

Piste 2 : Menu du jour, « Urgent », « Je dois » et « Je peux »

Ensuite, sachant que le tableau précédant montre seulement quelques exemples, il faut savoir qu'il existe diverses manières d'offrir de la latitude telles que de laisser les élèves choisir leur horaire et les activités à réaliser. Pour ce faire, l'enseignante doit dans un premier temps afficher un menu du jour afin que les élèves puissent organiser leur horaire en fonction de la planification de l'enseignante ou encore des périodes de spécialité. Ceci permettra aux apprenants de savoir à quoi s'attendre et, ainsi, ajuster leur rythme de travail (Frey, 2016). Dans un deuxième temps, considérant qu'il faut donner une certaine limite de temps pour les travaux, l'adulte peut concevoir un tableau séparé en trois sections, soit le « Urgent », le « Je dois » et le « Je peux ». Permettant d'encadrer les apprenants, ce tableau permet également de les guider dans l'ordre de réalisation des tâches, et ce, tout en les laissant faire des choix selon leurs intérêts (ce qui contribue donc à leur autonomie). Il suffit que ce tableau soit expliqué dès le départ pour que celui-ci soit utilisé correctement, et ce, sans avoir besoin de l'adulte.

De façon plus précise, les élèves devront tout d'abord commencer par les activités urgentes pour respecter le délai de remise. Par la suite, ils devront faire les travaux de la section « Je dois », mais ils peuvent choisir l'ordre dans lequel ils feront leurs travaux selon leurs envies (par exemple, choisir par quelle activité commencer est une manière d'offrir de la latitude). Cependant, il est important de présenter chacune des activités à faire pour chacune des sections afin que tout le monde puisse se mettre en action rapidement sans se questionner. En se référant à la pédagogie Montessori (« aide-moi à faire seul »), ceci évitera donc à l'enseignante d'avoir plusieurs questions répétitives et cela évitera également les comportements perturbateurs causés par le fait de ne pas savoir quoi faire ou encore comment faire la tâche (Archambault & Chouinard, 2022). Enfin, lorsque les élèves auront terminé le « Je dois », ils pourront s'occuper de manière autonome en faisant du « Je peux ». Or, il faut s'assurer que les élèves n'associent pas le « Je peux » aux périodes libres. Pour éviter cette confusion, plusieurs experts comme Archambault et Chouinard (2022) ainsi que Gaudreau (2017) suggèrent de nommer clairement ses attentes. Il est donc nécessaire de préciser les règles à respecter lors du « Je peux » (par exemple, prendre un jeu seul et en silence) et d'offrir une liste qui précise les activités qui sont permises (par exemple, la lecture, le dessin, les jeux de logique, etc.). De ce fait, il serait préférable d'afficher visiblement les règles et la liste afin que les élèves puissent s'y référer si jamais ils ne savent pas quoi faire ou comment faire. Aussi, pour faire un lien avec l'un des fondements de la pédagogie Montessori (soit l'environnement préparé), Frey (2016) recommande également d'organiser sa classe de manière à ce que les apprenants puissent avoir accès facilement au matériel sans dépendre d'autrui. Évidemment, pour que cette intervention soit efficace, il faut leur montrer où se trouve exactement le matériel pour éviter de se le faire demander chaque fois.

Ainsi, la seconde piste d'action proposée permet, selon Powell et Nelson (1997), de développer l'autonomie, et ce, en impliquant les apprenants et en les laissant progresser à leur rythme. Avoir une telle liberté au quotidien permet à ceux-ci de développer au fil de l'année scolaire leur capacité à organiser leur horaire selon leur volonté (sans l'aide d'autrui), et ce, de manière responsable. Ils peuvent donc réfléchir sur la manière dont ils vont organiser leur horaire en fonction du menu du jour et réfléchir à l'ordre des activités à réaliser au regard de leurs besoins d'apprentissage, leurs intérêts et l'ordre à respecter sur le tableau. Par exemple, un élève peut faire un choix réfléchi selon s'il souhaite commencer par l'activité du « Je dois » plus difficile afin d'éviter de manquer de temps ou encore commencer par les activités plus faciles qui risquent de le motiver davantage. De ce fait, cela amène les élèves à prendre en main leurs apprentissages et ils pourront transposer leurs capacités à choisir dans d'autres contextes plus facilement (considérant qu'ils le feront déjà au quotidien). Sans oublier que l'avantage derrière cette seconde piste d'action est que celle-ci permet de respecter le rythme de travail de chacun et elle garde les membres de la classe constamment occupés. Selon Gaudreau (2017), cette implication active dans l'apprentissage prévient l'émergence de comportements perturbateurs, ce qui favorise donc le maintien d'un climat propice aux apprentissages.

Dans un contexte où l'on souhaite davantage impliquer les élèves dans le processus de décision afin de contribuer à leur autonomie et à leur implication au sein de la classe, il serait préférable selon Archambault et Chouinard (2022) de déterminer avec eux les règles du « Je peux » ainsi que les activités permises. En effet, Lanaris et Dumouchel (2020) suggèrent de recourir à une gestion de classe responsabilisante qui s'actualise dans un climat démocratique où l'enseignante donne un certain pouvoir aux élèves pour les rendre actifs dans le fonctionnement de classe. En d'autres mots, il s'agit de transférer aux élèves la responsabilité de leurs comportements et leurs apprentissages. Ainsi, les apprenants prendront des décisions réfléchies qui auront du sens (ce qui répond à leur besoin de signifiance). Ils devront par la suite les mettre en application et ils se sentiront considérés, voire impliqués. Une telle intervention favorise non seulement l'autonomie, mais aussi le sentiment d'appartenance.

Conclusion

En conclusion, considérant que le développement de l'autonomie est parfois négligé dans les classes régulières, le but de cet article était d'outiller les enseignantes du régulier pour les amener à développer davantage cette capacité chez les apprenants, et ce, en s'inspirant de la pédagogie Montessori. De façon plus précise, seulement deux pistes d'action ont été proposées dans le cadre de cet article, soit un tableau aidant l'enseignante à adapter le degré d'autonomie qu'elle doit accorder à sa classe ainsi qu'un menu du jour combiné à un tableau indiquant les tâches à prioriser (« Urgent », « Je dois » et « Je peux »). Cette seconde piste d'action permet plus précisément de faire des choix dans l'organisation de son horaire et l'ordre des activités. Toutefois, il existe une variété d'interventions qui peuvent contribuer au développement de l'autonomie. Il faut simplement laisser aux apprenants la liberté de choisir et d'agir selon leur volonté le plus souvent possible et varier les contextes pour que les apprenants déploient cette capacité de plusieurs manières. En ce sens, développer l'autonomie chez les apprenants peut également se faire par l'intégration d'un plan de travail en

classe par exemple. Celui-ci est conçu par l'adulte en fonction des besoins, des capacités et du rythme d'apprentissage des apprenants. Il permet non seulement de les garder occupés et de respecter leur rythme d'apprentissage, mais aussi de les amener à devenir autonomes dans leur choix d'activités et dans leur gestion du temps (Caron, 1996).

Références

Archambault, J. & Chouinard, R. (2022). Vers une gestion de classe éducative (5e éd.). Chenelière Éducation.

Bédard, D. (2020). Motivation et engagement des étudiants : quelques incidences pédagogiques. Le Tableau, 9(4). https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/motivation-et-engagement-des-etudiants-quelques-incidences-pedagogiques

Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. Dans H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Éds.), Comment apprend-on? : la recherche au service de la pratique (pp. 97-119), Éditions OCDE.

Caron, J. (1996). Quand revient septembre... Volume 2. Les Éditions de la Chenelière.

Carton, F. (2011). L'autonomie, un objectif de formation. Communication présentée à La contextualisation de l'enseignement des langues étrangères : le Cadre, le plurilinguisme et le plurilinguisme autonome à l'aide des TIC et du portfolio, Kyoto, Japon.

Evans, M. & Boucher, A. R. (2015). Optimizing the power of choice: Supporting student autonomy to foster motivation and engagement in learning. Mind, Brain, and Education, 9(2), 87-91. file:///C:/Users/Laurie/Downloads/10.1111-mbe.12073.pdf

Foray, P. (2017). Autonomie. Le Télémaque, 51, 19-28. https://doi.org/10.3917/tele.051.0019

Foray, P. (2022). Devenir autonome. Autonomie et dépendance dans l'éducation. Éthique Publique, 24(2). https://journals.openedition.org/ethiquepublique/7244

Frey. N. (2016). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe : Guide pour favoriser l'engagement et l'interaction. Chenelière Éducation.

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presse de l'Université du Québec.

Jayed, J. (2023). Les fondements de l'éducation Montessori. Alternance Professionnelle. https://www.alternance-professionnelle.fr/fondements-education-montessori/

Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Éds.), Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention (3e éd., pp. 101-121). Gaëtan Morin Éditeur.

Ministère de l'Éducation. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-primaire.pdf

Powell, S. & Nelson, B. (1997). Effects of choosing academic assignments on student with attention deficit-hyperactivity disorder. Journal of Applied Behavior Analysis, 30, 181-183.

Röhrs, H. (2017). Maria Montessori: l'enfant et son éducation. Dans C. Gauthier & M. Tardif (Éds.), La pédagogie : Théories et pratique de l'Antiquité à nos jours (4e éd., pp. 125-135), Gaëtan Morin Éditeur.
Spaulding, C. L. (1992). Motivation in classroom. McGraw-Hill.
Viau, R. (2009). Motivation à apprendre milieu scolaire. Montréal: ERPI.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTORÉGULATION DES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES EN CLASSE

KIM LIE BOTTON



Introduction

Nous avons tous dû faire face à un élève qui était plus turbulent ou impulsif dans ses comportements, que ce soit dans notre parcours scolaire ou professionnel. Ces comportements peuvent alors avoir un impact important sur l'ambiance de la classe ainsi que sur la qualité des apprentissages des élèves, ce qui peut rendre la gestion de la classe et l'enseignement plus difficile (Archambault et Chouinard, 2022). Cela nous amène alors souvent à réfléchir sur la pertinence du développement de l'autorégulation chez les élèves à l'école. Notre gestion de la classe ainsi que la qualité de nos interventions sont alors nos alliés, jouant un rôle déterminant dans l'apprentissage de l'autorégulation des comportements. En effet, apprendre à contrôler ses comportements en société est une compétence importante à développer, car celle-ci « constitue la base de la socialisation et implique toutes les dimensions du développement » (Papalia et Martorell, 2018, p. 144).

Il existe plusieurs stratégies pour développer et favoriser l'autorégulation des comportements des élèves en classe qui permettront de maintenir une ambiance qui sera favorable aux apprentissages. Tous les enseignants ont un système quelconque qui permet d'accompagner les élèves à s'autoréguler. Toutefois, il n'est pas toujours facile pour l'enseignante de trouver un système qui fonctionnera particulièrement dans sa classe. En effet, un système peut très bien fonctionner pour une classe une année, mais inutile l'année suivante. L'efficacité des systèmes peut varier selon le contexte de la classe, l'âge des élèves, des besoins des élèves, etc.

Face à cette situation très commune dans les classes, nous nous intéressons à la question suivante : comment favoriser l'autorégulation des comportements des élèves en classe ? Dans cet article, nous dresserons un inventaire de stratégies qui peuvent favoriser et développer l'autorégulation des comportements des élèves en classe.

Recension des écrits

Pourquoi faut-il favoriser le développement de l'autorégulation chez nos élèves ?

Pourquoi l'autorégulation est-elle un apprentissage si important à développer ? Selon Papalia et Martorell (2018, p. 248-249), « les élèves qui font preuve d'autorégulation se fixent des objectifs stimulants et utilisent les stratégies appropriées pour les atteindre ». En d'autres mots, les élèves qui sont capables de réfléchir à leurs actions passées sont alors capables de trouver une solution, des moyens et des stratégies pour s'améliorer dans le futur.

L'autorégulation est une habileté qui se développe et qui s'apprend. Effectivement, c'est un apprentissage que les élèves développent depuis qu'ils sont tout petit. Il est normal de

ressentir plusieurs émotions et à leur âge, les élèves apprennent à les contrôler.

« Les compétences d'autorégulation des émotions doivent être développées progressivement à mesure que l'individu grandit » (Hinton et Fisher, 2010, p. 129).

Selon Raynal et Rieunier (2014) dans Vienneau (2017, p. 200), l'autorégulation comporte 3 composantes : cognitive, comportementale et affective (stratégies motivationnelles). Les stratégies motivationnelles incluront d'être en mesure de se fixer des objectifs, de s'adapter, de faire preuve de persévérance, de s'autoévaluer, etc. En outre, comme le mentionne Cosnefroy (2014), il existe quatre conditions de l'autorégulation. Premièrement, la motivation doit être à un niveau acceptable afin d'être en mesure d'adopter une posture d'autorégulation. Deuxièmement, il est important de définir un objectif à atteindre. Cette condition ne suffit pas à simplement définir un but, mais aussi de planifier les processus pour l'atteindre. Troisièmement, l'utilisation de différentes stratégies d'autorégulation est requise pour maintenir la motivation et la concentration de l'apprenant à la tâche pour l'atteinte du but fixé. Finalement, il est important d'avoir un regard critique envers ses stratégies, ses actions et d'être conscient lorsqu'une stratégie ne fonctionne pas afin d'être en mesure d'adapter adéquatement ses actions.

En quoi l'autonomie est-elle importante dans le développement des élèves ?

Pourquoi l'autonomie est-elle si importante à développer ? En fait, nous trouvons qu'il y a une relation étroite entre l'autorégulation et l'autonomie. En effet, l'autorégulation ne peut se développer adéquatement si l'élève n'a pas encore assez développé son autonomie. Nous devons répondre à plusieurs besoins des élèves et le besoin d'autonomie en fait partie. Le fait de permettre aux élèves de participer aux choix des règles et des procédures favorise l'engagement et l'autonomie des élèves (Archambault et Chouinard, 2022). Tout comme l'autorégulation, l'autonomie est un processus qui s'apprend et qui se développe avec le temps. Ironiquement, nous ne pouvons pas développer notre autonomie par nous-mêmes (Foray, 2017). Un soutien et un enseignement sont nécessaires. En effet, selon Foray (2017, p. 24), « l'autonomie n'est ni un don, ni le résultat d'un "développement naturel", mais suppose une interaction avec l'environnement et les expériences […], bref des ressources qui ne sont pas données d'emblée et sont fournies entre autres par l'éducation dispensée dans les familles, les écoles et les lieux associatifs. L'autonomie appelle une prise en charge, un ensemble d'interventions éducatives ». Ainsi, cela ne nous empêche pas de créer des opportunités qui pourront favoriser le développement de l'autonomie de nos élèves, peu importe leur âge. Comme le mentionne Le Deun (1999, p.623), l'apprentissage social permet aux enfants de mettre en pratique des stratégies pour résoudre un conflit, « de prendre conscience de leurs erreurs et d'y remédier ». Par conséquent, il est important d'interagir avec les élèves et de leur offrir des opportunités à résoudre différents problèmes pour développer leur autonomie.

Nos propres conceptions influencent les représentations des élèves

En tant qu'enseignantes, nous jouons un rôle important et significatif dans l'apprentissage et le développement des enfants. En effet, nous interagissons avec nos élèves une grande partie de l'année, cinq jours par semaine. Nous créons des relations positives et nous établissons un lien de confiance avec eux. Ainsi, nous exerçons une influence par rapport à leur attitude envers l'école, envers les apprentissages et envers eux-mêmes. Il est alors nécessaire que nos propres conceptions, notre propre attitude envers eux et leurs apprentissages soient positifs. En effet, nous devons y croire afin que nos élèves soient capables de réussir malgré les embûches et les difficultés auxquelles ils peuvent faire face. Notre propre attitude influence les représentations des élèves et peut ainsi influencer leur comportement. Le fait que nous avons confiance en leur réussite et en leur capacité, nous répondons au besoin d'affiliation, d'estime de soi et d'autonomie des élèves (Archambault et Chouinard, 2022). Par conséquent, si nous sommes en mesure de répondre aux besoins des élèves, nous encourageons ainsi les élèves à se dépasser et atteindre des objectifs qui favoriseront leur motivation à apprendre, à se développer, à s'améliorer, à progresser en tant qu'individu (Brophy, 2008).

Des stratégies qui peuvent favoriser le développement de l'autorégulation des comportements des élèves en classe

Nous avons jusqu'à présent discuté des concepts théoriques qui jouent un rôle important dans le développement de l'autorégulation des élèves. À présent, nous jetterons un coup d'œil sur quelques stratégies qui peuvent favoriser le développement de l'autorégulation des comportements des élèves en classe.

Une première stratégie serait la prévention. Il est alors important de mettre en place des interventions tôt, dès que les premiers signes de problèmes de comportements se manifestent dans la classe. Comme le mentionne Keenan (2003) ; Walker et al. (2004) dans Gaudreau (2011, p. 130), « plus nous tardons à mettre en place des services adaptés à l'enfant qui présente des comportements difficiles, plus il sera difficile de remédier à la situation ». Il est alors primordial de dépister et d'évaluer ces élèves le plus tôt possible afin d'être en mesure de mettre en place des interventions qui répondront particulièrement à leurs besoins. Pour prévenir ces problèmes, Gaudreau (2011) propose de créer un climat de classe qui sera sécurisant pour ces élèves. Afin de créer un climat sécurisant, les attentes de l'enseignant et des intervenants doivent être claires, cohérentes et constantes. Par conséquent, en tenant compte de ce que Gaudreau propose, nous pouvons

comprendre que l'encadrement de ces élèves peut favoriser leur autonomie en classe et l'autorégulation de leur comportement, car s'ils se sentent en sécurité dans la classe et ils connaissent bien les attentes, ils seront en mesure de réfléchir à leur comportement, de se fixer des objectifs et d'utiliser des moyens ou des stratégies pour y arriver.

Ensuite, une autre stratégie qui est très intéressante est l'établissement d'une relation positive entre l'élève et l'enseignante (Gaudreau, 2011 ; Tomlinson et McTighe, 2010 ; Gaudreau, 2017 ; Massé, 2020 ; Archambault et Chouinard, 2016). En effet, plusieurs auteurs sont d'accord sur le fait que l'établissement d'un lien avec l'élève est une stratégie importante, car cela peut éviter des conflits entre l'enseignant et l'élève, l'échec scolaire ainsi que le décrochage scolaire (Haiat, Espinosa et Charron, 2023). Selon Lanaris et Dumouchel dans Massé (2020), nous voulons créer une relation qui permettra à l'élève d'être en charge de sa vie et ainsi d'être responsable de leurs propres actions. L'enseignant doit créer un lien de confiance avec l'élève afin de lui apprendre qu'il est responsable de ses comportements et de ses actions. En le responsabilisant, il peut alors apprendre à s'autoréguler, d'assumer les conséquences de ses actions, mais aussi de trouver des solutions pour remédier à ses erreurs (Lanaris et Dumouchel dans Massé, 2020 ; Papalia et Martorell, 2018). En outre, en établissant un lien positif avec l'élève, l'enseignant démontre qu'il croit en la réussite de chacun de ses élèves en montrant une attitude positive. Bref, plus l'enseignant fournit un climat de classe chaleureux et crée une relation positive et sécurisante avec l'élève, plus l'élève vivra des réussites. Celui-ci apprendra alors à s'autoréguler plus adéquatement et de manière plus positive (Gaudreau, 2011).

Pour continuer, une autre stratégie qui est pertinente serait les rétroactions. Effectivement, il est impossible de nous attendre à ce que les élèves soient capables de s'autoréguler dès que nous leur avons appris quelques stratégies. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'autorégulation et l'autonomie sont des habiletés qui s'apprennent et qui se développent au fil du temps. Ainsi, il est pertinent d'être en mesure d'offrir des rétroactions de qualité et efficaces qui guideront les élèves à réguler leurs comportements par eux-mêmes. Selon une étude menée par Hamre et Pianta (2020), dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2011, p. 87), « les élèves qui présentent des difficultés comportementales à la maternelle présentent moins de problèmes plus tard à l'école si leur enseignant est sensible à leurs besoins et leur prodigue des rétroactions positives fréquentes au début de leur scolarisation ». Par conséquent, si les rétroactions sont constantes, cohérentes et fréquentes, les élèves apprennent à réguler leur propre comportement par eux-mêmes et ils deviennent ainsi plus autonomes au fil du temps, car ils sont alors capables d'utiliser des ressources, des moyens ou des stratégies pour résoudre un problème. Ainsi, l'enseignant doit prendre le temps de parler des étapes à suivre, des forces et des choses à travailler. Il faut leur donner assez de temps pour qu'ils puissent s'améliorer. Par les rétroactions, il est important de souligner que les erreurs sont normales et importantes dans les apprentissages et qu'il est important d'être attentif lorsqu'un enseignant offre une rétroaction (Boekaerts dans OCDE, 2010, p. 111).

Pistes d'actions

À la suite des différentes stratégies explorées ci-dessus, nous proposons à notre tour des pistes d'actions qui pourraient être pertinentes à considérer à inclure dans notre classe. Par conséquent, nous proposons deux pistes d'actions, qui selon nous, sont étroitement reliées : les tableaux d'ancrage et l'autoévaluation.

Nous croyons que l'utilisation des tableaux d'ancrage serait pertinente à mettre en place en classe, car ceux-ci peuvent être très versatile. Effectivement, les tableaux d'ancrage peuvent tout d'abord servir comme un rappel pour les élèves des règles ou des procédures à suivre. De cette manière, l'enseignante pourrait simplement pointer l'image d'une procédure, d'une règle ou d'une attente pour attirer l'attention de l'élève et cela peut permettre à l'élève d'autoréguler son comportement et discrètement (sans attirer l'attention de toute la classe). Par conséquent, selon Martinelli et Mraz (2017), les tableaux d'ancrages permettent de faire des rappels et d'être plus autonomes (ce qui favorise alors l'autonomie, mais aussi une sorte de différenciation pédagogique afin de répondre aux différents besoins des élèves).

Il serait intéressant d'utiliser un tableau d'ancrage afin que celui-ci serve comme un support visuel pour l'élève d'un objectif qu'il s'est donné. Comme il a été mentionné plus haut, l'établissement d'une relation positive avec l'élève est important afin d'établir un lien de confiance Gaudreau, 2011 ; Tomlinson et McTighe, 2010 ; Gaudreau, 2017 ; Massé, 2020 ; Archambault et Chouinard, 2016). L'enseignant pourrait ainsi discuter avec l'élève afin qu'ils puissent trouver un objectif à atteindre et trouver des stratégies et des moyens pour atteindre l'objectif. De cette manière, l'élève peut faire des choix, il est inclus dans les décisions et le tableau d'ancrage pourra à la fois servir de rappel et d'autoévaluation. En effet, l'intégration de l'autoévaluation en classe permet aux élèves de développer l'autonomie et l'autorégulation.

Dans une étude menée par Gruber Jost et Vieille-Grosjean (2019, p.99), il a été découvert que l'autoévaluation permettait aux élèves de mieux comprendre de leurs erreurs, à réfléchir, à donner leurs opinions honnêtement, à se questionner et à accepter qu'ils fassent des erreurs, d'être engagés dans le processus d'apprentissage, tout en favorisant « une co-responsabilité entre enseignant et élève dans l'apprentissage ». Bref, cela encourage l'élève à être plus autonome, engagé, motivé et d'autoréguler ses comportements de manière positive (Tomlinson et McTighe, 2010).

Exemple d'un tableau d'ancrage qui peut favoriser l'autorégulation des comportements selon un objectif visé :

Mes objectifs	Aujourd'hui, j'ai réussi…
Je suis en silence dans les couloirs	
Je suis assis correctement sur ma chaise	

Anticipation des résultats

Nous avons précédemment discuté de la pertinence de l'utilisation des tableaux d'ancrage pour favoriser le développement de l'autorégulation des comportements des élèves. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les tableaux d'ancrage peuvent être très versatiles par rapport à leur utilisation en classe. En effet, ils peuvent être utilisés comme soutien visuel, comme rappel, etc. (Martinelli et Mraz, 2017). Par conséquent, nous anticipons que cette stratégie permettra aux élèves d'être plus autonomes dans l'autorégulation de leurs comportements à l'aide des tableaux d'ancrage. Par exemple, le modèle d'un tableau d'ancrage permet à l'élève de se souvenir de ses objectifs qu'il s'est fixés, mais aussi de s'autoévaluer (Papalia et Martorell, 2018).

Comme le mentionnent Tomlinson et McTighe (2010, p. 110), « les apprenants aptes et autonomes se distinguent par leurs habiletés à définir leurs objectifs, à autoévaluer leur progrès et à apporter des correctifs lorsque c'est nécessaire ». Ainsi, nous anticipons que l'élève sera en mesure de réfléchir plus régulièrement et automatiquement à ses comportements et de juger s'il a réussi à atteindre son objectif ainsi que d'ajuster ses comportements s'il est nécessaire. Bien sûr, puisque l'autorégulation et l'autonomie sont en développement, nous anticipons que des rétroactions régulières de l'enseignante ou de l'intervenant favoriseront l'apprentissage progressif de l'autorégulation des élèves concernés (Hamre et Pianta, 2020, dans Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2011 ; Foray, 2017).

Conclusion

Nous avons défini l'importance du développement de l'autorégulation et de l'autonomie de nos élèves ainsi que de l'influence que nos conceptions ont sur nos élèves. En outre, quelques stratégies qui peuvent favoriser le développement de l'autorégulation des comportements des élèves en classe ont été explorées. En effet, nous pouvons conclure de l'importance de mettre de l'avant des stratégies de prévention afin d'éviter de rencontrer des problèmes plus sévères par la suite en créant un climat de classe qui est chaleureux et sécurisant. En outre, l'établissement des attentes claires, constantes et cohérentes ainsi que l'évaluation précoce des élèves dès les premiers signes de comportements turbulents sont des stratégies de prévention qui permettent de diminuer la sévérité des comportements perturbateurs. Ensuite, nous avons exploré l'importance d'établir une relation positive et sécurisante avec les élèves permet de créer un lien de confiance. C'est en établissant une relation axée sur la responsabilisation et l'autonomie des jeunes qu'ils apprendront qu'ils sont responsables de leurs actions et de leur comportement. Ainsi, avec l'aide de leur enseignante, les élèves peuvent apprendre à utiliser des stratégies qui les aideront à s'autoréguler et à devenir de plus en plus autonomes. Il est aussi à souligner que l'enseignante doit aussi croire en leur réussite. Ensuite, la rétroaction est elle aussi une stratégie qui favorise l'autorégulation des élèves. En effet, nous pouvons conclure qu'en offrant des rétroactions efficaces, qui sont régulières, cohérentes et claires, cela diminue les difficultés par la suite et favorise le développement de l'autorégulation des élèves. Il est important que les élèves puissent recevoir des rétroactions qui soulignent leur force, mais aussi les éléments à travailler afin qu'ils aient la chance d'y remédier.

Nous avons proposé deux pistes d'actions qui pourraient être considérées dans les stratégies pour favoriser l'autorégulation des comportements. La pertinence des tableaux d'ancrage pour aider les élèves à s'autoréguler serait à être explorée plus en profondeur ainsi que l'utilité de l'autoévaluation en classe, ceux-ci peuvent être des outils très bénéfiques pour l'enseignant et pour l'élève.

Les stratégies sont très pertinentes et intéressantes à mettre en place dans notre classe. Toutefois, il serait aussi intéressant de nous pencher sur la formation des enseignants plus particulièrement. En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons de plus en plus de cas de comportement dans les classes. Les enseignants ont-ils assez d'outils ou de ressources pour intervenir efficacement dans leur classe ? Sont-ils assez formés pour répondre aux besoins divers des élèves ? Comment se sentent-ils par rapport aux élèves ayant des troubles de comportement ?

Références

Archambault, J.& Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière Éducation

Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. Dans Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (dir.), Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264086944-fr.

Brophy, J. (2008). Developing Students' Appreciation for What is Taught in School. Educational Psychologist, 43(3), 132–141. https://www-tandfonline-com.acces.bibl.ulaval.ca/doi/epdf/10.1080/00461520701756511?needAccess=true

Cosnefroy, L. (2014). Chapitre 13. L'autorégulation des apprentissages. Dans : Étienne Bourgeois éd., Apprendre dans l'entreprise (pp. 167-175). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/puf.boug.2014.01.0167

Foray, P. (2017). Autonomie. Le Télémaque, 51, 19-28. https://doi.org/10.3917/tele.051.0019

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. Éducation et francophonie, 39(2), 122–144. https://doi.org/10.7202/1007731ar

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels, Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. & Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. Enfance en difficulté, 1, 85–115. https://doi.org/10.7202/1012124ar

Gruber Jost, S. et Vieille-Grosjean, H. (2019). De l'évaluation à l'autoévaluation : d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif. Contexte et didactiques. https://pdfs.semanticscholar.org/4a16/d0758873f96247518791bc263a98b51efe86.pdf

Haiat, S., Espinosa, G., et Charron, A. (2023). La relation enseignant-élèves au coeur de la réussite éducative. Revue Education et Socialisation, 67. https://journals-openedition-org.acces.bibl.ulaval.ca/edso/22736

Hinton, C. et Fisher, K. W. (2010). Perspective développementale et biologique de l'apprentissage. Dans Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (dir.), Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264086944-fr.

Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (dir.), Les troubles de comportement à l'école (3e édition, p. 102-122). Chenelière Éducation.

Le Deun, É. (1999). Gérer sa classe de maternelle en rendant les enfants autonomes. Revue des sciences de l'éducation, 25(3), 619–650. https://doi.org/10.7202/032016ar

Martinelli, M. et Mraz, K. (2017). Les tableaux d'ancrage: Des référentiels dynamiques pour maximiser l'apprentissage. Chenelière Éducation.

Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2020). Les troubles de comportement à l'école (3e édition). Chenelière Éducation.

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.

Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Montréal (Québec) : Chenelière Éducation.

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 3ed. Montréal (Québec) : Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LE SAVOIR-VIVRE EN CLASSE : COMMENT CONSCIENTISER LES APPRENANTS ?

SARAH DUMAS ET BIANCA HURDLE



Introduction

Dans le monde de l'éducation, c'est bien connu que certaines cohortes demandent, à l'enseignant, plus de gestion de classe que d'autres. Bien que nous mettions en œuvre les composantes de la gestion de classe de Gaudreau (Gaudreau, 2017), il arrive toutefois que le défi soit plus important et que nous devions penser à une autre méthode afin d'établir un climat de classe propice aux apprentissages et au respect entre les pairs. Le savoir-vivre en classe outrepasse les règles de politesse et les bonnes manières que chaque élève doit adopter. Cet apprentissage est primordial pour le développement personnel des apprenants, notamment pour ce qui traite de leur bien-être et de leur habileté à interagir de manière harmonieuse avec ses confrères, ainsi qu'avec les adultes qu'il côtoie. Le savoir-vivre et le respect des pairs ne sont pas une chose innée. Cela s'apprend et se pratique au quotidien. Pour certains élèves, cela ne demande aucun effort, alors que pour d'autres, ils ne savent même pas ce que ces mots signifient.

Il est possible de constater que le fait de nommer les comportements attendus et de permettre aux jeunes de réfléchir sur leurs agissements entraîne des bienfaits sur leur façon d'agir en classe et en société. Cela est primordial pour le développement de leurs habiletés sociales et de leur développement personnel. Il est possible d'entraîner les jeunes à développer cette autonomie comportementale.

Comment définir le savoir-vivre en société ?

Selon le dictionnaire Petit Robert 2020 (p.2319), le savoir-vivre se définit par la qualité d'une personne qui connaît et sait appliquer les règles de la politesse. Comme mentionné plus haut dans cet article, le savoir-vivre en société n'est pas chose innée. Nous devons le développer dès notre plus jeune âge. Qui de mieux placer pour aider les jeunes enfants à développer cet aspect de notre personnalité ? A priori, on pourrait penser à l'école. En revanche, nous pensons que tout débute avec le foyer dans lequel les enfants grandissent. En effet, comme le mentionne Legault dans son article, les problèmes ont généralement leur source à l'extérieur du milieu scolaire. Si leur milieu de vie n'est pas vraiment enrichissant et qu'il y a un manque de modèles adultes positifs dans leur entourage, les enfants pourraient se sentir délaissés, voir négligés (Legault, s. d.).

Qu'est-ce que le savoir-vivre en contexte scolaire ?

Selon Legault, il mentionne que les élèves vivent des défis personnels (famille, relations avec les pairs, etc.) qui affectent leur comportement et leur attitude, nuit à leur mode de fonctionnement en classe (Legault, s. d.).

Lorsqu'on parle de savoir-vivre en classe, nous faisons référence à la globalité des comportements prosociaux. Autrement dit, ce sont les attitudes et les interactions adoptées par les élèves qui favorisent un climat de classe serein, positif, respectueux et adéquat.

Quelques formules de politesse et de gestes de savoir-vivre

Offrir son aide
Marques de politesse : s'il te plaît, merci, bonjour, etc.
Circuler dans le bon sens dans les corridors (à droite)
Attendre son tour (droit de parole, par exemple)
S'excuser même si c'est un accident

D'une part, précisons que d'adopter des formules de politesse ainsi que des gestes de savoir-vivre favorise un climat de classe positif favorable à l'apprentissage (Desbiens et Lanaris, 2020). D'autre part, comme nous le savons, en situation de tâche scolaire, il est également primordial de nommer les comportements attendus de façon claire (Archambault et Chouinard, 2022) en classe puisque les apprenants savent ce qui est attendu d'eux. Le fait de communiquer les attentes en lien avec le respect et les comportements souhaités (savoir-vivre), avant toute chose, favorise donc un bon environnement de travail pour tous.

Il est donc important que les apprenants agissent de manière bienveillante et qu'ils aient à cœur le respect et la réussite d'autrui. L'adoption de bonnes habitudes ou de bons modèles de conduite aidera l'ensemble de la classe à bien se comporter. Les élèves seront en mesure d'adapter leur conduite selon les situations rencontrées. Cela les aidera grandement dans le développement de leurs habiletés sociales.

« Vivre c'est bien. Savoir-vivre c'est mieux »

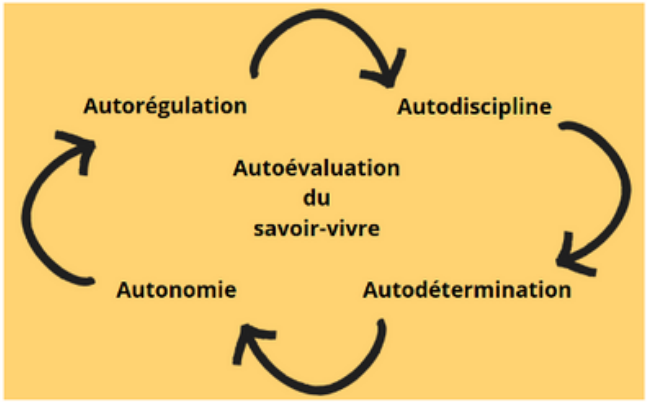
- Roger Molinier

Ainsi, cet article permettra de répondre à la question suivante :

En quoi l'autoévaluation entraîne-t-elle des effets positifs sur le savoir-vivre des apprenants ?

L'autoévaluation permet de mettre en œuvre un processus de développement en 4 concepts, qui selon nous, sont interreliés. C'est donc dans cette optique que nous allons aborder ces concepts visant le comportement autonome de l'apprenant et entraînant des effets positifs sur les élèves de ce groupe (voir schéma 1), et ce, principalement sur le savoir-vivre en général.

Schéma 1



Afin de bien comprendre la problématique vécue en stage, nous aborderons brièvement le contexte dans lequel le tout s'est déroulé. Beaucoup d'élèves de cette cohorte de 3e année avaient de la difficulté à attendre son tour ou parlaient quand cela n'était pas le moment. De petits comportements perturbateurs que manifestaient plusieurs élèves de la classe. Ce problème était répétitif puisque nous avons questionné l'enseignant de 2e année qui nous a avoué avoir vécu cela également.

D'autre part, le fait de créer une cible où l'on mentionne une force et des défis de groupe à atteindre permet à l'élève de s'y référer comme support visuel, en plus de l'encourager dans le développement de sa responsabilisation et de son autonomie. Le fait de cibler des comportements spécifiques, en lien avec les observations de l'enseignant et selon les réponses des autoévaluations, permet de mettre l'accent sur une problématique majeure à modifier impérativement.



Dans de nombreuses écoles du Québec, le renforcement positif est une façon de faire à préconiser. Comme le mentionnent Papalia et Martorell dans leur ouvrage de 2019 (p. 20), lorsque l'on applique un stimulus agréable à la suite d'un bon comportement, plus on augmente la possibilité de faire réapparaitre ce comportement souhaité. Dans ce cas-ci, on applique ce type de renforcement lorsque l'élève lève la main pour parler et attend son droit de parole ou évite de faire des commentaires qui sont jugés comme étant non pertinents par l'enseignant, c'est-à-dire tous commentaires qui ne sont pas en

lien avec les notions proposées ou dans un cadre scolaire. En soulignant les bons comportements, nous démontrons aux apprenants que nous avons de l'intérêt pour la situation. Autrement dit, que cela possède de la valeur et de l'importance.

Voici comment nous documenterons l'article, et ce, selon les 4 concepts vus précédemment dans le schéma 1 :

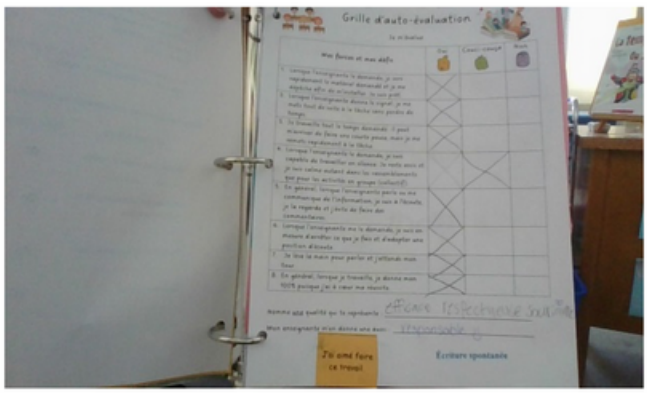
1. L'autorégulation

Ce concept consiste à être en mesure d'exercer un contrôle interne sur ses comportements en fonction des attentes sociales (Papalia et Martorell, 2018, p. 144). Le type d'autoévaluation que nous avons proposé aux élèves de 2e cycle met de l'avant les comportements attendus en classe et en grand groupe (même cible pour tous). Cela permet aux apprenants de prendre une position critique par rapport à eux-mêmes, et donc en fonction de leurs propres comportements. Cela demande aussi une réflexion importante puisque l'élève doit situer ses agissements selon la cible proposée. Grâce à l'autoévaluation, nous pouvons mettre en évidence certains comportements qui ne vont pas dans le sens du savoir-vivre. Le fait de les nommer et de les cibler permet aux jeunes de s'améliorer, d'adopter des comportements sociaux adéquats et donc par le fait même, de s'autoréguler. On amène un côté concret et visuel, non négligeable, qui permet aux apprenants de se conscientiser par rapport aux comportements à adopter.

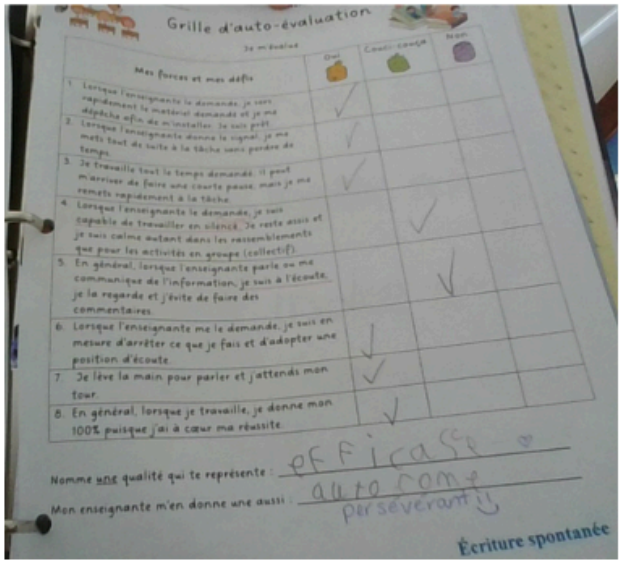
Comme Desbiens et Lanaris (2020, p. 28) le mentionnent, c'est l'un des éléments importants dans le processus de responsabilisation des élèves. L'élève doit être conscient que ses gestes entraînent des répercussions sur son propre apprentissage, mais aussi sur celui des autres qui l'entoure puisque cela pourrait engendrer un climat de classe perturbateur. Les forces et les défis sont inspirés des règles de classe établies en début d'année avec les élèves et l'enseignant.
Le but de ce concept est d'amener les élèves à se fixer des limites et à se donner des objectifs raisonnables à réaliser.

Pour aborder l'autorégulation, nous avons analysé les grilles d'autoévaluation des forces et des défis concernant les formules de politesse et les gestes de savoir-vivre en classe. Cette étude a été menée auprès d'un groupe d'apprenants de 3e année, soit dans une école primaire du Québec.

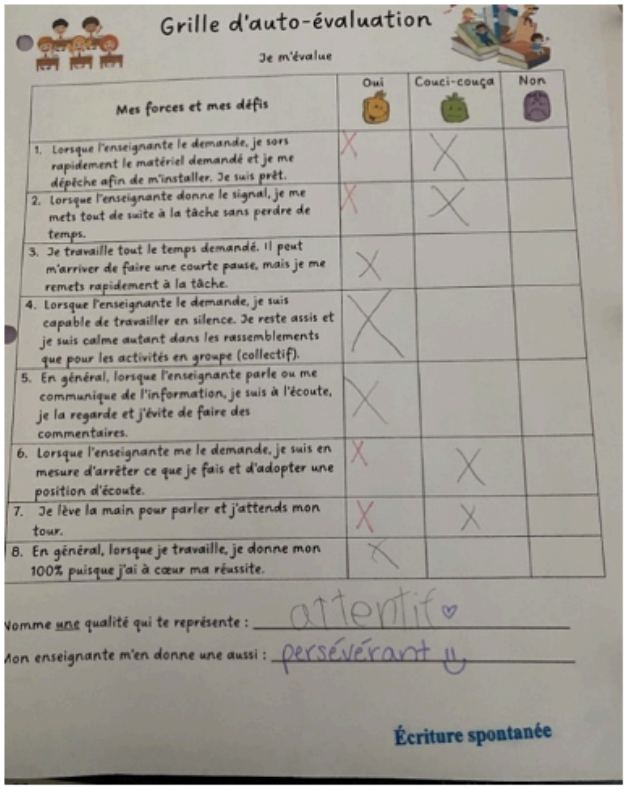
Autoévaluation 1



Autoévaluation 2



Autoévaluation 3



Comme nous pouvons le constater dans les grilles d'autoévaluation, les élèves ont eu un bon travail de réflexion à faire. Certains élèves ont éprouvé quelques difficultés à se situer par rapport au barème imposé par l'enseignant, comme dans l'exemple de l'autoévaluation numéro 1 et 2. Certains apprenants avaient inscrit une réponse et après réflexion, ils se sont remis en question et ils ont décidé de changer leurs crochets ou leur « x » de colonne. D'autres élèves ont été sévères envers eux-mêmes et ont coché une case en dessous. C'est ce que l'on peut observer dans l'exemple de l'autoévaluation numéro 3. Il était possible également pour les élèves de cocher une case inférieure à ce que l'enseignant observait. Dans ce cas, l'enseignant rectifiait, sous forme de rétroaction, en surlignant ou en encerclant ses observations, afin d'aider l'élève à le constater.

Afin de garder un aspect positif et valoriser les élèves, une qualité leur était demandée. Ils devaient donc écrire une qualité personnelle et l'enseignant faisait de même.

2. L'autodiscipline

L'autodiscipline est grandement rattachée au concept de l'autorégulation puisque dans ce cas-ci, nous sommes dans une perspective de développement comportemental. Desbiens et Lanaris (2020, p.121) définissent ce concept comme un processus permettant à l'apprenant à se donner des limites, tout en se responsabilisant. Le processus permet également d'effectuer des choix judicieux puisque l'élève doit se baser sur l'analyse des conséquences qu'elle soit favorable ou négative. En permettant aux apprenants de s'autodiscipliner par rapport à leurs comportements, on leur permet donc de faire des choix qui leur permettent de se responsabiliser. Selon l'autoévaluation proposée, l'élève sélectionne des comportements à modifier. Autrement dit, la responsabilisation met de l'avant les choix des élèves par rapport à une situation. L'autoévaluation travaille donc la motivation intrinsèque (Martorell et Papalia, 2018, p. 321) puisque cela vient de l'élève lui-même et il le fait dans le but de réussir un défi personnel. Ainsi, pour amener l'élève à se responsabiliser, l'enseignant doit miser sur l'autodétermination.

3. L'autodétermination

Selon l'ouvrage de Duarte et Bru paru en 2021 (p.88-89), l'autodétermination est une théorie de la psychologie qui se réfère aux trois besoins psychologiques nécessaires à l'humain, soit le besoin d'autonomie, de compétence et de lien social. Selon eux, elle définit le degré d'automotivation et d'autodétermination lié à un comportement. Selon les recherches en éducation, nous savons que lorsqu'un élève sélectionne lui-même une tâche, il a tendance à vouloir s'engager positivement dans le processus. C'est également le cas avec le comportement adopté. Dans le cas de l'autoévaluation comportementale, l'élève peut se donner des cibles personnelles à mettre en œuvre afin de conserver un bon climat pour apprendre.

Pendant la mise en œuvre de ce projet, plusieurs élèves ont manifesté verbalement à l'enseignant le besoin de changer quelques comportements et ont trouvé par eux-mêmes des solutions pertinentes pour arriver à leur objectif personnel. Peu à peu, après avoir effectué l'autoévaluation, les élèves ont pris conscience que certains de leurs comportements pouvaient nuire autant à lui qu'à ses camarades de classe. Comme le mentionne Desbiens et Lanaris (2020, p.108), un élève qui est engagé fait des choix puisqu'il est persuadé de leur valeur. Nous savons que l'élève, d'emblée, veut bien faire les choses.

4. L'autonomie

L'autonomie des élèves en enseignement est primordiale. Selon l'Office de la langue française (2024), le principe de l'autonomisation se définit comme processus par lequel une personne acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement. C'est donc pour cela que nous avons établi ensemble des règles de vie dans la classe. Comme le mentionnent Archambault et Chouinard (2022, p.175-176), le fait de faire participer les apprenants au processus, en leur enseignant les comportements qui y sont liés et en leur enseignant également à gérer leurs comportements, favorise le développement de leur autonomie. Tout au long du pilotage de ce projet, les élèves étaient actifs, ils ont réfléchi par rapport à leur façon d'agir, ils ont pris position selon chacun des énoncés, ils ont trouvé des solutions efficaces et adaptées. De plus, ils ont été en mesure de mettre en application les moyens trouvés. On peut donc certifier que l'objectif du processus est atteint.

Constats et conclusion

Dans ce projet, les élèves sont passés par une suite de processus qui leur ont permis de se conscientiser par rapport à leurs comportements. L'autoévaluation, qu'elle soit en lien avec les apprentissages des élèves ou qu'elle soit plutôt comportementale permet aux apprenants de prendre un temps de recul, d'analyser la situation et de poser un jugement critique sur lui-même. Ils ont été en mesure de cibler certains comportements perturbateurs, de les nommer et de trouver des pistes de régulation afin de conserver un climat favorable aux apprentissages. Ils ont été en mesure de nommer les conséquences de leurs gestes sur eux-mêmes et sur les autres apprenants de la classe. Le fait de mettre une cible au tableau pour nos défis de groupe a été aussi très profitable dans la mesure où les élèves qui éprouvaient certaines difficultés pouvaient le consulter au besoin. De plus, l'enseignant peut l'utiliser si le besoin se fait ressentir.

Cette autoévaluation peut être réalisée autant de fois que nécessaire. Peu à peu, on apprend aux élèves à prendre un moment de rétrospection, à se questionner, à se positionner et agir en conséquence. Ce qui est important dans le développement de l'enfant.

Nous pouvons donc conclure que le projet proposé est efficace, et ce, dans n'importe quels contextes et cycles scolaires. Il suffit de l'adapter aux besoins de la classe.

En incluant l'élève dans le processus, il se sent respecté, inclus et en maîtrise de ses choix par rapport à ces agissements. Nous développons ainsi la responsabilisation de l'élève et donc l'autonomie de ces individus. Cela est essentiel pour le développement de leurs habiletés sociales, mais également pour leur développement personnel. Dans tous les cas, ce fut un projet stimulant et significatif pour eux.

Références

- Archambault, J., Chouinard, R., & Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe (4e édition). Gaëtan Morin éditeur.
- Desbiens et Lanaris (2020). Les troubles du comportement à l'école, 3e édition. Édition Chenelière Éducation.
- Duarte, A. & Bru, S. (2021). Outil 28. La théorie de l'autodétermination. Dans :, A. Duarte & S. Bru (Dir), La boîte à outils de la gamification (pp. 88-89). Paris : Dunod.

- Gaudreau, N. (2019). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. PUQ.
- Legault, F. (s. d.). Intervention en classe pouvant résoudre les problèmes importants de discipline. Repéré à : http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursgcr/chap4gcr.html
- Le Petit Robert (2020), Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Nouvelle édition millésime 2020.
- Martorell, Papalia, Bève (2018). Psychologie du développement humain. Édition Chenelière Éducation.
- McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe. Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Édition Chenelière éducation.

- Nault, T., & Lacourse, F. (2008). La gestion de classe. Une compétence à développer. Anjou : Les Éditions CEC

- Office de la langue française (2024). Grand dictionnaire terminologique. Repéré à Autonomisation | GDT (gouv.qc.ca)

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

FAVORISER L'AUTO-EFFICACITÉ SCOLAIRE PAR LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE

DAPHNÉE FORTIN, CAMILLE HAMEL ET MÉGANE TANGUAY



Introduction

Depuis plusieurs années, le très faible taux de diplomation dans les écoles publiques au Québec stagne malgré le financement offert et les mesures mises en place (Homsy et Savard, 2018). Des réflexions sur les causes de cette problématique surgissent et un constat est que l'un des facteurs poussant l'engagement scolaire de l'élève est son sentiment d'auto-efficacité, ce qui influence par le fait même la diplomation au secondaire (Simard, 2011). En considérant que le soutien à l'autonomie est l'une des interventions permettant de favoriser l'auto-efficacité scolaire, il est de l'essor des enseignants de miser sur le développement de l'autonomie des élèves dès le primaire pour ainsi la forger et par le fait même favoriser la réussite éducative (Simard, 2011).

Il serait alors pertinent de se questionner sur les actions concrètes à réaliser en classe pour soutenir le développement de l'autonomie des élèves afin de déterminer celles qui sont optimales. Dans le cadre d'un cours de synthèse du baccalauréat en enseignement primaire, un projet d'intervention en contexte s'est penché sur ce questionnement. Plusieurs interventions ont été mises en place dans des classes de 2e cycle en contexte défavorisé. Dans cet article, elles seront décrites et analysées selon des concepts issus du monde de l'éducation pour ainsi tirer un constat sur la pertinence des actions mises en place pour soutenir le développement de l'autonomie.

Le sentiment d'auto-efficacité scolaire.

Le premier concept permettant l'analyse des traces est le sentiment d'auto-efficacité, issu de la théorie sociocognitive s'appuyant sur le comportement, l'environnement et la personne. Il se définit comme les croyances qu'entretient une personne à l'égard de ses capacités à relever avec succès ou non un défi (Rondier, 2003; CTREQ, 2022). Ce jugement influence ainsi l'engagement de l'élève par l'intermédiaire de ses pensées, de ses sentiments et de ses conduites (Ruph, 1997). Ainsi, plus un individu se croit apte à surmonter un obstacle, l'obtention de son diplôme par exemple, plus il fournira les efforts nécessaires pour y parvenir (Rondier, 2003). Le sentiment de compétence détermine donc la motivation qu'a l'élève face à son engagement dans la tâche et il est plus fort chez les apprenants autonomes (Ruph, 1997). Il serait alors pertinent de s'intéresser au concept de l'autonomie afin de pouvoir la soutenir pour augmenter le sentiment d'auto-efficacité et par la bande la diplomation.

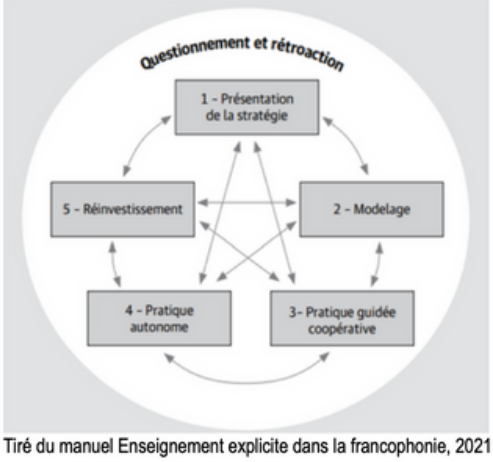
L'autonomie et l'autoévaluation

Selon Lahire (2001), l'autonomie est une habileté à acquérir chez les élèves qui leur permet de s'émanciper en faisant des choix tout en se conformant aux règles, en s'organisant, en s'évaluant et en se fixant des objectifs puisqu'ils ont bien intégré leur rôle d'élève (Nys, 2018). Plusieurs éléments y sont rattachés, dont l'autoévaluation. L'autoévaluation consiste en une réflexion de l'élève sur ses propres défis et ses forces dans une visée développementale (Bais, 2017). Elle s'insère indéniablement dans l'autonomie puisqu'elle permet à l'élève d'utiliser son esprit critique, car il porte un jugement réfléchi sur ses propres capacités. Cela l'amène donc à prendre une place prépondérante dans ses apprentissages puisqu'il est conscient de ce qu'il doit améliorer et il peut prendre ses forces comme levier (Bais, 2017).

Dans les classes de 2e cycle observées, l'autonomie et l'autoévaluation n'ont pas d'ancrage. Avant le projet, peu de contextes d'autoévaluation étaient offerts. De plus, au niveau de l'autonomie, lorsque l'enseignant termine ses explications et que les élèves doivent se mettre à la tâche, certains ne s'engagent pas automatiquement de manière autonome. Ils ne lisent pas la question et ne regardent pas l'exemple avant de demander de l'aide, ils ne se questionnent pas sur la méthode, la stratégie ou les outils à utiliser, ils attendent pour obtenir de l'aide et ils ne prennent pas les outils à leur disposition. Afin d'amener les élèves à adopter des comportements autonomes, il est du ressort des enseignants d'enseigner, de modéliser et d'encourager les comportements visant à devenir indépendants au sein de la classe. Pour y remédier, l'enseignement explicite et le renforcement positif entrent en jeu et des interventions en découlant ont été implantées dans les classes dans lesquelles le projet a pris place.

L'enseignement explicite

Issu du courant pédagogique béhavioriste, l'enseignement explicite se définit comme étant une « stratégie d'enseignement apparentée à l'enseignement direct et dont la caractéristique fondamentale est de rendre explicite les objets d'apprentissage, c'est-à-dire les connaissances, les habiletés ou les stratégies qui seront enseignées et qui devront être maitrisées par les élèves » (Vienneau, 2017). L'enseignement explicite s'incline en six composantes : la présentation de la stratégie, le modelage, la pratique guidée coopérative, la pratique autonome puis le réinvestissement (Bissonnette, Falardeau & Richard, 2021).



Tiré du manuel Enseignement explicite dans la francophonie, 2021

Schéma 1 : Les 6 composantes de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement qui est favorable pour expliciter les attentes envers la tâche demandée. La présentation de la stratégie permet à l'enseignant d'expliciter ses attentes quant à la mobilisation de la stratégie enseignée. L'étape du modelage favorise la compréhension de l'objectif d'apprentissage chez les élèves puisque l'enseignant met un haut-parleur sur sa pensée. Il prend le rôle de l'élève confronté à une situation en lien avec la stratégie à présenter et il exprime à voix haute ses interrogations. L'étape du modelage est une étape primordiale au sein de la classe afin de permettre aux élèves d'observer et de connaitre explicitement ce qui sera attendu d'eux.La pratique guidée permet aux élèves d'ajuster et de consolider leur compréhension dans l'action, à travers des sous-groupes de travail. L'enseignant accompagne les élèves en les soutenant au besoin. Il peut les questionner afin de provoquer une réflexion quant à la stratégie pour qu'il résolve par lui-même la situation. Ainsi, l'enseignant offre une rétroaction immédiate quant au déploiement des stratégies et des comportements autonomes. La pratique autonome fournit aux élèves des occasions d'apprentissage nécessaires à la maitrise et à l'automatisation des connaissances de base. Cette pratique permet aux enseignants d'observer et d'évaluer l'acquisition des nouveaux apprentissages. Le réinvestissement offre aux élèves la possibilité de réutiliser l'apprentissage dans divers contextes afin de consolider les acquis (Bissonnette, Falardeau & Richard, 2021 ; Alphonse, Leblanc, n.d).

INSTAURATION DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN CLASSE

Dans les classes observées, une échelle d'autonomie ou des niveaux d'autonomie ont été instaurés par le biais de l'enseignement explicite. Une stratégie a été présentée par classe pour éviter la surcharge d'éléments nouveaux chez les élèves et pour faciliter sa mise en œuvre. La mise en place des niveaux d'autonomie ne sera pas présentée en détail, mais elle suit le même principe que celui de l'échelle d'autonomie. Chacune vise le même objectif, le développement de l'autonomie, dans le but d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité. Cependant, les comportements visés attendus des élèves ne sont pas les mêmes, car les difficultés des élèves en lien avec l'autonomie ne sont pas complètement identiques en fonction du milieu dans lequel le projet a pris place.



Image 1 : L'échelle d'autonomie

Étape 1 : la présentation et la modélisation

Pour l'échelle d'autonomie, l'enseignant présente puis modélise les comportements associés à chaque niveau à l'aide de l'album jeunesse « La petite truie, le vélo et la lune » de Dubé, écrit en 2015, qui aborde le sujet. Dans l'album, le personnage principal rencontre une difficulté et il n'a pas la possibilité de demander de l'aide à un adulte. Il doit alors faire preuve de débrouillardise. Une des classes des deux classes

observées dans le cadre de ce travail est une classe multiniveau (une classe de 2e et 3e année). Dans le contexte de cette classe, l'enseignant n'est pas toujours disponible puisque certaines notions ou certains apprentissages concernent seulement un cycle. Ainsi, la lecture de cet album permet à l'enseignant de conceptualiser une échelle de l'autonomie et un collier de l'autonomie. L'échelle de l'autonomie permet aux élèves d'intégrer les comportements d'un élève autonome lorsque l'enseignant n'est pas disponible et qu'il éprouve une difficulté. Le collier de l'autonomie est un symbole pour signifier aux élèves que l'enseignant n'est pas disponible dans l'immédiat. L'élève doit alors consulter l'échelle de l'autonomie.

Étape 2 : la pratique guidée et coopérative

Ensuite, l'enseignant conçoit l'échelle de l'autonomie avec les élèves afin que le référentiel devienne significatif pour tous. L'enseignant rend alors l'outil concret en offrant aux élèves la possibilité de déterminer les caractéristiques associées aux niveaux d'autonomie. Par la suite, l'enseignant accompagne les élèves dans plusieurs situations problématiques nécessitant l'autonomie en alimentant leur réflexion au besoin. Par exemple, l'enseignant peut demander à l'élève s'il a utilisé ses outils ou s'il a utilisé une personne-ressource.

Étape 3 : la pratique autonome

Les élèves utilisent l'échelle de l'autonomie de manière autonome dans toutes les situations les nécessitant. Au besoin, l'enseignant fait un retour sur les stratégies pour soutenir les élèves. La mobilisation de l'échelle de l'autonomie en classe permet d'automatiser les comportements attendus lors des périodes de travail autonome puisque les attentes sont claires, connues de tous et elles ont été présentées puis modélisées (Bissonnette, Falardeau & Richard, 2021). Cependant, pour motiver les élèves à intégrer ces comportements dans le but qu'ils développent l'autonomie, le renforcement positif est pertinent à exploiter.

Le renforcement positif

Dans une perspective béhavioriste, le psychologue Skinner décrit le conditionnement opérant comme un apprentissage dans lequel on conditionne un comportement volontaire par renforcement ou par punition. Avec ce genre de comportement, on présume qu'un individu peut apprendre à répéter ou à arrêter des comportements en raison de leurs conséquences (Boyd et Bee, 2017). Ainsi, il est question de renforcement positif lorsqu'un stimulus agréable est appliqué à la suite d'un comportement et que ce dernier accentue la probabilité de réapparition de ce comportement de l'individu (Martorell et Papalia, 2018). De ce fait, le renforcement positif sera souvent proposé afin d'encourager un individu à se motiver extrinsèquement. D'ailleurs, la motivation extrinsèque permet à l'individu d'adopter un certain comportement pour en retirer quelque chose de plaisant (Parent et Cloutier, 2017). Dans une perspective de développement de l'autonomie, miser sur la motivation intrinsèque s'avère plus efficace puisqu'elle permet à l'élève de s'engager. En effet, le soutien de l'autonomie de l'élève est à l'origine de la motivation intrinsèque (Simard, 2011). Cependant, en raison de la courte durée du projet, la motivation extrinsèque a été promue pour soutenir la motivation de l'élève et ainsi son autonomie pour ultimement augmenter son sentiment d'auto-efficacité qui influence le taux de diplomation (Simard, 2011).

Dans les classes de deuxième cycle observées, l'enseignant instaure un système de niveaux d'autonomie dans lequel les élèves obtiennent des récompenses à chaque niveau atteint. Par exemple, ils peuvent travailler à l'endroit de leur choix lorsqu'ils atteignent le niveau 1. De plus, un mur d'élèves experts est mis en place pour identifier facilement les élèves auxquels les autres peuvent se référer, ce qui est valorisant et motivant pour eux. Également, un système d'émulation positif est mis en place avec des points donnés lors des comportements attendus en lien avec l'autonomie.

Analyse des traces

L'analyse des traces recueillies lors de la mise en place du projet permettra de tirer des constats face à la problématique. Cela permettra de déterminer des actions concrètes soutenant la croissance de l'autonomie en faveur du sentiment d'auto-efficacité et ainsi de la diplomation.

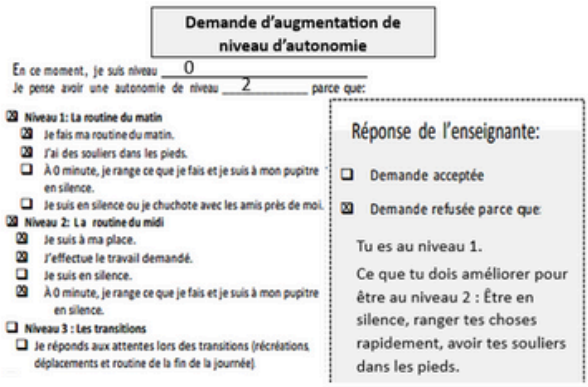
Dans le tableau 1, il est possible d'observer l'autoévaluation d'une élève face aux comportements attendus pour le premier niveau du développement de l'autonomie qui est en lien avec l'autonomie lors de la routine du matin. Les niveaux d'autonomie ont été présentés avec l'enseignement explicite et ils ont été instaurés simultanément avec le renforcement positif. L'élève coche son niveau de développement atteint selon elle en tenant compte des quatre échelons.

Il est possible d'observer que dans les traces (tableau 1 et image 2), les comportements observables souhaités sont explicités et sont écrits sur les fiches de demandes d'augmentation de niveau d'autonomie. Par exemple, pour atteindre le niveau 1, l'élève doit faire sa routine du matin, doit avoir des souliers dans les pieds, ranger ses effets lorsque le chronomètre est à zéro et être en silence ou chuchoter avec les élèves près de lui. En classe, il y avait également des affiches aide-mémoire pour que les élèves s'y réfèrent. Cela permet aux élèves de savoir ce qui est attendu d'eux pour ainsi le reproduire. Les attentes envers les comportements souhaités qui ont préalablement été présentés puis modélisés sont donc le référent pour les élèves. Il est plus facile pour eux de les reproduire puisqu'ils ont été explicités et que les élèves ont été accompagnés pour les reproduire grâce au soutien de l'enseignant (Bissonnette, Falardeau & Richard, 2021).

Les traces (tableau 1 et image 2) laissent envisager que les élèves sont en mesure d'autoévaluer la manifestation observable des comportements attendus lors d'une période autonome et que cela coïncide avec les observations de l'enseignant. En effet, les raisons du refus de la demande d'augmentation de niveau d'autonomie sont les mêmes que les éléments ciblés par l'élève. Par exemple, l'élève avait ciblé que le fait d'être prête lorsque le chronomètre est à zéro consistait en un défi pour elle tout comme l'enseignant le mentionne. Pour l'ensemble des élèves, seulement trois élèves sur dix-huit n'ont pas bien ciblé leurs défis. Cela laisse supposer que les élèves sont conscients de leurs capacités puisqu'ils ciblent leurs défis, ce qui est un pas vers le développement de l'autonomie, car ils savent ce qu'ils doivent améliorer pour se conformer aux règles de classe (Bais, 2017). L'autoévaluation apparait donc être un moyen pertinent pour développer l'autonomie et par le fait même soutenir le sentiment d'auto-efficacité scolaire, concept intervenant également sur le taux de diplomation au secondaire (Bais, 2017; Simard, 2011).

Autoévaluation du niveau 1 de développement de l'autonomie				
				
Je fais la phrase du jour.	X			
J'ai des souliers d'intérieur dans les pieds.		X		
À 0 minute, je range ce que je fais et je suis à mon pupitre en silence. Je suis prêt pour les consignes.				X
Je suis en silence ou je chuchote avec les amis près de moi.			X	

Tableau 1 : Autoévaluation du niveau 1 de développement de l'autonomie



Demande d'augmentation de niveau d'autonomie

En ce moment, je suis niveau 0
Je pense avoir une autonomie de niveau 2 parce que:

☒ **Niveau 1: La routine du matin**
- ☒ Je fais ma routine du matin.
- ☒ J'ai des souliers dans les pieds.
- ☐ À 0 minute, je range ce que je fais et je suis à mon pupitre en silence.
- ☐ Je suis en silence ou je chuchote avec les amis près de moi.

☒ **Niveau 2: La routine du midi**
- ☒ Je suis à ma place.
- ☒ J'effectue le travail demandé.
- ☐ Je suis en silence.
- ☒ À 0 minute, je range ce que je fais et je suis à mon pupitre en silence.

☐ **Niveau 3 : Les transitions**
- ☐ Je réponds aux attentes lors des transitions (récréations, déplacements et routine de la fin de la journée)

Réponse de l'enseignante:

☐ Demande acceptée

☒ Demande refusée parce que:

Tu es au niveau 1.

Ce que tu dois améliorer pour être au niveau 2 : Être en silence, ranger tes choses rapidement, avoir tes souliers dans les pieds.

Image 2 : Demande d'augmentation de niveau d'autonomie

Niveau d'autonomie atteint lors de l'introduction des niveaux

	1	2	3	4	5
Élève 1	X	X			
Élève 2	X				
Élève 3	X				
Élève 4	X	X			
Élève 5	X	X			
Élève 6	X	X			
Élève 7	X	X			
Élève 8	X	X			
Élève 9					
Élève 10	X				
Élève 11	X	X			
Élève 12	X	X			
Élève 13	X	X			
Élève 14	X	X			
Élève 15	X				
Élève 16	X	X			
Élève 17	X	X			
Élève 18	X				

Tableau 2 : Niveau d'autonomie atteint lors de l'introduction des niveaux

Niveau d'autonomie atteint après trois semaines

	1	2	3	4	5
Élève 1	X	X	X		
Élève 2	X				
Élève 3	X				
Élève 4	X	X	X	X	
Élève 5	X	X	X		
Élève 6	X	X	X		
Élève 7	X	X	X		
Élève 8	X	X	X		
Élève 9	X				
Élève 10	X				
Élève 11	X	X			
Élève 12	X	X	X	X	
Élève 13	X	X	X	X	X
Élève 14	X	X	X	X	
Élève 15	X	X			
Élève 16	X	X			
Élève 17	X	X			
Élève 18	X				

Tableau 3 : Niveau d'autonomie atteint après trois semaines

Pour continuer, le tableau 2 affiche le niveau d'autonomie atteint des élèves lors de l'introduction des fiches de demande d'augmentation de niveau d'autonomie et le tableau 3 après trois semaines écoulées. Il y a cinq niveaux d'autonomie et le symbole «X» signifie que le niveau est atteint. Chaque niveau d'autonomie touche différents moments en classe : la routine du matin, les transitions, la routine du midi et les périodes de travail autonomes. Les comportements souhaités reliés à chaque niveau ont été présentés et modélisés, puis les élèves ont été soutenus à divers moments par l'enseignant.

Il est possible d'observer que onze élèves sur dix-huit ont augmenté de niveau entre les deux moments observés et que sept ont stagné. Le fait d'augmenter de niveau témoigne que l'élève acquiert plus de comportements autonomes parce que chaque niveau requiert la mobilisation de comportements s'y attachant. On peut donc supposer que l'enseignement explicite permettrait à plus de la moitié des élèves d'identifier et de reproduire les comportements d'un élève autonome. Cela permettrait de développer cette compétence et ainsi de miser sur le soutien du sentiment d'auto-efficacité scolaire qui a un impact sur le taux de diplomation (Bélanger et Farmer, 2012; Simard, 2011).

L'enseignement explicite a été mis en place dans le même espace-temps que d'autres mesures tel le renforcement positif. Cela laisse envisager que par l'utilisation du renforcement positif avec les systèmes d'émulation et l'autoévaluation, les élèves étaient motivés à réaliser le comportement souhaité. Ceci fait un lien avec le développement de l'autonomie. Plusieurs facteurs entrent en jeu et il faut donc être prudents lors de l'interprétation des résultats.

Constats et conclusion

À la lumière de l'analyse des traces récoltées, quelques constats peuvent être émis concernant les actions concrètes soutenant le développement de l'autonomie et par la bande le sentiment d'auto-efficacité scolaire. D'abord, l'autoévaluation apparait être un moyen efficace permettant de développer l'autonomie chez les élèves puisqu'ils sont conscients de leurs défis et qu'ils utilisent leurs forces comme levier (Bais, 2017). Pour continuer, l'enseignement explicite des comportements autonomes souhaités jumelé au renforcement positif semble soutenir le développement de l'autonomie. En effet, après trois semaines, le niveau d'autonomie de près de la moitié des élèves a augmenté puisqu'ils ont intégré plus de comportements autonomes reliés à chaque niveau. Le fait de développer l'autonomie soutiendrait le sentiment d'auto-efficacité scolaire ce qui, par le fait même, permet d'intervenir positivement sur le taux de diplomation au secondaire puisque cette compétence sera travaillée tôt chez les élèves (Simard, 2011).

Même si l'autonomie semble être un moyen pertinent pour développer le sentiment d'auto-efficacité scolaire, il serait intéressant de se pencher davantage sur les moyens offerts aux enseignants afin de soutenir la collaboration chez les élèves. Cela pourrait permettre de soutenir le besoin d'appartenance au groupe, ce qui pourrait aussi possiblement augmenter le sentiment d'auto-efficacité. Dans une perspective développementale, il serait également pertinent de reproduire les fondements du projet d'intervention au sein de différents contextes afin d'observer la régularité des variables observées (Statistique Canada, 2021). De plus, obtenir un plus large échantillonnage d'observations pourrait permettre de valider

les constats émis puisque le projet a seulement été mis en place dans deux classes de 2e cycle qui ont été affectées par la grève enseignante.

Références

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

Bais, R. (2017). L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève. Education. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744749

Bee, H. et Boyd, D. (2017). Les âges de la vie. 5e édition. Montréal, Québec : Pearson.

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, 29, 173-191. https://doi.org/10.3917/es.029.0173

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

Bordeleau Bourassa L. (1989). Étude des caractéristiques du style d'apprentissage des écoliers en difficulté d'apprentissage au primaire. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi. 1454128.pdf (uqac.ca)

Bureau, J. et Guay, F. (2022, 11 janvier). Motivations scolaires : les enseignants jouent un rôle plus important que les parents. The conversation. https://urls.fr/YFQ3qI

Centre de transfert pour la réussite. (2022) La motivation scolaire. La motivation scolaire - CTREQ - RIRE

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite: une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. Apprendre et enseigner aujourd'hui. Repéré à 2019-05-22pdf_compressed-2-1.pdf (conseil-cpiq.qc.ca)

Guillemette, F. et Ph. D. (2019). Favoriser l'apprentissage en favorisant la motivation intrinsèque. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/Motivation_intrinseque_motivation_extrinseque.pdf

Homsy, M., et Savard, S. (2018). Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement. Institut du Québec. Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement (institutduquebec.ca)

Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue Française de Pédagogie,135, 151-161. https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812

Liquète, V. Maury Y, (2007). Le travail autonome: Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie. Maison édition https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie/le-travail-autonome-comment-aider-les-eleves-a-lacquisition-de-lautonomie.html

Martorell, G. et Papalia, D. (2018). Psychologie du développement humain. 9e édition. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Miville, A.-M., Hamel, C. & Viau-Guay, A. (2020). Les préoccupations d'enseignantes dans la mise en place d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants au primaire. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 22(3), 45–67. https://doi.org/10.7202/1081287ar

Nys, C. (2018). L'apprentissage de l'autonomie à l'école primaire : comment créer les conditions d'un travail en autonomie dans le cadre de la construction d'une attitude auto régulée ? [mémoire de maîtrise, Université de Toulon]. DUMAS. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01938485

Parent, G. et Cloutier, P. (2017). Initiation à la psychologie. 3e édition. Montréal, Québec : Chenelière Éducation

Patry, D. (2018). L'autonomie: l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles? Tréma, 50. https://doi.org/10.4000/trema.4237

Raab, R. (2016) Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. OpenEdition, 41. https://doi.org/10.4000/edso.1663

Reeve, J. (2012). Psychologie de la motivation et des émotions. Bruxelles, Belgique: de Boeck.

Rondier, M. (2003) A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. L'orientation scolaire et professionnelle. OpenEdition, 33(3), 475-476. https://doi.org/10.4000/osp.741

Ruph, F. (1997). Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte [thèse de doctorat, Université de Montréal]. CDEACF. Repéré à Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte: question de synthèse no 1 (cdeacf.ca)

Simard, C (2011). Revue meta-analytique des programmes d'intervention ayant pour but de favoriser l'autoefficacité scolaire des élèves du primaire et du secondaire [mémoire de la maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/e543d32d-c2f1-4200-a483-062af8b09609

Statistique Canada (2021). 3.2 Échantillonnage. https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/sample-echantillon/5214900-fra.htm

Tomlinson C. A. et McTighe J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 3ed. Montréal, Québec. Chenelière Éducation.

Vigneault, J. (2021). Analyse critique du recours au concept d'autonomie de l'élève en éducation au Québec [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal], Archipel. http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14541

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

DÉVELOPPER L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES POUR RÉDUIRE L'INTERVENTION ENSEIGNANTE

MARIANNE BLANCHET ET CATHERINE RAYMOND



Introduction

Au primaire, l'apprentissage ne se limite pas aux savoirs essentiels prescrits par le ministère. En effet, la mission de l'école québécoise, n'est pas seulement d'instruire, mais aussi de socialiser et de qualifier (Ministère de l'Éducation, 2006). Ainsi, l'apprentissage du vivre-ensemble, l'éducation du citoyen de demain et la construction d'une vision du monde ont également une place importante dans l'enseignement. Ce type d'apprentissage se reflète aussi dans les compétences transversales et les domaines généraux de formation du programme, où les élèves sont amenés à développer, entre autres, des stratégies de résolution de problème, de communication et de coopération tout en étant sensibilisés au vivre-ensemble, au bien-être, aux médias, à l'environnement et à l'entrepreneuriat (Ministère de l'Éducation, 2006).

En ce sens, le quotidien d'une enseignante inclut plusieurs interventions quotidiennes afin de développer les habiletés sociales des élèves. Toutefois, ces interventions peuvent être très fréquentes dans certaines classes, ce qui devient énergivore pour l'enseignante. C'est ce que nous avons remarqué dans nos milieux de stage, et ce, dans tous les cycles. En effet, nous devions fréquemment intervenir pour répéter des consignes (même quand elles étaient affichées!), pour résoudre des conflits, pour aider les élèves à communiquer efficacement et pour les aider à travailler efficacement dans des tâches faites en équipe, autant chez les petits que chez les plus grands. Puisque ces interventions ne concernaient pas toujours l'ensemble de la classe, il fallait les faire de façon individualisée ou en petits groupes, ce qui prenait beaucoup de temps et d'énergie. À cet effet, nous nous sommes questionnées sur la façon la plus efficace pour réduire le nombre d'interventions concernant les aptitudes sociales des élèves tout en soutenant l'apprentissage de celles-ci. Nous en sommes venues à la conclusion qu'ils n'avaient simplement pas appris à être autonomes dans leur communication et dans leurs interactions. Ainsi, nous tenterons de résoudre cette problématique en répondant à la question suivante : comment développer l'autonomie des élèves dans le but de réduire l'intervention enseignante?

Qu'est-ce que l'autonomie?

Afin de bien répondre à notre question, nous devons définir ce que nous entendons par « autonomie ». Selon l'auteure Elisa Herman (2007), l'autonomie est un processus que tous développent au courant de sa vie. Ce concept se définit comme avoir le choix de penser, de se comporter et de choisir librement dans toutes situations. Il permet également d'atteindre un niveau de socialisation au primaire qui est requis de notre société afin de former nos adultes de demain. En effet, l'autonomie développée durant le parcours scolaire d'un enfant permettrait de le préparer adéquatement à travailler en tant qu'adulte autonome (Herman, 2007).

Cette capacité à faire des choix de façon autonome s'explique par trois formes d'autonomie : fonctionnelle, intellectuelle et morale (voir tableau 1). Selon nos observations, l'autonomie des gestes et des comportements implique surtout la forme fonctionnelle, tandis que l'autonomie dans les choix nécessite la forme intellectuelle et morale. L'acquisition de ces différentes formes doit cependant se faire de façon progressive et être adaptée selon l'âge de l'enfant. L'enfant doit alors développer une certaine autonomie psychomotrice avant d'atteindre celle dans ses choix (Ibid.). Le développement de l'autonomie doit donc suivre les objectifs d'apprentissage recommandés par le programme.

Tableau 1. Formes d'autonomie selon Connac (2017)

Forme d'autonomie	Définition	Exemple
Fonctionnelle	L'élève développe une autonomie quant aux choix d'action et de comportement dans une situation.	Lors des travaux d'équipe, l'élève est en mesure de suivre et de respecter les consignes données. Il est également en mesure de choisir le comportement approprié à adopter ainsi que les paroles à utiliser avec ses pairs.
Intellectuelle	L'élève pense par lui-même de façon critique et objective face aux apprentissages et/ou des situations.	Lors des moments d'autoévaluation, l'élève est capable d'identifier ses bons coups et ses défis vis-à-vis l'objectif demandé.
Morale	L'élève choisit de façon autonome selon sa propre perspective de ce qui est bon et mal.	Tout au long de la période, l'élève choisit d'effectuer le travail demandé, ou non. Il choisit donc par lui-même s'il s'engage à réaliser la tâche.

Place de l'enseignant dans le développement de l'autonomie des élèves

Afin d'intervenir le plus efficacement possible auprès des élèves, l'enseignant doit agir d'une certaine façon pour favoriser le développement de l'autonomie de ses élèves. Il est donc important de bien définir son rôle, son style éducatif et les autres éléments à prendre en considération dans le contexte de la classe.

Premièrement, le rôle de l'enseignant est plutôt celui d'un guide, d'un accompagnateur de l'élève. Il a pour mission « d'expliciter les tâches, les cadres, les objectifs, les critères d'évaluation, les consignes des exercices, les règles de vie commune et de veiller à ce que les élèves les comprennent et les appliquent » (Lahire, 2001, p. 154). En d'autres mots, l'enseignant s'assure que tout soit explicité et clair pour les élèves afin de limiter son intervention et de les laisser le plus autonomes possible. De plus, il adopte une posture favorable à l'autonomie. En effet, il encourage ses élèves et tente de trouver des sources de motivation intrinsèque en les écoutant et en ayant des discussions avec eux (Reeve et Jang, 2006). En encourageant l'autonomie des élèves de cette façon, l'enseignant favorise aussi leur engagement, leur créativité, leur motivation intrinsèque et leur persévérance (Reeve et Jang, 2006).

Deuxièmement, le style éducatif de l'enseignant doit favoriser le développement de l'autonomie. Ainsi, il doit encourager les initiatives, éviter de donner les réponses, encourager les élèves à trouver des réponses par eux-mêmes, valoriser l'erreur, avoir un climat propice aux échanges entre pairs et au développement du raisonnement ainsi qu'intégrer les élèves dans la prise de décision en classe (Demun, 2019).

Finalement, l'enseignant a aussi d'autres éléments à prendre en compte qui sont essentiels au développement de l'autonomie : la transparence, l'objectivation et la publicisation (Lahire, 2001). La transparence consiste à tout expliciter aux élèves. Ils doivent être au courant de la compétence visée, de l'objectif d'apprentissage, des critères d'évaluation, etc. De cette façon, ils comprennent bien ce qu'ils doivent faire et les raisons pour lesquelles ils doivent le faire. L'objectivation, quant à elle, concerne plutôt les savoirs, les informations ou les règles impliqués dans la situation. Il faut que l'enseignant soit capable de les nommer et que ces éléments soient clairs pour les élèves. Enfin, la publicisation concerne les éléments visibles auxquels les élèves peuvent se rapporter. Ceux-ci peuvent concerner les savoirs (p. ex. les temps de verbes, les homophones, etc.), les règles communes de l'école et/ou de la classe ou bien les consignes d'un exercice. Ainsi, l'affichage est essentiel dans le développement de l'autonomie. (Lahire, 2001)

Moyens utilisés pour développer l'autonomie

Mise en contexte

Nos projets d'intervention en contexte ont été réalisés dans une classe de 2e année (classe de Marianne) et dans une classe de 4e année (classe de Catherine). Nos projets ont débuté au mois de novembre et ont terminé à la fin du mois de décembre pour la classe de Marianne et en janvier pour la classe de Catherine. Nos deux projets avaient comme but commun de faire développer l'autonomie dans nos classes sous différentes formes.

Enseignement explicite

Le premier moyen utilisé pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves est l'enseignement explicite. En effet, cette stratégie d'enseignement est connue pour clarifier l'objet d'apprentissage à l'élève afin qu'il sache les connaissances, les habiletés ou les comportements qu'il devra adopter (Vienneau, 2017). Dans notre contexte, il est important que les élèves sachent à quoi nous nous attendons lorsque nous leur demandons d'être autonomes. L'enseignement explicite viendra donc clarifier les comportements auxquels nous nous attendons. Cette stratégie se divise en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Gauthier, et al., 2013).

La première étape est le modelage. Il se caractérise par l'enseignant qui démontre les apprentissages à ses élèves. Il met un « haut-parleur sur sa pensée » (Bocquillon et al., 2020, p. 6). Dans notre contexte, c'est à ce moment que l'enseignant montre ce à quoi il s'attend d'un élève autonome. C'est également à ce moment qu'il peut présenter une échelle d'autonomie, comme nous avons créé ci-bas (voir Figure 1), afin d'avoir un visuel auquel recommander les élèves par rapport aux comportements attendus.

Figure 1 : Exemple d'échelle d'autonomie utilisée dans la classe de Marianne



La deuxième étape est la pratique guidée. Celle-ci se caractérise par une période où les élèves pratiquent ce que l'enseignant leur a montré en sous-groupe, tout en recevant les rétroactions de l'enseignant (Bocquillon et al., 2020). À cette étape, il peut être intéressant de faire un jeu de rôle en petites équipes ou en grand groupe tout dépendant de l'âge des élèves. En grand groupe, l'enseignante pourrait demander à quelques élèves de sortir de la classe pendant qu'elle explique une consigne au reste du groupe. Ensuite, quand les élèves sortis reviennent en classe, ils doivent utiliser les stratégies montrées pour découvrir ce qu'était la consigne de l'enseignante. En petits groupes, c'est le même principe. Les élèves, en groupe de cinq ou six, choisissent une ou deux personnes qui sortent de la classe. Ils décident ensuite d'une consigne, puis lorsque les élèves sortis reviennent, ces derniers doivent la deviner en utilisant les stratégies montrées. L'enseignante, pendant ce temps, se promène et s'assure que tout le monde respecte bien les stratégies montrées.

La dernière étape est la pratique autonome. Elle se caractérise par une pratique individuelle des élèves où l'enseignant diminue progressivement son intervention (Bocquillon et al., 2020). Cette étape est plus longue que les autres, car elle est pratiquée dans différents contextes réels de la classe. À cette étape, nous avons beaucoup utilisé le renforcement positif pour encourager les comportements attendus et l'utilisation des stratégies montrées auparavant en nommant les bons coups des élèves.

L'autonomie est un gros apprentissage pour les élèves, peu importe leur âge. Tout dépend de leur niveau actuel d'autonomie, il est possible de moduler les attentes en commençant doucement. Par exemple, l'enseignant peut commencer par enseigner explicitement les attentes concernant les routines et les transitions, puis lorsque cela est acquis, extrapoler vers d'autres contextes de classe.

Partage de tâche : rôles

Le partage de tâche entre équipes peut parfois être difficile à utiliser par les élèves. Cependant, cette stratégie est parfaite pour développer l'autonomie en contexte de collaboration. Ce n'est pas un concept acquis. Il doit donc être enseigné explicitement et répété plusieurs fois afin d'atteindre le niveau d'autonomie souhaité. L'attribution de rôle dans une équipe permet à la fois de partager les différentes tâches dans un travail commun, mais également de donner un sens de responsabilité chez l'enfant (Lanaris & Dumouchel, 2014).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons remarqué un grand manque d'engagement lors des périodes de coopération. Le partage de rôle a donc été une stratégie à enseigner de façon explicite étant un nouveau concept pour les élèves. L'attribution de rôle peut se faire de différentes manières, mais nous avons opté pour l'approche visuelle. C'est-à-dire que nous avons utilisé des cartes de rôle qui comportent de courtes descriptions de chaque rôle (voir figure #). Également, cela permettait aux élèves d'être autonomes dans la distribution des rôles au sein de leur équipe.

Plusieurs équipes ont préféré garder leur rôle à chaque période, tandis que d'autres préféraient alterner. Ainsi, en mettant les élèves dans une position où ils devaient faire leurs propres choix, celle-ci permettait de travailler l'autonomie de façon mutuelle avec leurs pairs (Lanaris & Dumouchel, 2014).

Figure 2 : Exemple de cartes de rôle avec sa description



Autoévaluation

Le dernier moyen utilisé pour favoriser l'autonomie des élèves est l'autoévaluation. Celle-ci est un outil permettant une réflexion personnelle de l'élève sur leurs apprentissages et leurs compétences (Lauzon, 2014). Nous avons choisi cet outil pour développer l'autonomie intellectuelle des élèves : il permet le développement de leur esprit critique, de leur jugement et de leur métacognition (Roussel, 2019).

Le processus d'autoévaluation est structuré autour de trois fondements : la connaissance de l'objectif à atteindre, l'évaluation du niveau atteint et des indications sur la manière de combler l'écart entre ces deux éléments (Barde, 2020). Le premier fondement consiste à présenter l'objectif à atteindre aux élèves en étant le plus explicite possible. L'autonomie est un objectif un peu trop large et qui est souvent moins parlant pour les élèves. Dans cette optique, voici des exemples d'objectifs plus concrets qui pourraient être utilisés selon les besoins de la classe : être capable de faire sa routine seule, s'engager dans le travail d'équipe, se déplacer calmement et en silence, etc. Ces objectifs peuvent évoluer progressivement selon les besoins des élèves (Barde, 2020).

Le deuxième fondement concerne l'évaluation du niveau atteint. À cette étape, les critères d'évaluation sont présentés aux élèves (Barde, 2020). C'est là que l'enseignant peut montrer ses attentes par rapport aux comportements observables de l'autonomie : demander de l'aide à un pair, défaire son sac à dos en arrivant le matin, participer aux discussions dans les travaux d'équipe, etc. Puisque s'évaluer soi-même n'est pas intuitif pour les élèves, il peut être pertinent de présenter les critères par le biais de l'enseignement explicite. De cette façon, les comportements attendus sont clairs pour les élèves, contribuant ainsi à une autoévaluation plus juste.

Il existe plusieurs façons de travailler l'autoévaluation avec notre classe afin d'atteindre ce but. Il suffit de sélectionner l'approche qui convient le mieux aux élèves et qu'elle soit adaptée au niveau d'autonomie et de réflexion. Dans le cadre de nos recherches, nous avons opté pour des pictogrammes pour le premier cycle (voir Figure 3) afin de rendre l'autoévaluation plus concrète et de mettre une note sur dix pour le deuxième cycle comme indicateur (voir Figure 4). Cet outil se base sur l'échelle d'appréciation uniforme qui permet de donner une « note » à un comportement ciblé par l'enseignante (Barde, 2020). Ainsi, les indicateurs utilisés pour chaque cycle travaillé sont adaptés à la tâche évaluée et à l'âge des élèves.

Le dernier fondement concerne les indications sur la manière de combler l'écart entre la performance de l'élève et l'objectif à atteindre. Pour favoriser l'autonomie des élèves, il est important d'offrir des rétroactions efficaces à ceux-ci (Barde, 2020). Pour qu'elles soient à la hauteur, les rétroactions doivent être spécifiques à un seul aspect du développement de l'autonomie, sélectives sur le nombre d'aspects dont la rétroaction concerne, et qu'elles soient constructives et ouvertes à la discussion (Senécal, s. d.). Dans nos projets d'intervention, ces rétroactions étaient données directement après le comportement observé d'un ou de plusieurs élèves. Nous aimions demander d'abord aux élèves leurs bons coups ainsi que leurs défis afin de développer leur autonomie intellectuelle, pour ensuite les étayer et se donner un défi pour la prochaine période.

Figure 3 : Autoévaluation au premier cycle



Figure 4 : Autoévaluation au deuxième cycle



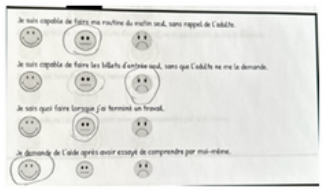
Les constats

Diminution de l'intervention de l'enseignant

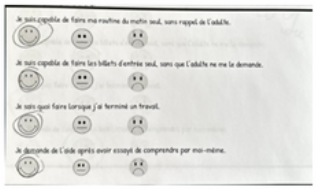
À la suite de toutes ces interventions, le premier constat que nous avons fait est que l'intervention de l'enseignant avait diminué significativement. Nous avions moins besoin de rappeler les consignes aux enfants : ils savaient quoi faire avant, pendant et après la tâche demandée. De plus, la présence de l'échelle d'autonomie rappelait les différentes étapes avant de demander de l'aide à l'enseignant, ce qui a favorisé le développement de l'autonomie. Cette autoévaluation d'un même élève (voir Figure 5) montre également que celui-ci a cheminé dans sa perception de lui-même par rapport à son autonomie et qu'il est capable d'identifier qu'il a moins besoin de l'aide de l'enseignant.

Figure 5 : Autoévaluations d'un élève réalisées avant et après le projet dans la classe de Marianne

Avant



Après



Ainsi, il y avait moins d'interventions individualisées servant à rappeler le travail à faire, ce qui laissait plus de temps pour des interventions différenciées selon les besoins des élèves.

Meilleure entraide entre les pairs

Nous avons également constaté une meilleure entraide entre les pairs. En effet, les enfants avaient plus tendance à proposer leur aide et à s'échanger les tâches lors des périodes de coopération. Au début du projet, nous avions remarqué que les élèves semblaient travailler selon leur propre intérêt. Par exemple, lors des périodes de coopération, ils étaient centrés sur leur propre partie du travail et semblaient peu intéressés au travail des autres. À la suite de notre projet, nous avons remarqué une meilleure harmonie au sein de l'équipe puisque tous participaient aux parties de chacun. Ils y avaient également des encouragements entre les pairs afin de s'améliorer et d'atteindre l'objectif d'équipe. Ainsi, en encourageant l'autonomie au sein d'un groupe de travail, les élèves se soutiennent entre eux afin d'atteindre un but commun, soit le travail à réaliser.

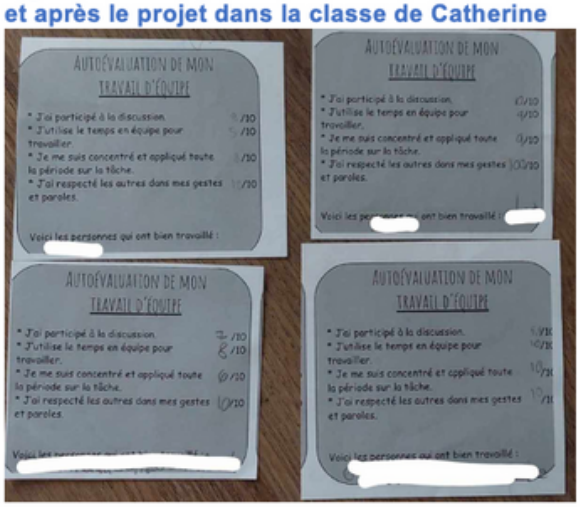
Meilleure communication

En développant leur autonomie, nous avons observé que les élèves ont également amélioré leur communication à l'oral entre eux. En effet, au début du projet, ils avaient parfois du mal à s'exprimer lors de travaux d'équipe. Ils écoutaient peu leurs pairs et chacun travaillait sans nécessairement se consulter. À la fin de notre projet d'intervention en contexte, nous avons remarqué que leur communication s'était grandement améliorée, puisque les élèves écoutaient leurs pairs et échangeaient entre eux pendant les périodes en équipe. Selon nous, ce changement s'explique par le fait que nous avons modélisé nos attentes lors des périodes de travaux d'équipe et que nous avons instauré le partage de tâche afin que chacun joue un rôle précis dans leur travail.

Engagement

Comme dernier constat, nous avons remarqué un meilleur engagement de la part de nos élèves. En effet, ceux-ci pouvaient travailler plus longtemps sur la tâche. Ils avaient donc moins tendance à bifurquer du sujet au sein de l'équipe de travail. Par exemple, le gardien du temps avait comme mission de s'assurer qu'il n'y avait pas de perte de temps lors des périodes (voir figure 2). Ce rôle a donc permis aux élèves de rester concentrés et engagés sur la tâche. Ainsi, il y avait moins d'interventions de l'enseignante qui devait, au début du projet, s'assurer constamment que tous restent sur la tâche demandée. Nous avons aussi observé que tous participaient au travail demandé, contrairement au début où nous pouvions voir un seul élève travailler sur la tâche et les autres coéquipiers observer et/ou discuter.

Figure 6 : Autoévaluations d'un élève réalisées avant et après le projet dans la classe de Catherine



Conclusion

L'autonomie peut être un concept difficile à enseigner et à faire apprendre aux enfants. Cependant, avec des outils efficaces et concrets, il est possible de travailler l'autonomie sous différentes formes, notamment avec l'utilisation de l'enseignement explicite, le partage de tâche et l'autoévaluation. L'enseignement explicite est une base importante pour présenter ce concept et les stratégies associées à celui-ci afin que les comportements attendus soient clairs. De plus, le partage de tâche permet aux élèves de se sentir responsables de leurs apprentissages en plus de développer des aptitudes sociales. Afin de consolider ces apprentissages, l'autoévaluation est un outil efficace pour constater l'atteinte de l'objectif, en plus de faire travailler la pensée critique des élèves. Toutes ces stratégies permettent alors l'acquisition d'une meilleure entraide et d'une meilleure communication entre pairs, d'un engagement constant au travail et d'une diminution des interventions par l'enseignant. Cela l'amène donc à avoir une meilleure confiance envers les capacités de ses élèves à s'autogérer.

Il importe de noter que l'autonomie se fait de façon évolutive. Ainsi, il est primordial de cibler des objectifs réalisables selon le cycle en question, mais surtout selon le portrait de classe. Ces différences pourraient alors servir d'outils de références sur les attentes de l'enseignant et sur le niveau scolaire.

Références

Barde, M. (2020). L'autoévaluation des élèves. Académie d'Aix-Marseille. Repéré à https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-04/article_auto-evaluation.pdf

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. et Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité?. Formation et profession, 28(2), 3-18. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513

Demun, C. (2019). Les différents styles éducatifs et l'autonomie de l'élève. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02150436v1/document

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.

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.

Lauzon, N. (2014). L'autoévaluation. Repéré à https://taalecole.ca/autoevaluation/

Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf

Reeve, J. et Jang, H. (2006). What Teachers Say And Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. Journal of Educational Psychology, 98(1), 209-218. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209

Sénécal, I. (s.d.). Comment donner une rétroaction efficace aux élèves. Repéré à https://www.profweb.ca/system/cms/files/files/000/002/497/original/Retroaction_efficace.pdf

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement (3e éd.). Gaëtan Morin Éditeu

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LE CONSEIL DE COOPÉRATION AU SERVICE DE L'AUTONOMIE

JOSIANE PARADIS ET FLORENCE MAHEU



Introduction

L'école québécoise porte trois grandes visées : instruire, qualifier et socialiser (Ministère de l'éducation, 2006). Certains de ces enseignements sont prescrits par les programmes ministériels, mais d'autres sont induits dans le curriculum caché des enseignants. Effectivement, cela correspond à l'ensemble des apprentissages acquis implicitement (Perrenoud, 1993). De ce concept découlent des apprentissages sociaux, comme l'autonomie et la gestion des émotions (Perrenoud, 1993).

L'autonomie est une variable qui n'est pas innée: elle se développe avec la pratique et le temps (Jacob, 2018). Nous entendons par autonomie la capacité de l'enfant à agir de manière indépendante, à penser par lui-même et à se responsabiliser face à ses actions et ses apprentissages (Ruefli, 2023). Cela se manifeste de différentes manières, en fonction de l'âge de l'élève. Dans une classe de 1ère année, il a été possible d'observer que plusieurs élèves n'étaient pas encore autonomes dans la résolution de problèmes rencontrés, soit la gestion des conflits, des émotions et des problèmes logistiques. Pour résoudre ce problème, il est intéressant de se concentrer sur le principe de rétroactions au service de l'autonomie (McCallum, 2018). Effectivement, la rétroaction sous forme de discussion peut favoriser l'intégration des habiletés sociales (McCallum, 2018). Ces rétroactions peuvent être mises en œuvre sous forme de conseil de coopération au sein d'une classe. «Le conseil de coopération représente donc un lieu d'échange, de prise de parole et d'expression pour les élèves afin qu'ils fassent valoir leurs sentiments, leurs idées et leurs préférences.» (Polytechnique, 2019). Cela favorise la prise de décision et la résolution de problèmes de façon autonome dans la classe, et ainsi, initie les élèves à la vie démocratique (Archambault et Chouinard, 2022).

Suite à ces constats, il est possible de se poser la question suivante: comment les conseils de coopération permettent-ils de développer l'autonomie chez les élèves?

D'abord, il est possible de comprendre la genèse de cette réflexion en abordant des constats faits dans d'autres systèmes d'éducation. Effectivement, nous avons été inspirées par une classe de 4ème année en Belgique, qui mettait de l'avant le conseil de coopération et le conseil d'école. Nous avons pris plusieurs journées pour aller observer et étudier ces méthodes. En définitive, nous avons conclu que les élèves étaient beaucoup plus sereins et aptes à faire des réflexions et des choix plus éclairés lorsqu'ils rencontraient un problème. Il a aussi été possible de voir qu'ils agissaient de façon engagée dans la classe, comme s'ils en étaient responsables. Toutes les semaines, un temps était réservé pour le conseil de classe. Ce sont les élèves qui étaient au centre des procédures et qui menaient le bal avec du matériel aide-mémoire, comme démontré dans la figure 1. Tous les commentaires ou les suggestions étaient discutés et votés, puis un élève était responsable de faire le suivi au courant de la semaine.

Figure 1: Matériel utilisé pendant le conseil de coopération dans la classe de Mme Noelle.

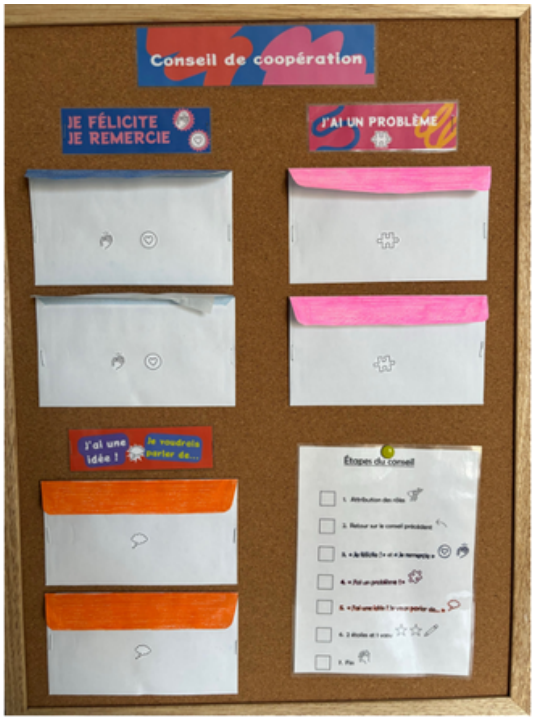


objectif principal de responsabiliser les élèves et de les rendre plus autonomes (Laplace, 2008). Pour développer leur autonomie, les élèves doivent avoir la possibilité de faire des choix (Ruefli, 2023). Le conseil de coopération est une excellente façon d'intégrer la prise de décisions dans la classe (Jasmin, 1993). D'ailleurs, le conseil de coopération a fait ses preuves quant à la gestion des conflits, en enseignant aux élèves à régler leurs différends entre eux de manière autonome et non-violente, et ce, grâce à leurs compétences sociales et émotionnelles accrues (Barmaz, 2006). Il a été observé que les élèves réinvestissent de manière autonome les stratégies acquises dans le conseil de coopération dans leur gestion des conflits (Jasmin, 1993).

Ce projet aurait été mis en place dans des classes de 1ère année en milieu défavorisé et multiculturel. Les classes étaient hétérogènes tant au niveau des apprentissages que sur le plan comportemental. Le plus grand défi des élèves était de trouver des solutions lorsqu'ils faisaient face à un problème, aussi simple soit-il. Comme la plupart des élèves de cet âge, l'apprentissage de l'autonomie était à son tout début, il s'agissait donc de l'un de leurs besoins principaux. Près de la moitié des élèves étaient allophones et n'avaient pas terminé leur francisation. Ce sont donc des enfants chez qui l'expression orale était plus difficile. Les classes comptaient également plusieurs élèves qui rencontraient des défis sur le plan de la gestion des conflits. Certains d'entre eux adoptaient des comportements inadéquats lorsqu'ils vivaient des différends (crier, frapper, cracher, etc).

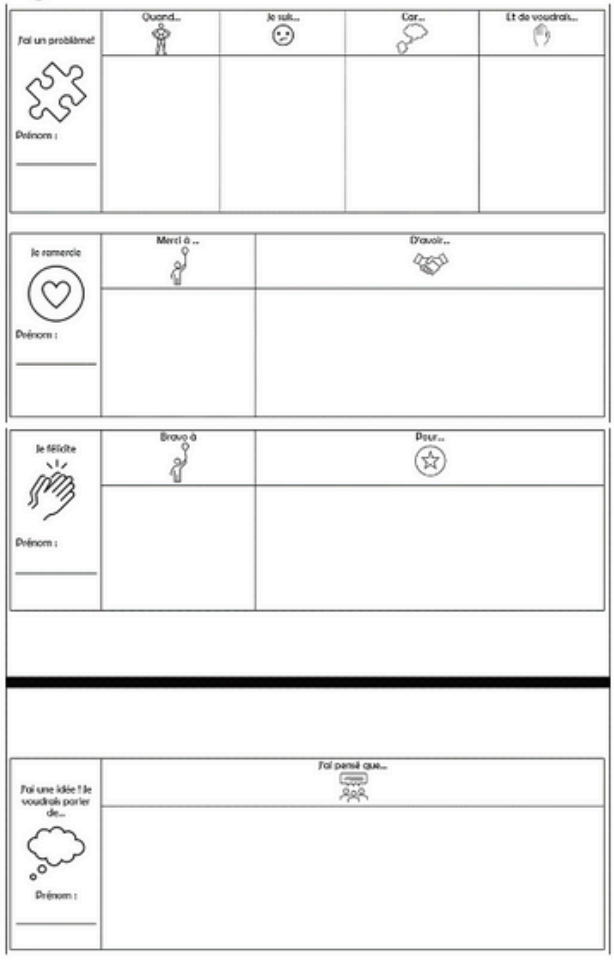
Afin de soutenir le développement de l'autonomie des élèves du 1er cycle du primaire, il serait souhaitable que les enseignant.e.s soient formés sur la mise en œuvre efficace d'un conseil de coopération. Pour implanter le projet dans des classes de 1ère année, nous avions prévu une séance de familiarisation avec le concept. Nous présentons le babillard aux élèves en leur expliquant ce qu'est le conseil de coopération, tel que démontré dans la figure 2. Il est important d'attirer l'attention des élèves sur le code de couleur ainsi que sur les pictogrammes, puisque le niveau de lecture des enfants est variable.

Figure 2: Babillard présenté aux élèves dans le PIC.



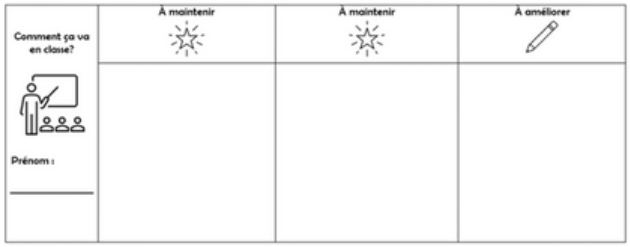
Ensuite, nous modélisons le remplissage de chaque sorte de billet d'entrée. Les billets sont conçus pour que les enfants puissent dessiner, afin de diminuer la charge cognitive requise, comme montré dans la figure 3. Ils peuvent aussi demander l'aide de l'adulte pour rédiger leur message.

Figure 3: Billets d'entrée.



Durant la première semaine, c'est-à-dire avant le premier conseil, l'enseignante doit guider les élèves en leur proposant de rédiger un billet pour le conseil lorsqu'elle est témoin d'une situation pertinente. Le premier conseil en est un qui vise à s'approprier les différents rôles ainsi que le déroulement de la séance. L'enseignante offre donc un bon soutien aux élèves et elle modélise tous les rôles, y compris celui d'un élève qui n'a pas de rôle attitré. Les différents rôles du conseil sont les suivants :
-Président: anime la discussion des billets (sauf "j'ai un problème"), donne les tours de parole, reformule les points au besoin et tempère la discussion au besoin
-Compteur: dénombre les votes
-Assistant: donne les billets à qui de droit
-Secrétaire: écrit ou dessine les décisions prises
-Enseignante: apporte du soutien aux élèves, anime les "j'ai un problème"
Nous suivons les étapes à l'aide de l'aide-mémoire prévu à cet effet. Chaque séance commence par une attribution des rôles. L'enseignante choisit, dans les premières semaines, des élèves qui auraient moins tendance à s'engager dans le conseil pour jouer les rôles les plus actifs. S'ensuit le retour sur le conseil précédent, le cas échéant. Ensuite, nous passons en revue les billets "je félicite", "je remercie", "j'ai un problème" et "j'ai une idée, je veux parler de…" dans cet ordre. Tous les billets sont animés par le président, à l'exception des billets "j'ai un problème", qui sont pris en charge par l'enseignante. Ensuite, tout le monde remplit de manière individuelle un billet de rétroaction "2 étoiles et 1 voeu". Le conseil prend ainsi fin avec un résumé de la séance réalisé par l'enseignante, comme démontré par la figure 4.

Figure 4: Tableau résumé pour conclure les conseils de coopération.



Le conseil est répété chaque semaine, et l'enseignante laisse chaque fois de plus en plus d'autonomie aux élèves dans son déroulement.

En somme, le conseil de coopération constitue un moyen efficace et pertinent à implanter dans les classes de 1er cycle du primaire pour favoriser le développement de l'autonomie (Lamy, 2019). Ce dispositif permet aux élèves de faire des choix lorsqu'ils font face à des problèmes, ce qui développe leur sens de l'autonomie (Jasmin, 1993). Il leur permet également de développer les habiletés nécessaires à la gestion de conflits autonomes (Lamy, 2019).

Bibliographie

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière Éducation.

Barmaz, P. (2006). Contribution du conseil de coopération au développement des compétences sociales de l'enfant. St-Maurice : Mémoire de fin d'études. Haute École Pédagogique du Valais.

Jacob, P. (2018). 16. L'école de l'autonomie. Dans : , P. Jacob, Liberté Égalité Autonomie: Handicap : pour en finir avec l'exclusion (pp. 174-182). Paris: Dunod.

Jasmin, D. (1993). Le conseil de coopération: Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits. Montréal : La Chenelière.

Lamy, C. (2019). "Ils en sont capables !" Pourquoi le conseil de coopération est pertinent. Mateneen, 2, 14. ISSN 2658-9656

Laplace, C. (2008). Pratiquer les conseils de classe et les assemblées de classes. Lyon : Chroniques sociales
McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe: Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Chenelière Éducation

Ministère de l'éducation (2006).https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre001v2.pdf

Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. La Pédagogie: Une Encyclopédie Pour Aujourd'hui.

Polytechnique. (2019). Le conseil de coopération: une prise de parole polygérée. Repéré à: https://www.polymtl.ca/vignettes/le-conseil-de-cooperation

Ruefli, J. (2023). Comment favoriser le développement de l'autonomie des élèves à l'école primaire ? [mémoire, Haute école pédagogique Bejune]. Repéré à https://sonar.ch/global/documents/327273

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES POUR FACILITER LA GESTION DE CLASSE

DIEGO CASTONGUAY



Introduction

Depuis déjà quelques années, un malheureux phénomène touche le domaine de l'éducation. Un nombre continuellement grossissant d'enseignants quittent leur poste dans les écoles. Il est certain qu'une portion d'entre eux partent pour la retraite, mais qu'en est-il de tous les autres ? Bien sûr que les conditions salariales et formalités administratives de la profession restent fortement à améliorer, mais est-ce seulement cela ? Qu'en est-il de leurs motifs personnels dans ce cheminement ou bien de leurs ressentis dans leur milieu de travail, voire dans leur propre classe ? Cette importante problématique nous amène à comprendre que les enseignants sont submergés et surchargés mentalement en raison des nombreuses tâches de leur quotidien au sein de leur pratique enseignante.

Mme Lupien (2023) soutient que l'enseignement est un métier stressant et que cela constitue une des principales causes entrainant les enseignants à quitter la profession. Mais qu'est-ce qui les pousse réellement jusqu'à délaisser leur vocation d'enseignant ?

Habituellement, de nombreux problèmes assujettis aux besoins particuliers ressortent pour expliquer cette manifestation. Cependant, lorsque le soutien et les ressources nécessaires sont accessibles pour les élèves montrant ces besoins, cela devient moins pesant sur les enseignants et la tâche s'avère surmontable. Or, la seconde raison reste une gestion de classe difficile. C'est-à-dire, lorsque les élèves ne sont pas centrés sur leurs apprentissages et nuisent au bon fonctionnement de classe.

C'est pourquoi nous nous questionnons à savoir quels sont les moyens permettant d'aider les enseignants à contrer une gestion de classe difficile afin de réussir à prendre le dessus de leur pratique enseignante en classe ?

Pour répondre à cette problématique, l'article se penchera la question suivante. Comment l'autonomie des élèves peut-elle réguler la gestion de classe et alléger la charge de travail de l'enseignant ?

Cadre théorique

Gestion de classe

Faisant partie intégrante de la tâche des enseignants, la gestion de classe est la priorité de plusieurs enseignants, et ce dès le début de l'année scolaire. Elle correspond 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 leur compétence (Gaudreau, 2017). Elle vise parallèlement le développement de l'autonomie à l'intérieur de ses multiples pratiques (Bergeron et coll., 2022). Sans gestion de classe, plusieurs inconvénients apparaissent dans les apprentissages ainsi que dans les comportements des élèves rendant la pratique enseignante très ardue et rapidement démesurée.

Autonomie

Lorsqu'un élève met à profit son autonomie, il mobilise sa capacité d'évoluer librement dans ses tâches à l'aide d'une présence discontinue de l'adulte (Laloux, 2015). Or, un élève autonome offre momentanément l'opportunité à l'enseignant de gérer activement d'autres aspects de la classe. Plus précisément, cela peut se concrétiser comme étant la vérification du matériel pédagogique de sa prochaine situation d'apprentissage ou encore une petite prise de note sur une observation spontanée. L'accumulation de plusieurs petits moments comme ceux-ci fait une grande différence dans la journée d'un enseignant.

Par ailleurs, l'élève qui est autonome est en mesure de répondre à ses besoins, de prendre et d'assumer ses décisions, tout en tenant compte de son entourage et de son environnement (Gosselin, 2017). De cette façon, il se conscientise également aux besoins de ses pairs dans la classe afin qu'ils obtiennent le soutien nécessaire pour réussir lorsque nécessaire. L'aide de l'enseignant offerte aux élèves devient ainsi moins ponctuelle et cible davantage les besoins présents dans les apprentissages.

Autodétermination

L'autodétermination est liée à l'idée que l'élève est motivé et encouragé dans ses choix (Papalia et Martorell, 2018). De telle manière, l'élève prend plaisir à réaliser des tâches parce qu'il est motivé intrinsèquement et parce qu'il les a choisis (Archambault et Chouinard, 2016, p.176). Au sein de la classe, cela peut prendre forme dans la détermination de l'ordre de réalisation de quelques activités ou bien dans le libre-choix de son travail d'enrichissement à l'intérieur d'une banque de propositions. De lui-même, il dirige une partie de ses apprentissages engendrant chez lui une certaine satisfaction et fierté personnelle. Des attraits importants afin de ressentir une joie à l'égard de son épanouissement et de son développement scolaire.

Le plan de travail

Étant de plus en plus établi dans les classes, le plan de travail est un outil efficace, car il amène les élèves à se fixer des objectifs personnels dans la réalisation de leurs apprentissages tout en respectant les règles qui les encadrent (Connac, 2016). Or, dans une éventualité que l'enseignant le mette à profit dans sa classe, il se décharge d'une certaine façon des apprentissages de ses élèves durant le temps de ses périodes de travail autonome.

Cela est possible, car le plan de travail permet aux élèves de choisir leurs méthodes de travail, leurs outils, leurs conditions d'apprentissage ainsi qu'entreprendre l'évaluation de leurs travaux (Connac, 2016).

Le plan le travail œuvre comme un outil pédagogique bénéfique pour les élèves tout en étant un outil de gestion de classe avantageux pour l'enseignant. Puisque le plan de travail soutient l'autonomie des élèves, les comportements perturbateurs sont considérablement facilitant alors la gestion des comportements au sein de la gestion de classe (Gaudreau, 2017). Il devient effectivement rare que les élèves soient désorganisés en classe lors de ces périodes puisque le plan de travail agit comme un outil pédagogique qui structure et organise le travail demandé par l'enseignant (Raymond et coll., 2018).

L'échelle des niveaux d'autonomie

Le système de l'échelle des niveaux d'autonomie est un autre moyen qui peut être utilisé par les enseignants afin d'obtenir une gestion de classe efficace. En fait, en instaurant une échelle d'autonomie, l'enseignant s'offre la chance de nommer et de préciser ses attentes à l'égard des comportements désirés dans la classe.

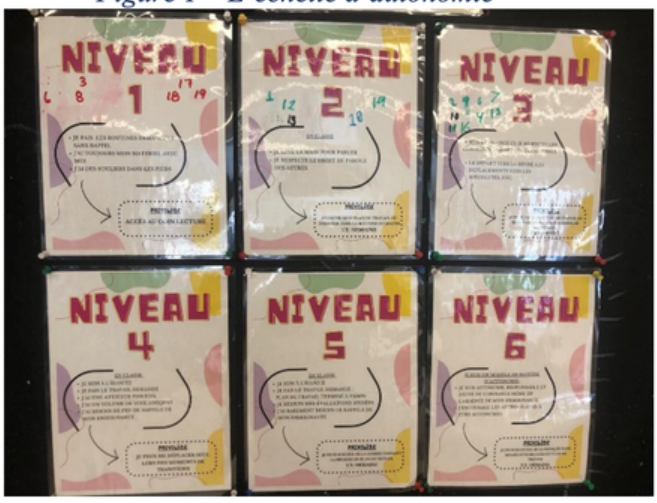
Cette échelle prend la forme d'un système auquel les élèves s'associent dans le but de devenir autonomes, mais également dans l'optique d'obtenir certains privilèges prédéterminés selon les différents niveaux. Régulièrement, lorsque les élèves se trouvent devant un système qui les intéresse et qui les interpelle positivement, leur aspiration de réussite s'accentue et se manifeste par des impacts positifs dans la classe.

Le système exige des élèves d'adopter les comportements attendus durant une période complète d'une semaine. Ensuite, ils s'autoévaluent par rapport aux comportements manifestés durant la semaine.

À la suite de cette autoévaluation, l'élève et l'enseignant discutent de ces résultats et décident conjointement si la réussite du niveau d'autonomie a été atteinte ou non. La mise en commun est primordiale, car cela permet à l'élève de s'exprimer par rapport à ses comportements et de recevoir des rétroactions constructives de son enseignant basées sur ses observations à son égard.

En d'autres mots, l'élève et l'enseignant partagent leur vision des choses sur un point commun. Cet échange de perspectives est signifiant, car dans une éventualité qu'un élève n'atteigne pas le niveau d'autonomie ciblé, il repart avec des commentaires et pistes de régulation concrètes afin d'y arriver. De telle façon, il continue le développement de son autonomie et poursuit sa quête des comportements attendus, voire la gestion de classe instaurée. Le nombre de niveaux d'autonomie peut varier d'une échelle à une autre. Néanmoins, l'échelle d'autonomie bâtie comme modèle comporte six niveaux dont tous découlent d'une progression logique.

Figure 1 – L'échelle d'autonomie



Conclusion

Pour conclure, le développement de l'autonomie des élèves a plusieurs retombées positives quant à la gestion de classe de l'enseignant. Que ce soit durant des périodes de travail autonome ou bien dans le fonctionnement habituel de classe, l'autonomie des élèves fait en sorte que les désorganisations sont moins fréquentes et que le climat de classe est propice aux apprentissages.

Il est certain que l'autonomie des élèves ne se développe pas toute seule. Il faut ainsi prendre le temps de l'expliquer et de la modeler comme tout autre concept théorique à enseigner. L'enseignant doit être patient et tolérant envers ses élèves afin que ceux-ci ressentent l'importance de devenir autonomes. Ce dernier doit également toujours penser dans l'intérêt de ses élèves afin de leur offrir des situations d'apprentissages et des outils qui favorisent le développement de leur autonomie. Ainsi, lorsque les élèves acquièrent cette belle qualité, ils peuvent la mettre à profit pour le reste de leur parcours scolaire.

Dans cette optique d'idées, il serait intéressant de savoir quel pourrait être le plein potentiel de l'autodidactique en relation avec des élèves ayant atteint un haut niveau d'autonomie.

Références

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

Bergeron, G., Houde, G. B., Barthos, M. et Bergeron, L. (2022). Le soutien à l'autonomie dans la gestion de classe d'enseignants du secondaire: conceptions, pratiques et paradoxes. Didactique, 3(3), pp.37-64. https://doi.org/10.37571/2022.0303

Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. Éducation et socialisation, 46 https://doi.org/10.4000/edso.1725

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Presse de l'Université du Québec.

Gosselin M-E. (2024, 3 avril). Besoins psychologiques : Le besoin d'autonomie (Partie 1 de 3). Stephanie 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

Guay, F. (2014). Augmenter la motivation des élèves envers l'écriture. Gouvernement du Québec.

Laloux, C. (2015). Construire l'autonomie des élèves. Scribd. https://fr.scribd.com/document/652408151/construire-l-autonomie-des-eleves

Lupien, S. (2023). Le Stress au travail vs le stress du travail. Éditions va savoir.

Papalia, D et Mortell,G. (2018). Psychologie du développement de l'enfant. Cheneliere

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), 42-55 Repéré à https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2018-v2-n1-rhe04631/1060144ar.pdf

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'AUTONOMIE POUR UN MEILLEUR CLIMAT DE CLASSE

LAURENCE HARDY



Introduction

Nous le savons tous, chaque enfant est différent et chaque enfant a des besoins qui lui sont propres. Dans un contexte comme celui d'une classe de primaire, il peut être difficile de répondre aux besoins de tous les enfants en même temps. Pourtant, c'est ce que les enseignants s'efforcent de faire quotidiennement. Les enseignants souhaitent tous offrir à leurs élèves un climat de classe propice aux apprentissages afin qu'ils puissent se développer. Toutefois, il arrive que les besoins de certains enfants ne soient pas compatibles avec ceux des autres. Pensons à un élève qui réalise chaque travail avec une grande vitesse, puis à un élève qui rencontre régulièrement des difficultés et qui a besoin d'un accompagnement individuel pour bien progresser. Ces deux élèves, qui pourraient très bien se trouver dans la même classe, n'évoluent pas en classe à la même vitesse. Et pourtant, l'enseignant ne peut pas adapter son enseignement à un ou l'autre de ces élèves, puisqu'il y a généralement vingt autres élèves qui se situent quelque part entre les deux premiers. Cela amène son lot de défis. Les élèves qui réussissent bien sans trop d'efforts sont parfois tentés de se désorganiser si leur temps est mal organisé. Pendant que l'enseignant travaille avec des élèves moins performants, les élèves performants, s'ils ne savent pas quoi faire lorsqu'ils terminent une activité, peuvent nuire au climat de classe. Cette situation est loin d'être idéale, puisque l'enseignant doit alors intervenir sur les comportements dérangeants de ces élèves et ne se concentre plus sur l'accompagnement des élèves en difficulté.

La classe de quatrième année dans laquelle j'ai effectué mon stage est un exemple parfait de la situation présentée juste avant. On pourrait qualifier cette classe d'une classe à deux niveaux. Le climat de classe était difficile, puisque les élèves qui terminaient rapidement leur travail avaient tendance à déranger leurs pairs. Je me suis donc questionnée à savoir comment je pourrais améliorer le climat de classe pour permettre à tous les élèves de développer leurs compétences.

À travers les observations que j'ai faites en classe, j'ai identifié l'autonomie comme principal outil pour améliorer le climat de classe. Je me suis questionnée :
Comment l'autonomie des élèves peut-elle soutenir positivement le climat de classe?

Le climat de classe

Tout enseignant peut définir dans ses propres mots ce qu'est un bon climat de classe. Toutefois, il est difficile de trouver une définition qui fait consensus autour de ce concept. Lorsqu'on parle de climat de classe, un élément qui revient généralement est la perception de l'environnement de la classe que partagent les élèves et l'enseignant (Fraser, 1998). Certains auteurs, comme Caron (cité dans Mangia, 2015), vont jusqu'à mentionner que le climat de classe englobe tous les phénomènes qui se produisent dans une classe, comme les relations, les conflits, la discipline, et qui peuvent donner envie d'apprendre et d'enseigner.

Claux et Tamse (1997) mentionnent que le climat d'apprentissage inclut cinq composantes : l'appui reçu de l'enseignant, la gestion de classe, l'innovation pédagogique, l'importance de la tâche et la relation entre les élèves. Toutes ces composantes pourraient influencer la perception qu'ont les élèves de leur environnement d'apprentissages et donc le climat de classe.

Nous savons qu'il est important de maintenir en classe un climat de classe qui permet les apprentissages. Évidemment, il est de notre responsabilité, en tant qu'enseignants, d'utiliser des stratégies de gestion de classe efficaces pour conserver un environnement propice aux apprentissages. Nancy Gaudreau (2017), avec ses cinq composantes de la gestion de classe, offre de belles pistes pour y arriver. Ces composantes seront pertinentes tout au long de cet article, il est donc important de les énumérer ici. Les cinq composantes, qui seront davantage développées dans cet article au besoin, sont les suivantes : gestion des ressources, établissement d'attentes claires, développement de relations sociales positives, attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et gestion des comportements d'indiscipline. Mme Gaudreau affirme elle-même que « les enseignants qui réussissent à bien doser leurs interventions dans chacune des composantes de la gestion de classe parviennent à établir un climat propice aux apprentissages des élèves [...] » (Gaudreau, 2017, p.33).

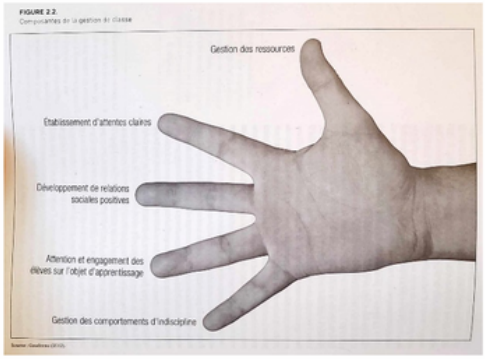


Figure 1 : Les composantes de la gestion de classe, tiré de Gaudreau (2017)

L'autonomie

L'autonomie est un concept clé en enseignement. C'est l'un des besoins fondamentaux de l'humain, aux côtés de la compétence et de l'appartenance sociale (Deci et Ryan, cité dans Papalia et Martorell, 2018). L'école primaire devrait permettre à l'enfant de développer son autonomie, comme on peut le constater avec la compétence transversale « se donner des méthodes de travail efficaces » (Ministère de l'Éducation, 2006). À travers cette compétence, on souhaite que l'élève fasse preuve d'autonomie dans la réalisation des différentes tâches qui lui sont proposées.

Un enfant ne devient pas autonome du jour au lendemain. Il a besoin d'accompagnement et de soutien pour développer son autonomie. L'enseignant qui souhaite développer l'autonomie de ses élèves se doit d'être proactif, par exemple en offrant des choix aux élèves et en encourageant l'initiative (Papalia et Martorell, 2018). Toutefois, l'élève doit savoir ce qui est attendu de lui pour pouvoir travailler efficacement. Cela est directement en lien avec l'établissement des attentes claires, une composante de la gestion de classe de Gaudreau (2017). Tout élève est capable d'autonomie. Il suffit de les accompagner et de leur présenter des attentes claires.

La responsabilisation

La responsabilisation est un aspect important à considérer également lorsqu'on pense au climat de la classe et à l'autonomie des enfants. Connac (2016) définit la responsabilisation comme « l'action de rendre quelqu'un responsable ou de donner à quelqu'un le sens des responsabilités. » Ce concept, qui est selon moi étroitement lié au concept d'autonomie, implique que l'individu assume ses actes et ses choix (Connac, 2016). Connac (2016) mentionne que la responsabilisation peut se manifester de diverses manières. Elle peut se manifester lorsque l'élève participe dans des activités qui ne rejoignent pas nécessairement ses intérêts, qu'il accepte de rectifier ses erreurs et qu'il effectue avec sérieux le travail qui lui est demandé (Connac, 2016).

Le plan de travail

Le plan de travail est un outil utilisé de diverses manières par plusieurs enseignants. Pour le bien de cet article, je me baserai sur la manière dont le plan de travail est utilisé dans ma classe de stage. Le principe est très simple : les élèves ont quelques tâches en français et en mathématiques qu'ils doivent compléter au courant de la semaine. Il peut s'agir, par exemple, de tâches de consolidation ou d'exercisation. Ce sont généralement des activités simples qui ne nécessitent pas beaucoup d'explications de l'enseignant.

Les élèves sont libres d'exécuter ces travaux dans l'ordre qu'ils préfèrent et ils peuvent remettre leurs travaux plusieurs fois durant la semaine pour obtenir une correction ou bien des rétroactions. Raymond et al. (2018) définit le plan de travail comme un outil permettant de répartir le travail de l'élève dans une semaine ou une autre période (jours, mois, etc.) selon les concepts et les modalités ciblés par l'enseignant.

Le travail que les élèves ont à faire est affiché en tout temps au tableau et est séparé selon la priorité du travail. La première catégorie de travaux est « Urgent ». Les travaux qui se retrouvent là sont généralement des travaux qui n'ont pas été terminés la semaine précédente ou des projets à terminer rapidement. On retrouve ensuite la catégorie « Je dois ». Cette catégorie englobe les travaux à faire au courant de la semaine. Finalement, la catégorie « Je peux » présente des activités que les élèves peuvent faire lorsqu'ils terminent leurs travaux. Dans ma classe, cette catégorie présentait généralement des jeux logiques, des activités d'enrichissement ou des activités « passe-temps » comme de la lecture ou des cahiers de temps libre.

Pourquoi utiliser le plan de travail en classe?

Plusieurs raisons peuvent amener un enseignant à utiliser le plan de travail en classe. Selon Raymond et al. (2018), le plan de travail permet plusieurs apprentissages au-delà de ceux visés par l'enseignant sur le plan académique. À travers le plan de travail, les élèves peuvent apprendre à gérer leur temps. Effectivement, certains élèves pourraient avoir de la difficulté à répartir le travail prévu au courant de la semaine et pourraient se retrouver avec des travaux non complétés à la fin de la semaine.

Ils apprennent aussi à coopérer, puisque, comme mentionné plus haut, certaines questions peuvent être répondues par les élèves eux-mêmes. Mentionnons également l'apprentissage de l'autonomie et de la confiance que permet le plan de travail à travers les décisions que doit faire l'élève. (Raymond et al., 2018) Le plan de travail pourrait également contribuer à rendre les élèves plus responsables et autonomes dans leurs apprentissages, puisqu'ils doivent faire des choix et se mettre au travail sans le soutien constant de l'enseignante (Gignac et al., 2018). Ils occupent un rôle actif dans leurs apprentissages (Gignac et al., 2018).

Dans ma classe de stage, l'objectif derrière l'utilisation du plan de travail était de pouvoir mieux accompagner les élèves en difficulté. En effet, le plan de travail permet un enseignement plus individualisé, puisque les élèves sont amenés à travailler de manière autonome (Raymond et al., 2018). Le plan de travail permet également à l'enseignant de modifier la charge de travail pour certains élèves, par exemple en allégeant le travail pour des élèves en difficulté.



Contexte de classe et pistes de solution

Comme mentionné dans l'introduction de cet article, la classe où j'ai effectué mon stage est une classe où il y a des élèves très performants et des élèves qui ont besoin d'un accompagnement presque constant pour progresser. Dans un tel contexte, le plan de travail semblait l'outil parfait pour répondre aux besoins de la majorité des élèves. Cependant, je me suis vite aperçue que les élèves, autant les performants que ceux qui rencontrent des difficultés, n'étaient pas suffisamment autonomes pour que le plan de travail soit efficace.

Avant la mise en place de certaines interventions, les périodes de plan de travail étaient chaotiques et je devais sans cesse intervenir auprès d'élèves ayant des comportements d'indiscipline. Je ne me sentais pas du tout efficace pour mes élèves en difficulté et le travail n'était pas effectué par tous les élèves.

Je me suis rapidement rendu compte que mes élèves et moi n'étions pas suffisamment outillés pour pouvoir travailler efficacement en plan de travail. Plusieurs changements ont été apportés au fonctionnement du plan de travail. Je me suis retournée vers les cinq composantes de la gestion de classe de Nancy Gaudreau (2017) pour trouver des manières d'améliorer ces périodes.

D'abord, en lien avec la gestion des ressources, je me suis assurée que mes élèves puissent consigner leurs travaux d'une manière simple et efficace en utilisant une pochette que nous avions déjà en main. J'ai également simplifié le plan de travail de manière que les élèves puissent mieux gérer leur temps. Plus question de laisser un travail s'étirer sur deux semaines, tout travail affiché au plan de travail doit être effectué durant la semaine.

Un deuxième point très important est en lien avec l'établissement d'attentes claires. Je me suis assurée que mes élèves connaissent mes attentes comportementales envers eux. J'ai remodélisé les règles de la classe et les attentes en ce qui concerne le ton de voix approprié lors du travail personnel. J'ai également pris le temps, dans le but de diminuer les comportements d'indiscipline et de me permettre de travailler davantage avec les élèves en ayant besoin, de guider mes élèves dans leur autonomie. J'ai créé une affiche qui indique aux élèves les étapes à suivre lors d'une période de plan de travail (voir Figure 2). Cette affiche a été placée à la vue de tous durant toutes les périodes de plan de travail durant quelques semaines et a été réutilisée par la suite lorsque les comportements ne répondaient pas aux attentes. Tout en suivant les étapes du plan de travail au tableau, les élèves pouvaient se référer à l'affiche s'ils ne savaient plus quoi faire. Les étapes y étant présentées ont elles aussi été modélisées. En établissant des attentes claires, je voulais surtout éviter de gérer des comportements indésirables d'élèves n'étant pas engagés à la tâche.



Figure 2 : Affiche *Je suis autonome* créée pour guider les élèves.

D'autres stratégies ont également été mises en place pour me permettre d'être davantage disponible pour offrir de l'aide aux élèves en ayant besoin. Toujours dans l'optique de répondre au besoin d'autonomie des élèves, j'ai misé sur certains élèves plus autonomes afin de faire la correction de certains travaux et pour aller aider les élèves ayant des questions simples en lien avec les tâches du plan de travail. Le rôle que j'ai offert à ces élèves a pu, selon moi, contribuer au développement de relations sociales positives dans la classe. Les élèves ont découvert qu'ils pouvaient compter sur leurs pairs pour les accompagner.

Observations et constats

Après la mise en place des nouvelles interventions et stratégies lors des périodes de plan de travail, plusieurs changements ont pu être observés.

Tout d'abord, les élèves, dès la première semaine où les

interventions ont été mises en place, ont semblé travailler de manière plus efficace qu'avant. Pour la même charge de travail, les élèves prenaient moins de temps à compléter leur plan de travail. Auparavant, seuls quatre ou cinq élèves terminaient généralement leur plan de travail en avance durant la semaine. À la suite de la mise en place des nouvelles interventions, seuls quatre élèves n'avaient pas terminé le plan de travail avant la fin de la semaine.

Qu'est-ce qui a pu amener un tel changement?

Plusieurs facteurs ont pu contribuer à augmenter l'efficacité des élèves. D'abord, le fait que j'aie pris le temps d'établir des attentes très claires concernant les comportements attendus a pu contribuer à diminuer les comportements d'indiscipline. Comme le mentionne Gaudreau (2017, p.61), « les élèves ont besoin de savoir ce qu'on attend d'eux et de connaître les conséquences liées au fait de répondre ou non à ces attentes. » Les élèves, une fois qu'ils ont compris mes attentes et les conséquences qui venaient avec le fait de ne pas les respecter, ont eu tendance à mieux travailler. Ils ne voulaient pas avoir à reprendre le travail ultérieurement. En leur faisant comprendre les conséquences associées à leurs choix, je pense que l'on responsabilise les élèves. J'ai rapidement remarqué que je pouvais enfin accompagner mes élèves en ayant besoin sans avoir à intervenir sur un comportement dérangeant à tout instant.

Ensuite, l'autonomie apportée aux élèves a semblé amener du positif au climat de classe. Pendant que j'accompagnais les élèves en ayant besoin, les autres élèves se référaient aux différentes étapes à compléter et poursuivaient leurs tâches. Je n'avais plus à répondre à des questions telles que : « Qu'est-ce que je fais quand j'ai terminé? » Au besoin, les élèves demandaient à leurs pairs de les guider.

Justement, les élèves plus autonomes et plus performants ont commencé à prendre l'initiative d'aider leurs pairs. Lorsqu'ils terminaient leur plan de travail, plutôt que de faire des activités d'enrichissement ou de passe-temps, ils circulaient en classe pour aider les autres élèves. Je n'avais qu'à garder un œil sur la classe tout en travaillant en sous-groupe pour m'assurer que l'aide offerte était adéquate. Pour ces élèves, le plan de travail venait maintenant avec une plus grande responsabilité qu'ils appréciaient et cela les motivait à compléter leur travail. Lorsqu'on mentionnait que le plan de travail peut permettre aux élèves d'apprendre à coopérer, j'en ai une belle démonstration.

Le plus grand apport qu'a eu le fait de miser sur l'autonomie des élèves est selon moi que les relations entre les élèves se sont énormément développées. Ils ont appris à oser demander de l'aide et à aider leurs collègues de classe. Les relations sont plus positives qu'avant, puisque les élèves forts n'ont plus tendance à déranger les autres ou à rire d'eux, ils font plutôt tout ce qu'ils peuvent pour les aider. Ces relations positives font en sorte que le climat de classe est beaucoup plus agréable. Les élèves se sentent bien et sont en mesure d'apprendre.

Conclusion

En conclusion, cet article visait à identifier les façons dont l'autonomie peut contribuer positivement au climat de classe. À travers les observations faites à la suite de la mise en place de certaines interventions misant sur l'autonomie des élèves, je pense que nous pouvons affirmer que l'autonomie peut améliorer le climat de classe de diverses manières. Que ce soit en renforçant les relations entre les élèves ou bien entre l'enseignant et les élèves, ou en responsabilisant les élèves dans leurs actions, l'autonomie peut assurément contribuer à un climat de classe positif. Dans cet article, l'autonomie a été analysée davantage en lien avec le plan de travail. Bien évidemment, le plan de travail n'est pas l'unique manière de développer l'autonomie chez nos élèves, mais semble être efficace pour le faire. Peu importe la manière de rendre les élèves plus autonomes, il est clair, selon moi, que tous en ressortent gagnants, autant les enseignants que les élèves.

Pour aller plus loin, il serait possible de se questionner sur les meilleures pratiques permettant de développer l'autonomie des élèves. Par exemple, je crois que des pratiques permettant l'auto-évaluation pourraient être très bénéfiques.

Références

- Claux, R. & Tamse, S. (1997). Le climat d'apprentissage : une variable médiatrice pour le dialogue pédagogique. Québec français, (106), 35-37.
- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. Éducation et socialisation, 41, Article 41. https://doi.org/10.4000/edso.1725
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. Learning Environments Research, 1(1), 7-33.
- Gaudreau, N. (2017) Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.
- Gignac, M.-É., Normandeau, L. & Monney, N. (2018). Pratiques d'enseignantes : développer l'autonomie et le gout d'apprendre par le plan de travail. Revue hybride de l'éducation, 2(1), 26–41.
- Mangia, E. (2015). Le climat de classe : La clé d'entrée pour apprendre? Haute École Pédagogique. https://core.ac.uk/download/pdf/43671986.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise.
- Papalia, D., & Martorell, G. (2018). Psychologie du développement humain. (9e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- 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), 42–55.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LA MOTIVATION AU CŒUR DE LA CLASSE

BRITANY DUBÉ, MOÏRA HOULE ET NOÉMIE LATULIPPE



Introduction

Dans le domaine de l'éducation, la gestion de classe représente un défi de taille et un aspect essentiel. Comme l'a souligné Nancy Gaudreau, cette tâche est particulièrement exigeante. (Gaudreau, 2017) Au niveau préscolaire et primaire, de nombreux élèves manifestent un manque de motivation en classe. Ce déficit motivationnel peut conduire à une désorganisation chez les élèves, entraînant souvent des perturbations aux processus d'apprentissage de l'ensemble de la classe. Tout au long de notre formation universitaire, nous avons étudié et expérimenté diverses stratégies d'enseignement dans le but d'améliorer nos pratiques d'enseignement. Parmi ces approches, l'implantation de systèmes d'émulation et de renforcement positif s'est révélée être parmi les plus efficaces, de notre point de vue. Ainsi, la question centrale que nous allons aborder dans cet article est : « *En quoi l'utilisation de systèmes d'émulation peut-elle favoriser la motivation des élèves à adopter un comportement approprié en classe*? »

Les systèmes d'émulation

Un système d'émulation est un outil utilisé en classe qui permet de donner à l'élève un renforçateur associé à un comportement souhaité, et ce, dans l'immédiat.

Le comportement désiré, tout comme le renforçateur qui lui est accordé, ont été préalablement ciblé par l'enseignant. Le système d'émulation est donc un instrument d'intervention qui est prévisible pour les élèves à qui il s'adresse. En d'autres termes, l'élève peut ajuster son comportement dans le but d'obtenir un renforçateur. Il existe une multitude de renforçateurs qui sont utilisés dans les classes. Par exemple, il y en a qui sont tangibles alors que d'autres sont sociaux comme des privilèges, de beaux mots, des activités récompenses, etc. Dans le cas où un enseignant décide de ne pas seulement donner des renforçateurs, mais aussi d'en retirer, il sera important que celui-ci prévoie davantage de renforçateurs que de retraits. (Gaudreau, 2017). La mise en place d'un tel outil doit être réfléchie. Un objectif précis doit être ciblé avant l'élaboration même du système (Fortin, 2016). Par ailleurs, les besoins des élèves doivent être considérés, voire évalués afin de déterminer ledit objectif et ainsi permettre de leur répondre adéquatement. Toutefois, il est important qu'avant de se rendre à l'élaboration d'un système d'émulation, plusieurs stratégies d'intervention préventives et réactives aient été appliquées. Dans le cas où le système d'émulation semble, pour l'enseignant, être le moyen à déployer pour atteindre ses objectifs, il doit respecter plusieurs principes afin qu'il soit réellement efficace. Tout d'abord, il est important que l'attribution des renforçateurs ne soit pas basée sur les sentiments, mais bien sur les comportements. Aussi, le système doit nécessairement être approprié à l'âge des élèves concernés ainsi qu'à leurs champs d'intérêt.



Ensuite, le principe de contingence doit être pris en compte, c'est-à-dire qu'il doit absolument avoir un lien fait entre le comportement et le renforçateur. Finalement, il est primordial qu'il n'y ait pas un trop long moment d'attente entre l'obtention d'un renforçateur pour l'élève et son comportement. Ainsi, pour que le principe de contiguïté soit respecté, le renforçateur doit être rapproché du comportement dans le temps. (Gaudreau, 2017)

Au moment de mettre en pratique le système d'émulation, l'enseignant doit s'assurer de suivre certaines étapes de mise en œuvre (voir tableau ci-dessous).

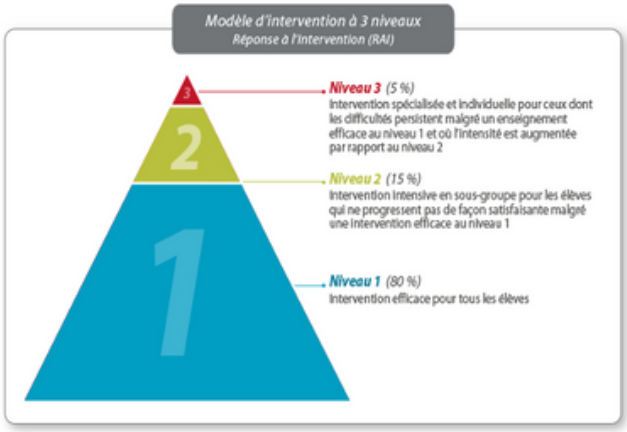
Étapes	Description
1	Définir de façon opérationnelle le ou les comportements ciblés et les objectifs à atteindre.
2	Choisir l'intervention la plus adaptée en fonction des observations et analyses réalisées au préalable.
3	Déterminer les personnes et les comportements ciblés par l'outil.
4	Établir le fonctionnement du système d'émulation.
5	Préciser la durée de l'intervention, prévoir son retrait et voir au maintien des comportements appropriés.
6	Prévoir un enseignement explicite des comportements attendus.
7	Fournir des rétroactions fréquentes aux élèves afin de leur permettre d'apprendre les comportements attendus.
8	Prévoir l'évaluation de l'outil afin de vérifier l'efficacité.
9	Planifier le maintien et le transfert des acquis réalisés à la suite de l'utilisation d'un système d'émulation.
10	Éliminer progressivement le système d'émulation pour laisser place à une autogestion des comportements par l'élève.

(Fortin, Gaudreau et Prud'homme, 2015)

Bref, pour être efficace, le système d'émulation doit être élaborer avec soins et être enseigné aux élèves. Sans enseignement, le système d'émulation ne permettra pas aux enfants de le mettre à profit, et donc, d'atteindre l'objectif souhaité. Toutefois, un tel système ne permet pas aux élèves de réaliser des apprentissages, mais plutôt de soutenir leur motivation. Le système d'émulation est donc efficace pour prévenir un comportement inopportun ou pour soutenir la motivation des élèves à changer un comportement, et ce lorsqu'il est appliqué de manière rigoureuse. (Gaudreau, 2017) Ainsi, il va de soi que cet outil pédagogique vient avec la question que nous abordons dans cet article.

Les systèmes d'émulation individuel et de groupe

Comme mentionné précédemment, peu importe le type de système choisi par l'enseignant, ce dernier doit respecter quelques étapes de mise en œuvre pour ne pas limiter l'efficacité du système ou bien créer des effets indésirables sur la motivation ou le comportement des élèves (Fortin, Gaudreau et Prud'homme, 2015). Pour commencer, l'enseignant doit définir les comportements ciblés et les objectifs à atteindre (Archambault et Chouinard, 2009). L'enseignant pourra ensuite choisir quelle intervention sera la plus adaptée selon ses observations.



(Bissonnette, 2013)

Pour être en mesure de savoir quel système d'émulation utilisé en classe, l'enseignant peut se fier au modèle de réponse à l'intervention (RAI). Organisé en niveau de soutien, ce modèle vise à choisir le type d'intervention nécessaire. Pour implanter un système d'émulation de groupe dans la classe, l'intervention doit permettre à la majorité du groupe (environ 80%) de progresser (Desrochers, 2021; Bissonnette, 2013). Le système d'émulation de groupe permet d'aller chercher tout le monde et de travailler des comportements d'une autre manière. Une intervention de niveau 1 en est donc une qui sera efficace pour tous (Bissonnette, 2013).

Les niveaux 2 et 3 du modèle de réponse à l'intervention proposent des interventions supplémentaires, intensives et ciblées (Bissonnette, 2013). Lorsque nous avons recours à ce type d'intervention, l'enseignant peut utiliser le système d'émulation individuel. Le système d'émulation individuel permet de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant. De plus, ce type de système permettra à l'enseignant d'assurer un suivi auprès de l'élève. En offrant un système plus personnalisé, l'intervention pédagogique se verra plus efficace.



Quand l'enseignant aura préconisé soit le système d'émulation de groupe ou individuel selon les besoins de ses élèves, il devra établir le fonctionnement de celui-ci et préciser sa durée dans le temps (Archambault et Chouinard, 2009). Toutefois, pour que le système d'émulation fonctionne, l'enseignant devra toutefois prévoir un moment pour réaliser l'enseignement explicite des comportements attendus et offrir des rétroactions (Archambault et Chouinard, 2009). Progressivement, l'enseignant sera en mesure de retirer le système d'émulation pour permettre à l'élève une autogestion de ses comportements (Fang et al., 2013). Ce qu'il faut retenir, c'est qu'il n'y a pas un système qui est mieux que l'autre. Le meilleur modèle a utilisé dépend des besoins de la classe et de comment l'enseignant l'utilisera.

Exemples de différents systèmes d'émulation	
Les systèmes d'émulation individuels	Feux de circulation, jetons, autocollants, personnage qui avance sur un trajet, niveau d'autonomie, etc.
Les systèmes d'émulation de groupe	Class dojo, point de repère, bocal de diamants, argent scolaire, etc.

Lors de nos différents stages, nous avons eu la chance d'explorer les systèmes d'émulation pour motiver nos élèves et c'est ce qui nous a poussées à choisir ce sujet. Lorsque nous utilisions un système d'émulation, qu'il soit individuel ou de groupe, nous avons pu constater des changements positifs au niveau motivationnel. En voici quelques exemples.

Au préscolaire, nous avons utilisé le bocal de diamants comme système de groupe. Préalablement, nous avions établi avec les élèves la récompense à obtenir et fait un rappel des différentes règles de vie dans la classe. Le fonctionnement était bien simple, nous ajoutions des diamants au bocal lorsque nous voulions renforcir un bon comportement. Quand le bocal fut plein, les élèves avaient atteint la récompense choisie. Le fait de voir le bocal se remplir au fur et à mesure de diamants motivait les élèves à continuer de bien agir pour remplir le pot. En effet, nous avons remarqué que les élèves qui avaient plus d'aisance à réguler leurs comportements encouragent ensuite les autres à faire de même pour atteindre plus rapidement l'objectif.

Au 2ième cycle, lors de la thématique des voyages dans le monde, les élèves étaient placés en îlot et chaque îlot représentait un continent. Lors des transitions, si celle-ci était efficace, l'îlot se voyait recevoir un billet d'avion pour aller visiter un pays de leur continent. Par exemple, l'Europe pouvait recevoir un billet pour aller visiter le Portugal. Lorsqu'une équipe récoltait dix billets d'avion, elle recevait ensuite un avion. À la fin de la semaine, les points étaient cumulés et pouvaient être échangés contre des privilèges. Ayant comme but spécifique d'améliorer les transitions, c'est sur ce critère que se basait l'enseignante. Les enfants étaient motivés par ce système de classe, car la thématique les intéressait grandement. Ils avaient encore plus envie d'obtenir un billet d'avion afin de découvrir un autre pays de leur continent. Le fait que le champ d'intérêt des élèves ait été considéré dans l'élaboration de cet outil de gestion de classe leur a permis d'être davantage motivés.

Ce système a donc permis aux élèves de rester motiver tout en en apprenant un peu plus sur la géographie.

Au 3ième cycle, un des systèmes que nous avons essayés en classe est Class Dojo. Cette plateforme permet à l'enseignant de donner des points à l'élève pour récompenser un comportement ou bien d'en retirer en pour un comportement non souhaité. L'enseignant doit prédéterminer ses critères. Pour notre part, nous avons utilisé Class Dojo seulement avec les points positifs pour renforcer les bons comportements de la vie de tous les jours comme l'entrée silencieusement en classe, la réalisation d'une transition efficace, le fait d'être au travail, de remettre ses devoirs à temps et bien plus. Ce système était individuel à chaque élève, mais il était mis en place pour le groupe au complet. Nous avons remarqué que lorsque nous donnions des points à un élève pour un comportement positif, les autres élèves se régulaient d'eux-mêmes. Par exemple, au lieu de demander aux élèves d'arrêter de parler, nous donnions de donner des points à un élève en le félicitant d'être en silence. Les autres élèves, voulant aussi récolter des points, cessaient de parler automatiquement.

En bref, bien que les systèmes d'émulation étaient différents pour chaque cycle et dans chacun de nos stages, nous avons remarqué une hausse de motivation chez les élèves à bien se comporter en classe que ce soit en se motivant entre eux ou d'eux-mêmes.

Le renforcement positif



Le renforcement positif est une stratégie d'enseignement qui vise à renforcer un comportement souhaité dans le but d'augmenter la fréquence ou l'intensité. (Vienneau, R. 2017). Les renforçateurs peuvent prendre deux formes, soit primaire et conditionnés. Les renforçateurs de types conditionnés sont « appris » et peuvent se définir par : du matériel, un privilège, symbolique, social, informationnel, ou généralisé. (Vienneau, R. 2017). Évidemment, il importe à l'enseignant de faire l'usage de différent type de renforçateurs, car certains renforcements positifs auront une plus grande valeur que d'autres pour différents élèves. (Sylwester, R., 2018) Le renforcement positif découle des expériences sur le conditionnement opérant, du philosophe Pavlov, qui visait à renforcer un bon comportement par une récompense. Cette stratégie dite « comportementale » intervient donc directement sur les comportements des élèves. (Dubé, M.)

Tout comme pour les systèmes d'émulation, les « récompenses » pour susciter la motivation des élèves ne sont pas approuvées par tous les chercheurs. Certains considèrent que les renforçateurs sont trop éloignés du comportement ou encore peu fréquents. (Archambault et Chouinard, 2006, p.138)

Ayant effectivement étudié ce concept dans plusieurs cours de notre programme universitaire, lorsque nous faisions l'usage de renforçateur dans le cadre de nos stages, nous prenions soin de donner le renforcement immédiatement après avoir eu le comportement souhaité. Effectivement, lorsqu'il est impossible pour l'enseignant de donner le renforcement dans l'immédiat, il importe d'avertir l'élève en question que le renforcement sera appliqué dès que possible. (Sylwester, R., 2018) Bien qu'il soit bénéfique que le renforcement soit obtenu chaque fois que le comportement souhaité se produit dans les débuts, l'enseignant doit ensuite instaurer un rapport variable pour encourager la persistance du comportement. (Sylwester, R., 2018)

Exemples de différents renforçateurs conditionnés	
Matériel	Autocollants, crayons, livres, etc.
Privilège	Collation spéciale, jouet de la maison, récréation prolongée, etc.
Symbolique	Tableau d'honneur, responsabilités, etc.
Social	Sourire, tape dans la main, clin d'œil, main sur l'épaule, etc.
Informationnel	Tableau de progression, bol à remplir, etc.
Généralisé	Choix du renforçateur en échange d'argent scolaire, de points, etc.

Dans le cadre de nos quatre stages, nous avons toutes les trois fait l'usage de différents renforçateurs conditionnés. Effectivement, certains renforçateurs avaient une plus grande valeur selon le niveau et la clientèle de la classe. Lors de notre stage réalisé au préscolaire, nous avons remarqué que les renforçateurs de types matériel et informationnel avaient plus d'influence sur la motivation des élèves à adopter les comportements choisis. Toujours dans notre stage réalisé au préscolaire, au niveau de nos préférences personnelles, nous avons particulièrement aimé la méthode de remplir un bocal d'objets comme des « pompons » ou des diamants à chaque comportement souhaité tel qu'un beau déplacement dans l'école, la posture d'écoute au tapis, un beau rangement à la suite de la période des jeux libres, etc. Le type de renforçateur informationnel motivait les élèves à remplir le pot, afin d'atteindre la récompense qu'ils avaient préalablement choisie. Pour ce qui est de nos stages réalisés dans les cycles du primaire, nous avons eu des préférences pour les renforçateurs conditionnés, car nos contextes de stages variaient beaucoup.

En bref, bien que les points de vue des chercheurs sur le renforcement positif soient nuancés, l'insertion de renforçateurs conditionnés dans les systèmes d'émulation a définitivement eu des impacts dans nos classes de stage au niveau de la motivation des élèves à adopter un comportement approprié en classe, et donc, sur notre gestion de classe également. L'étude de ce concept éducatif dans le cadre de notre formation universitaire nous sera définitivement utile dans notre future profession.

Les limites des systèmes d'émulation

Bien qu'ils puissent permettre aux enseignants de maintenir une bonne gestion de classe et d'atteindre des objectifs principalement comportementaux, les systèmes d'émulation ont quelques limites.

La première sur laquelle il est intéressant de s'attarder est celle en lien avec la mise en pratique du système d'émulation. Effectivement, un tel outil qui n'est pas adéquatement appliqué en classe peut avoir de grandes répercussions, notamment sur la motivation intrinsèque. Un système dont l'application n'est pas faite de manière cohérente et constante ou dont l'application se fait en fonction des sentiments et non de faits observables et/ou mesurables peut créer un sentiment d'injustice chez certains élèves. Ainsi, face à cette perception négative, les élèves ne sont pas motivés à prendre part à ce système d'émulation. (Gaudreau, 2017)

Tout en restant dans la même optique, la deuxième limite à considérer est la création d'un certain sentiment d'injustice face à cet outil, soit l'accessibilité des renforçateurs. Dans les systèmes d'émulation comme dans plusieurs autres contextes du quotidien, certains ont davantage de facilité à atteindre des objectifs. Cela étant dit, les élèves qui ont plus d'aisance à réguler leurs comportements auront plus tendance à être récompensés dans ce type d'intervention. À l'inverse, les élèves qui rencontrent plus de difficulté à modifier leurs comportements ont moins de chances d'être récompensés. Ainsi, ce sont souvent les mêmes qui sont valorisés. Le système d'émulation n'outille pas nécessairement les élèves pour qui sont même souvent destinés ces systèmes en question.

La dernière limite qui est mise de l'avant est le fait que l'instrument d'intervention va à l'encontre de l'autonomie. En effet, l'imposition du système en classe ne permet pas aux élèves de faire des choix et d'avoir l'impression d'avoir du pouvoir sur leur environnement. Ainsi, cela ne permet pas de répondre à leur besoin d'autonomie et à son développement. (Archambault et Chouinard, 2016)

Ces quelques exemples des limites des systèmes d'émulation permettent de mettre de l'avant le fait qu'il est primordial de bien choisir le système d'émulation, son objectif et son fonctionnement lorsqu'un enseignant juge favorable d'en déployer un dans son contexte de classe ainsi que l'importance de l'exécuter scrupuleusement.

Conclusion

En conclusion, nous croyons fortement que les systèmes d'émulation sont un bon moyen à court terme pour motiver les élèves à adopter un comportement approprié en classe. Cependant, il faut les utiliser à bon escient. Par exemple, un enseignant qui ne ferait que punir les mauvais comportements n'aura pas l'effet escompté du système d'émulation. En effet, ce dernier aura l'effet contraire. Il faut se rappeler de miser sur le positif et que toute personne réagit aux commentaires positifs ou aux renforcements tangibles. L'utilisation du

système d'émulation permettra d'améliorer rapidement une problématique tout en conservant la motivation des élèves. De plus, pour un élève où la motivation est déjà plus fragile, le système d'émulation viendra ajouter un renforçateur plus extrinsèque. À travers nos diverses expériences dans le milieu de l'enseignement, le système d'émulation ainsi que le renforcement positif nous ont aidés à mettre la motivation au cœur de la classe.

Références

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française. Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode intensive et personnalisée.

Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). Vers une gestion éducative de la classe : outils pour enseigner. (3e édition). Gaetan Morin Editeur.

Archambault, J., Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe (5e édition). Chenelière Éducation.

Bissonnette, S. (2013). Le modèle RAI. La psychologie du développement de l'enfant à l'école primaire EDU 1014. http://edu1014.teluq.ca/mes-actions/modele-rai/

Desrochers, A. (2021). L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture. Presses de l'Université du Québec (PUQ).

Dubé, M. Les systèmes de renforcement positif : quelques règles à suivre. Educatout. https://www.educatout.com/edu-conseils/discipline-positive/les-systemes-de-renforcement-positif---quelques-regles-a-suivre.htm

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université.

Fang, M., Gerhart, B. et Ledford, G. E. (2013). Negative effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation : More Smoke Than Fire. https://www.formapex.com/telechargementpublic/ledford2013a.pdf

Fortin, A. (2016). Le recours au système d'émulation: relation avec le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe d'enseignants du primaire. [Exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières]. Université du Québec. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7839/1/031262794.pdf?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR32VBQzjcMa2bWpQ73ddbX2xud8U0Ym1oIsvszwn2v2e8Xs8mo5FTbhj2o_aem_AZPNkau0ISr3oiqdM8bozpNVanpiUtq4Z8nMc6zBbYoVKxvPgIT95ObRU3oO-FXVMQrAnRmNItp1IarFBFAK1KE4 Fortin, A., Gaudreau, N. et Prud'homme, L. (2015). L'exploitation d'un système d'émulation en classe: Des enjeux pour la relation éducative? Dans Ouellet, S (Éd). Relations éducatives et apprentissage. Regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs. (p 19-30). Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques (3e édition). Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LE SYSTÈME D'ÉMULATION : CE QU'IL APPORTE VRAIMENT.

ÈVE-MARIE BARRETTE ET ALYCIA TURGEON



Introduction

La motivation est un atout dans la vie de tous les jours. Notamment, à l'école, la motivation est vue comme un vecteur de la réussite scolaire, et ce, quel que soit le degré d'intelligence d'un élève (Fréchette-Simard et Plante, 2019, p. 500). En effet, «la motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception 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 1997 cité dans Huart 2001). Au début de leur parcours scolaire, la majorité des élèves sont confiants et déterminés à apprendre et à réussir (CTREQ, 2024). En début d'année scolaire, nous avons remarqué que les apprenants perdaient rapidement leur motivation si la tâche était trop difficile ou l'utilité de celle-ci n'était pas perçue par les apprenants. Afin d'amener ses derniers à rester motivés face à une tâche donnée par l'enseignant, nous avons choisi de mettre en place un système d'émulation. Ce qui nous amène à nous poser la question suivante : Quels sont les facteurs du système d'émulation qui permettent aux élèves de rester motivés ?

Qu'est-ce qu'un système d'émulation ?

Tout d'abord, commençons par définir ce qu'est un système d'émulation.

Le système d'émulation réfère à un outil où l'élève reçoit un renforcement à la suite d'un comportement adéquat. Les renforcements peuvent être sous la forme d'un objet tangible qui peut être échangé contre un autre renforcement dans le futur. On définit un objet tangible comme étant concret et palpable. On pourrait donc parler, ici, d'argent scolaire, jetons, billes, etc. Ainsi, quand il adopte un comportement souhaité, l'élève gagne un certain nombre d'objets que l'on appelle monnaie d'échange (Fortin, 2016). Dans le cas vécu à l'automne, le système d'émulation était fait sous le thème de la persévérance. En effet, lorsque les élèves montraient les comportements d'une bonne persévérance, ils progressaient jusqu'à atteindre le niveau le plus haut, soit le cinquième niveau. Des mots d'encouragement étaient affichés près du tableau interactif pour motiver les élèves à s'améliorer. Nous pouvions lire: « Oups! Reprends-toi. Je crois en toi! », « Wow! Bon départ! », « Continue comme ça!», «Tu m'impressionnes » et « Champion/ne de la persévérance ». À la fin de la journée, chaque élève recevait une carte à collectionner selon l'échelon atteint. Les possibilités d'obtenir une plus grande variété de cartes augmentaient avec les différents niveaux. Par exemple, si un élève se trouvait au niveau un, il ne pouvait recevoir qu'un type de cartes. Autrement dit, l'élève se retrouvant au niveau un, ne peut recevoir de carte de niveau cinq, puisqu'il n'a pas encore atteint ce niveau.

Avoir une collection à compléter permet à l'élève d'être engagé dans ses apprentissages. Cela lui donne un objectif concret à atteindre et le motive à s'investir davantage.

. Il a donc un intérêt qui se développe en voulant avancer sa collection. En effet, le fait de progresser dans sa collection peut procurer à l'élève un sentiment de satisfaction personnelle et renforcer la motivation de ce dernier à poursuivre ses efforts d'apprentissages. En revanche, ce besoin peut également être pénalisé si cela devient difficile de faire partie d'un tout. Par exemple, durant l'automne, nous avions un élève faisait qui preuve de peu de persévérance. Nous constations que lorsqu'il se remettait à la tâche et progressait dans le système d'émulation. Si nous n'avions pas agi à ce moment-là et qu'il avait été au niveau 1 quotidiennement, cet élève aurait pu se sentir isolé de ne pas collectionner autant de cartes que les autres (Archambault et Chouinard, 2016, p. 184). De plus, le fait de partager un intérêt commun pour une collection quelconque favorise le développement de relations sociales entre les autres apprenants, renforçant ainsi leur sentiment d'appartenance à un groupe. Cela peut également encourager la collaboration et l'entraide entre pairs, ce qui peut être bénéfique tant sur le plan des études que sur le plan social. En somme, les collections peuvent jouer un rôle important dans l'engagement des élèves et dans la création d'un environnement d'apprentissage positif et inclusif.



Le système de la persévérance de cet automne

Pourquoi utiliser un système d'émulation ?

La majorité des enseignants du primaire utilisent les systèmes d'émulation dans leur classe. Certains l'utilisent pour prévenir et gérer les comportements tandis que d'autres croient nécessaire de mettre en place ces systèmes pour motiver les élèves aux tâches demandées par l'enseignant. C'est d'ailleurs pour cette dernière raison mentionnée ci-dessus que nous avons mis en place un système d'émulation dans notre classe. Nous pouvons également établir un lien entre la théorie de l'autodétermination, la motivation face aux tâches scolaires et le système d'émulation. Deci et Ryan (2012) cités dans Archambault et Chouinard, 2016 mentionnent que « les personnes déterminent elles-mêmes leur comportement, elles tendent à être intrinsèquement motivées » (Archambault, Chouinard, 2016, p.172). En d'autres mots, en mettant de l'avant des objectifs externes comme des récompenses cela peut initier la motivation chez les apprenants. Ce même processus peut également développer l'autodétermination des élèves lorsque ces derniers mettent en évidence leurs propres besoins et désirs intrinsèques. C'est-à-dire que même si le point de départ peut être extrinsèque, cela peut éventuellement conduire à une motivation plus profonde et autonome. La motivation éprouvée par la récompense leur montre que leurs efforts sont récompensés par quelque chose de concret, de plaisant et d'atteignable. En faisant une tâche parce que l'on considère qu'elle nous aide à acquérir s'appelle «la régulation identifiée ». Le comportement n'est plus, cette fois, guidé ou déclenché par une pression extérieure au self, mais relève du self lui-même. En ce sens, pour Deci & Ryan (2002), cette motivation extrinsèque est clairement autodéterminée (déterminée par le self, les auteurs parlent de « self-determination »). Le comportement est déclenché, car l'individu estime qu'il correspond à quelque chose d'important et de valable pour lui. L'action est donc perçue par l'individu comme venant de lui. Elle est déterminée par lui, elle est donc autodéterminée. La personne va pratiquer une activité sportive « parce que c'est un bon moyen des choses qui peuvent lui être utiles dans d'autres domaines de sa vie » (Brière & al., 1995). L'apprenant va à l'école « parce que cela va lui permettre de travailler plus tard dans un domaine qu'il aime ». Or, l'amotivation peut être un obstacle majeur à l'apprentissage. En effet, il se peut que le système d'émulation n'attire pas les apprenants, puisque ceux-ci ne voient pas l'utilité d'une tâche ou d'une activité, leur motivation pour y participer peut être très faible, voire inexistante. Cela peut entraîner un désengagement. L'autodétermination joue donc un rôle clé dans la motivation des élèves. Lorsque ces derniers se sentent autonomes, compétents et reliés à ce qu'ils apprennent, ils sont plus susceptibles d'être motivés et engagés dans leurs études. Cependant, lorsque ces besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits, l'amotivation peut s'installer.

Quand est-il préférable d'utiliser un système d'émulation?

Le système d'émulation, bien qu'il puisse être mis en place pour un besoin précis, a ses limites. La première limite mentionnée par Archambault et Chouinard est celle de l'efficacité pour tous. Cet outil permet à l'enseignant de modifier les comportements perturbateurs des élèves à risque pour leur montrer les agissements attendus. Or, ce système est plus souvent utilisé pour tous les membres de la classe. L'utilisation pour tous va amener les apprenants qui ont une bonne motivation intrinsèque à la diminuer et à la rendre extrinsèque. De plus, une autre limite est celle de la durée. Les comportements attendus en classe doivent être vus, comme mentionnés plus tôt, à l'aide de l'enseignement explicite et du modelage. Lorsque les élèves atteignent cette capacité, ils n'auraient plus besoin du système d'émulation pour les aider à garder le silence durant les activités, par exemple, sur une base régulière. Toutefois, ce n'est pas ce qui se produit. Les enseignants décident de maintenir cet outil pour les aider à avoir une gestion de classe. Les élèves perdent alors l'intérêt envers ce système puisqu'ils sentent qu'ils ont atteint les capacités voulues et n'ont donc plus d'objectif. (Archambault et Chouinard cités dans Fortin, 2016, p.12).

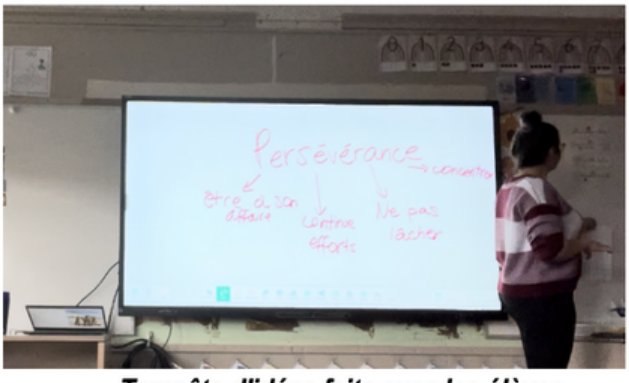
Lorsque l'enseignant met en place le système d'émulation, ce dernier doit faire un enseignement explicite des comportements attendus chez l'élève. Les comportements doivent être présentés, expliqués, affichés et pratiqués par les apprenants. Lors de la prise de résultats à l'automne, nous avons donné des exemples aux élèves des attitudes à avoir pour être persévérants. Par exemple, nous leur avons dit de ne

pas se décourager et de faire un numéro à la fois pour ne pas se sentir surchargés. Si l'apprenant perçoit la situation d'apprentissage trop grande et ne la travaille pas qu'en petites parties, il peut se sentir incompétent, se démotiver et devenir désengagé (Archambault et Chouinard, 2016, p.185). Ces comportements étaient affichés près du système d'émulation et nous nous y référions régulièrement pour citer les élèves qui en faisaient preuve. Ceux-ci reçoivent un renforcement lorsqu'ils se comportent de manière socialement acceptable et sont encouragés à mettre cette connaissance en pratique et à adopter un comportement positif à la maison et dans la communauté (Albert Education, 2008). La persévérance aidera les élèves tout au long de leur vie scolaire. Ce facteur est la motivation qui aidera les apprenants à avancer dans leurs différents parcours (Théberge, 2008, p.31).



Le mur de la persévérance près du tableau interactif

Avant la mise en place du « mur de la persévérance », nous avons questionné les élèves sur ce qu'ils savaient du mot « persévérance ». Ici, nous avons amené les apprenants à se questionner et surtout à développer leur jugement. En effet, développer le jugement des élèves est très déterminant dans le développement de l'autonomie puisque l'élève en viendra à faire les choix pertinents et adaptés aux besoins de la tâche demandée (Gravel, 2012). De plus, en expliquant à l'élève, lors de la mise en œuvre du système d'émulation, les raisons des demandes de l'enseignant, cela amène l'apprenant à comprendre pourquoi il doit faire ce qui est demandé et non à faire ce qui est demandé pour faire plaisir à l'enseignant.



Tempête d'idées faite avec les élèves

Ce que favorise le système d'émulation

Les besoins d'autonomie et de compétence sont présents lorsque nous utilisons la théorie d'autodétermination et le système d'émulation. Tout d'abord le besoin de compétence est «la nécessité de se sentir capable de réussir ce que l'on entreprend et de relever avec succès des défis personnels». À la fin de la journée, lorsque les élèves recevaient leurs cartes à collectionner, nous avions remarqué qu'ils étaient fiers d'avoir accompli quelque chose et d'avoir obtenu un objet en lien avec leurs efforts du jour. Les rappels lorsqu'un apprenant montrait les bons comportements favorisaient également le besoin de compétence. Les défis étaient atteignables pour l'ensemble de la classe. Ces derniers sentaient qu'ils pouvaient faire ce qu'on attendait d'eux. Pour ce qui est des mentions de bons comportements, cela permettait aux élèves de constater ce qu'ils pouvaient accomplir dans leur journée. Les sentiments ressentis, comme le sentiment d'accomplissement, permettaient aux élèves de s'impliquer davantage dans leurs apprentissages et, par le fait même, d'avoir une plus grande motivation intrinsèque face à la tâche (Archambault et Chouinard, 2016, p.184). Le besoin d'autonomie, lui, se caractérise par la motivation de faire une action pour soi-même. Par exemple, toujours en lien avec nos observations sur la persévérance, les élèves pouvaient décider de continuer la tâche scolaire même si celle-ci paraissait difficile. Le besoin d'autonomie peut aussi être exploité en amenant les élèves à participer aux décisions de groupe. Par exemple, certains enseignants utilisent des systèmes d'émulation où les élèves décident ensemble de la récompense qu'aura le groupe. Les apprenants pourraient également décider des comportements en tenant compte des attentes que l'enseignant a envers sa classe (Archambault et Chouinard, 2016, p.184). C'est le moment parfait pour les élèves de discuter entre eux pour trouver des comportements qui favorisent un climat propice aux apprentissages. Ces prises de décisions permettent aux apprenants de se responsabiliser puisqu'on leur donne un lieu de parole, de réflexion et de mise en commun des réussites.

Le système d'émulation est utilisé par les enseignants pour développer chez l'élève une motivation intrinsèque et extrinsèque pour adopter un comportement. Afin que le bon comportement ait un effet positif sur l'estime de soi, la motivation intrinsèque et les comportements ultérieurs, il faut que l'élève interprète le bon comportement comme étant le résultat de causes qui dépendent de lui-même. Il faut donc que l'élève s'engage dans l'action pour le plaisir et non pour atteindre un but déterminé par autrui. Il doit aussi comprendre l'importance et la nature du comportement attendu par l'enseignant. Autrement, le comportement s'associe à une motivation plus extrinsèque régulée à l'externe, ce qui représente le type de motivation le moins autodéterminé. C'est pourquoi la mise en œuvre du système d'émulation doit être prise en compte par la classe, puisque cela pourrait limiter son efficacité, voire engendrer des effets indésirables sur la motivation des élèves.

Que pouvons-nous retenir sur le système d'émulation?

Pour conclure, nous avons établi que les systèmes d'émulation possèdent plusieurs facteurs permettant aux apprenants de rester motivés face aux différentes tâches d'apprentissage. Ils valorisent l'autodétermination et les différents besoins fondamentaux: de compétence, d'autonomie et d'appartenance. Quand les élèves reçoivent un objet en lien avec leurs efforts et leurs progressions, ils se sentent valorisés. Ils se sentent, d'une certaine façon, plus compétents et intégrés à un groupe. Nous avons observé les bienfaits d'un système d'émulation, mais également les limites de celui-ci. Plusieurs enseignants l'utilisent sur une longue période voire sur toute une année alors qu'ils devraient plutôt l'utiliser à court terme. Il semble également avoir une corrélation entre le niveau de formation des enseignants et leur utilisation du système d'émulation en gestion de classe. En effet, les enseignants ayant une formation de cycle supérieur auraient tendance à moins recourir à ce système. Cela soulève donc des questions sur les facteurs qui influencent cette décision de l'enseignant. Des recherches futures pourraient permettre d'approfondir cette question, en examinant d'autres variables qui pourraient jouer un rôle, telles que l'expérience professionnelle, les croyances pédagogiques ou même l'environnement scolaire (Fortin, 2016, p.7).

Références

Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. Gaëtan morin éditeur

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/

Dontigny, D. et Roy, J.-M. (2007). Motivation, soutien et évaluation: les clés de la réussite des élèves. Ministère de l'Éducation , du loisir et du sport. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/

Ezan, P. (2003). Le phénomène de collection comme outil marketing à destination des enfants. Décisions Marketing, 29. p.47 à 56. https://www.cairn.info/revue-decisions-marketing-2003-1-page-47.htm#:~:text=Mener%20une%20collection%20donne%20%C3%A0,les%20regarder%20ou%20les%20manipuler

Fortin, A. (2016). Le recours au système d'émulation: relation avec le stress et le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe d'enseignants du primaire [Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivière] Depot-e UQTR. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7839/1/031262794.pdf

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

Gravel, M.-E. (2012). L'efficacité des moyens mis en place par des enseignants du deuxième cycle du primaire pour développer l'autonomie de leurs élèves. [Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke] Savoirs usherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10429/Gravel_Marie-Eve_MEd_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H. et Haelewyck, M.-C. (2022). Autodétermination: historique, définitions et modèles conceptuels. La Nouvelle Revue Éducation et Société Inclusives, 2. page 25 https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2022-2-page-25.htm

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LA MOBILISATION DE COMPÉTENCES SOCIALES POUR AMÉLIORER LE CLIMAT DE CLASSE ET FAVORISER LE VIVRE-ENSEMBLE

ALYSON BOUCHARD



Introduction

Le développement des habiletés sociales en milieu scolaire est un sujet qui mérite d'être abordé, car il est essentiel de créer un environnement qui valorise l'entraide, l'écoute et le respect des autres afin que chaque classe soit propice aux apprentissages de tous et à l'épanouissement de chacun (Tomlinson et McTighe, 2010, p.42)

Même si la pandémie est un phénomène du passé, celle-ci aura eu des répercussions importantes qui sont encore visibles dans le milieu de l'éducation. En effet, certaines conséquences de cet évènement se reflètent dans le développement social des enfants de 2 à 12 ans. Plusieurs enfants auront perdu certaines opportunités de développer leurs habiletés sociales dans différentes situations de leur quotidien. Plus précisément, interagir avec les autres, gérer ses émotions, ajuster ses comportements en fonction du contexte et de ses pairs. Ainsi, les capacités d'autorégulation et d'adaptation chez les jeunes semblent être un enjeu à considérer (INSPQ, 2021). Par ailleurs, l'utilisation des réseaux sociaux exerce aussi une influence sur les habiletés comportementales et sociales des jeunes. Certaines études démontrent que la cyberintimidation est un phénomène de plus en plus présent chez les jeunes et dont certaines lacunes sociales sont observables comme le manque d'empathie, les commentaires agressifs, etc. (INSPQ, 2023). Ces difficultés sociales peuvent s'observer davantage en classe.

Dans un contexte où les élèves présentent de la difficulté à collaborer avec les autres, que plusieurs présentent des troubles de comportements et dont les habiletés sociales semblent être sous-développées, il pourrait être intéressant de se demander les moyens pouvant être mis en place par l'enseignant.e afin de résoudre cette problématique et améliorer le climat de la classe. En effet, il existe possiblement des interventions à mobiliser dans le but d'amener les élèves à développer leurs habiletés sociales dans différents contextes. En classe, les habiletés sociales sont essentielles au fonctionnement efficace du groupe. Tous retirent des bienfaits dans ses apprentissages et dans son développement personnel. Les enfants apprennent à interagir entre eux les amenant à se respecter, s'appuyer et collaborer (Massé et Verret, 2018). Ainsi, la question suivante a été posée : comment pouvons-nous amener les élèves à mobiliser des compétences sociales pour améliorer le climat de classe et favoriser le vivre-ensemble ?



LES HABILETÉS SOCIALES, QU'EST-CE QUE C'EST ?

Les habiletés sociales peuvent se définir comme étant un ensemble de comportements, de compétences permettant à chaque individu d'interagir efficacement et adéquatement avec les autres (Pirouette Éditions, 2023). Il s'agit de la capacité à adopter un comportement approprié dans une variété de contextes d'interactions sociales comme à la maison, à l'école, au travail et dans la société en général (Armstrong, s.d.).

Dans le milieu scolaire, les habiletés sociales seront davantage reflétées lors des périodes d'enseignement, de réalisation de projets en équipe et lors de moments de jeux. Les habiletés sociales peuvent se diviser en différents sous-groupes. Il y a les habiletés prosociales. Il s'agit des capacités à établir un contact avec l'autre. Les habiletés de communication consistent à savoir exprimer ses besoins, ses désirs. Aussi, les habiletés d'autocontrôle consistent à la capacité à gérer ses émotions, contrôler ses gestes et ses actions. Tant qu'aux habiletés de résolution de problèmes, elles se définissent par les capacités à trouver , appliquer une solution dans une situation problématique ou lors d'un conflit (Lynch, 2013).

Ainsi, les habiletés sociales sont au cœur des interactions des individus et se reflètent dans les comportements adoptés par ceux-ci dans un ensemble de contextes.

Le développement d'habiletés sociales contribue à la création de relations interpersonnelles positives, harmonieuses et respectueuses avec ses pairs, sa famille et les autres adultes qui gravitent autour de l'enfant (Pirouette Éditions, 2023).

LE CLIMAT DE CLASSE, C'EST QUOI ?

Le climat de classe peut se définir comme étant l'environnement social et éducatif de l'élève. Celui-ci repose sur la relation des élèves entre eux et sur la relation des élèves avec l'enseignant.e. Différents éléments influencent le climat de classe établi. Par exemple, des règles claires, compréhensibles et respectées par les élèves permettront de créer un environnement sécuritaire. Des approches pédagogiques qui tiennent compte de l'hétérogénéité des élèves, une bonne organisation de l'environnement physique de la classe (la propreté, les espaces aménagés, le matériel utilisé, la luminosité, etc.) et le sentiment d'appartenance créé auront tous un impact considérable sur le climat de classe. De plus, le climat de classe dépend davantage des ressentis, de la perception des membres de la classe (élèves et enseignant.e) face aux interactions sociales qui ont lieu dans cette même classe (Pasquier, 2019). Cela dit, les habiletés sociales mobilisées par les élèves envers leurs pairs et l'enseignant.e exercent une influence sur le climat de classe. En effet, les comportements adoptés lors de différentes situations d'interactions sociales contribuent à l'ambiance créée dans ce même environnement d'apprentissage (Chochard-Le Goff, 2016).

LE VIVRE-ENSEMBLE

Le vivre-ensemble consiste à favoriser l'inclusion, le sentiment de sécurité et d'appartenance pour tous. Il s'agit d'un processus dynamique dans lequel chacun reconnaît et respecte toutes formes de diversités sans discrimination. C'est un travail collaboratif qui vise l'émergence de valeurs communes contribuant à la paix en société (Bouchard, 2020).

Le milieu scolaire est un endroit particulièrement important pour y développer le vivre-ensemble. En effet, il s'agit d'un endroit où l'on retrouve des jeunes issus de différents milieux sociaux et culturelles avec un bagage d'expériences et de connaissances qui diffère d'un élève à un autre. Encourager le vivre-ensemble dès le primaire permet aux jeunes de reconnaître et accepter l'autre dans ses différences (Bouchard, 2020). Pour amener les jeunes à développer des habiletés favorisant le vivre-ensemble, il faut enseigner des compétences sociales relatives au respect et à l'acceptation de l'autre dans toute sa diversité.

RECENSION DES ÉCRITS

DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT POUR DÉVELOPPER LES HABILETÉS SOCIALES CHEZ LES ÉLÈVES

Dépendamment du déficit social observé, il y a différents types d'interventions à privilégier. En effet, les interventions à faire auprès des jeunes ayant des difficultés sociales dépendront de s'il s'agit d'un déficit des habiletés , soit un comportement qui n'est pas adopté parce qu'il n'a pas été appris ou s'il s'agit d'un déficit de performance, soit un comportement inadéquat qui se manifeste par manque de motivation ou par manque d'occasion pour le mettre en pratique. Selon les écrits de Massé et Verret (2018), il est possible de corriger des déficits sociaux par l'entrainement explicite des comportements, soit par le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Aussi, en contribuant à améliorer la compréhension des interactions sociales et de leurs conséquences autant positives que négatives et en favorisant le renforcement positif chez les jeunes. De plus, selon Epinoux et Lafont (2018), l'apprentissage coopératif contribue au développement d'habiletés sociales de manière collective. Cela dit , il serait important en tant qu'enseignant.e d'identifier le type de déficit (des habiletés ou de performance) afin de mobiliser des interventions justes et adaptées aux besoins des enfants.

L'utilisation de scénarios sociaux permettra d'expliquer de manière concrète et significative les comportements sociaux appropriés attendus dans différents contextes (Massé et Verret, 2018). Il serait pertinent d'ajuster les scénarios sociaux en fonction du groupe d'âge auquel s'adressent les interventions. Dans son livre intitulé 75 trucs et activités pour développer les habiletés sociales, Janine Halloran (2021) mentionne que l'utilisation d'outils visuels comme des albums jeunesses, des affiches, des illustrations ont un impact sur les enfants. De plus, ces outils mis en évidence dans la classe peuvent servir de repères, de références en cas de besoin pour les jeunes. Ils pourront même en faire une utilisation de manière autonome. Par exemple, lors des périodes de jeux libres ou même lors de projets d'équipe.

LE MODELAGE

Le modelage est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire la démonstration par un adulte d'un savoir ou d'un savoir-faire que l'enfant devra imiter, reproduire. Le modelage d'une séquence comportementale peut se faire par la démonstration de l'habileté à apprendre au travers de mises en situation présentées clairement ou par des jeux de rôles impliquant les élèves (Massé et Verret, 2018).

LA PRATIQUE GUIDÉE

La pratique guidée est une technique qui demande aux apprenants de réaliser des exercices de manière semi-indépendante avec l'aide de ses pairs et qui vise la maîtrise des apprentissages visés. L'adulte circule donc au travers des élèves et fournit régulièrement des rétroactions constructives dans le but d'amener les élèves à atteindre les objectifs souhaités (Massé et Verret, 2018).

LA PRATIQUE AUTONOME

Suite à la pratique guidée, l'enseignant.e peut choisir de faire de la pratique autonome. Cette pratique favorise l'exercisation par les apprenants de manière autonome. Toutefois, l'enseignant.e demeure en arrière-plan et offre de la rétroaction après quelques minutes d'exercisation par les apprenants (Massé et Verret, 2018).

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Selon Epinoux et Lafont (2018), l'apprentissage coopératif a un impact positif sur le développement des compétences sociales chez les jeunes. Cette stratégie d'enseignement qui vise la réalisation de tâches scolaires dans un climat d'interdépendance positive et de responsabilisation individuelle et collective permet aux élèves de développer des comportements sociaux, en plus, de les amener à réaliser des projets d'action en groupe et à coconstruire des connaissances. (Epinoux et Lafont, 2018).

Ces différentes stratégies d'enseignement peuvent guider l'enseignant.e dans son approche pédagogique afin d'amener les élèves à mobiliser des compétences sociales qui amélioreront le climat de classe et favoriseront le vivre-ensemble.

LES ACTIVITÉS DE MISES EN PRATIQUE

Les activités de mises en pratique contribuent au maintien et au transfert des apprentissages réalisés par les élèves. Il existe plusieurs types d'activités permettant aux élèves d''expérimenter et de développer les comportements sociaux modelés (Massé et Verret). En effet, Halloran (2021) propose des défis de groupe, des périodes de jeux et des activités de création. De leur côté, Epinoux et Lafont propose la mise en place de projets d'équipe motivants.

LE JEU

Proposer aux élèves de jouer ensemble contribue à l'apprentissage des habiletés sociales. En effet, cela permet aux jeunes de vivres plusieurs situations sociales et de mettre en pratique de manière naturelle une variété d'habiletés sociales. De plus, cette méthode favorise les interactions positives entre les enfants. Elle permet aux élèves de créer des liens avec leurs pairs et de se faire des amis. La formation de relations positives entre les élèves et leurs pairs est essentiel au sentiment d'appartenance de chaque enfant. Sans oublier que cela aura un impact considérable sur le climat de classe.

LES DÉFIS DE GROUPE

Les défis de collaboration favorisent le travail d'équipe dans le but d'atteindre un objectif commun. Ces défis d'équipe valorisent l'entraide, la collaboration, la communication et même l'autorégulation (Halloran, 2021). En effet, certains élèves devront apprendre à contrôler davantage leurs gestes et actions. Par exemple, les élèves plus compétitifs ou même ceux qui sont très perfectionnistes devront accepter que certaines choses ne soient pas réalisées à leur manière ou à leur rythme. Cela permet de développer et de mobiliser des habiletés sociales au travers d'expériences positives et enrichissantes pour les jeunes (Halloran, 2021). Les défis de collaboration sont un excellent moyen de créer des moments d'apprentissage significatifs dans le plaisir.

LES ACTIVITÉS DE CRÉATION

Dans son livre, Halloran propose aussi des activités de création. Ces activités peuvent être super simples comme le dessin, les sculptures en pâte à modeler, etc. Elles peuvent aussi prendre la forme de projets d'art guidés (avec contraintes à respecter) ou des créations libres. Ces activités permettent aux élèves d'exprimer leur créativité tout en apprenant à respecter les goûts et les choix de leurs pairs contribuant ainsi à favoriser le vivre-ensemble (Halloran, 2021).

LES PROJETS D'ÉQUIPE

La réalisation de projets d'équipe en classe peut se faire de manières diverses au travers d'une variété de compétences disciplinaires. Ces projets permettent de démontrer l'acquisition de plusieurs savoirs et connaissances enseignés tout en demandant aux élèves de collaborer afin de réaliser un projet en sous-groupes. Chaque élève se sent relié à un produit collectif et dispose d'une responsabilité individuelle dans le groupe. Les projets d'équipe exigent une répartition des tâches de manière équitable et juste entre chaque membre de l'équipe obligeant chacun à faire sa part et à faire de son mieux afin que le résultat final corresponde aux attentes du travail. Par ailleurs, réaliser des projets d'équipe permet aux élèves de mélanger leurs forces et leurs faiblesses et de s'encourager tout au long du processus. La réalisation de projets collectifs encourage l'entraide, l'inclusion et le soutien entre les membres d'une même équipe (Epinoux et Lafont, 2018).

PISTES D'ACTIONS CONCRÈTES ET RÉALISTES

Voici quelques suggestions d'albums jeunesse pour enseigner les habiletés sociales. Chaque album s'adapte à la clientèle du préscolaire au 3e cycle du primaire.

Pour aborder le concept des différences :
-Une famille…c'est une famille de Sara O'Leary et Qin Leng des Éditions Scholastic
-Moi, Calvin de JR Ford, Vanessa Ford et Kayla Harren des Éditions Scholastic
-Le rose, c'est pour tout le monde d'Ella Russel et Udayana Ludo des Éditions Scholastic

-Le pois chic de Jory Jonh et Pete Oswal des Éditions Scholastic
Pour aborder la notion de gentillesse :
-La gentillesse, c'est… de Pat Zietlow Millet et Jen Hill des Éditions Scholastic
Pour apprendre à s'occuper de soi, de se mêler de ses choses :
-L'œuf modèle de Jory Jonh et Pete Oswal des Éditions Scholastic
Pour apprendre l'importance du travail d'équipe :
-L'or à tout prix de Katy Hudson des Éditions Scholastic
La plateforme en ligne Mieux Enseigner propose un ensemble de défis de coopération éducatifs qui se réalisent dans le plaisir.

Par exemple, il y a le défi de la pyramide. En équipe de 4 ou 5, les élèves doivent reproduire une pyramide en empilant 6 verres de plastique. Pour ce faire, ils ne peuvent utiliser que des bouts de ficelle et des élastiques. Ils ne peuvent pas toucher les verres avec leurs mains. C'est un défi qui nécessite une bonne communication et une bonne écoute des autres.

Défi Coop - La pyramide (mieuxenseigner.ca)
Aussi, il y a le défi de la chaîne. Dans ce défi, les élèves doivent construire la plus longue chaîne possible en utilisant seulement 2 feuilles de papier, des ciseaux et de la colle. La communication et l'entraide sont essentielles à la réussite de ce défi.

Défi coop - La chaîne (mieuxenseigner.ca)
Par ailleurs, il pourrait être intéressant d'instaurer un système de renforcement positif permettant d'y inscrire le nom des élèves qui adoptent des comportements sociaux appropriés et souligner leurs bons choix. Cela pourrait encourager les élèves à faire des bons choix et les amener à mobiliser des habiletés sociales au quotidien dans la classe.

CONCLUSION

À la lumière de cet article, il est important de retenir différents éléments qui contribuent à la mobilisation de compétences sociales pour améliorer le climat de classe et favoriser le vivre-ensemble en milieu scolaire. Avant d'amener les jeunes à mobiliser un comportement social approprié, il faut s'assurer que celui-ci est bien compris et acquis. En effet, les enfants ont besoin de comprendre concrètement les conséquences possibles qu'elles soient positives ou négatives de leurs choix. Certaines interventions comme le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome sont essentielles pour aider les jeunes à adopter les comportements souhaités. L'utilisation d'albums jeunesse et de supports visuels mis en évidence dans la classe rend la compréhension des habiletés sociales plus significatives et permet de guider les élèves dans leurs interactions avec les autres. Réaliser des activités de mises en pratique comme le jeu libre, les défis de collaboration et les activités de création permet aux élèves d'expérimenter une variété de comportements sociaux dans différents contextes tout en s'amusant. L'apprentissage coopératif permet aux élèves de développer des compétences sociales au travers de projets collectifs. Chaque intervention contribue à l'amélioration du climat de classe et favorise le vivre-ensemble, car elle valorise le sentiment d'appartenance, l'acceptation de l'autre, la formation de relations positives et la création de liens significatifs entre les pairs et l'enseignant.e. En tant qu'enseignant.e, nous avons la responsabilité de guider les jeunes dans l'acquisition de ces compétences essentielles et précieuses à la vie en société.

Références

-Armstrong, M-C. (s.d.). Habiletés sociales. Les trésors en éducation spécialisée. Récupéré de Habiletés sociales – Les trésors en éducation spécialisée (educationspecialisee.ca)
-Bouchard, N. (2020). Proposition d'un programme d'Éthique et vivre-ensemble pour les élèves du Québec. Éthique en éducation et en formation, (8), 79–99. Récupéré de Proposition d'un programme d'Éthique et vivre-ensemble pour les élèves du Québec (erudit.org)
-Chochard-Le Goff, C. (2016). Le climat de classe : une affaire de relations ? [mémoire de maîtrise, Université de Nantes]. Récupéré de https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413313/document
-Epinoux, N. et Lafont, L. (2018). Effets de la formation à l'apprentissage coopératif pour le développement des compétences sociales en EPS : l'exemple de l'acrosport au collège. Carrefours de l'éducation, 45, 179-191. Récupéré de Effets de la formation à l'apprentissage coopératif pour le développement des compétences sociales en EPS : l'exemple de l'acrosport au collège | Cairn.info
-Frey, N. (2016). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe: guide pour favoriser l'engagement et l'interaction. Chenelière éducation.
-Halloran, J. (2021).Enseigner les habiletés sociales tout en s'amusant ! Éditions MIDI TRENTE . Récupéré de Enseigner les habiletés sociales, tout en s'amusant ! (miditrente.ca)
-Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ). (2021). Covid-19 : Impacts de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans. Récupéré de COVID-19 : Impacts de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans (inspq.qc.ca)
-Institut nationale de la santé publique du Québec (INSPQ). (2023). La cyberintimidation chez les jeunes. Récupéré de La cyberintimidation chez les jeunes | Institut national de santé publique du Québec (inspq.qc.ca)
-Lynch, M. (2013). Les habiletés sociales. Association des haltes-garderies communautaires du Québec. Récupéré de RENTREE SCOLAIRE 2013 Carnet.indd (agirtot.org)
-Massé, N. et Verret, C. (2018). Aider les jeunes à développer leurs habiletés sociales. Les Éditions Passe-Temps. Récupéré de Aider les jeunes à développer leurs habiletés sociales (passetemps.com)
-Pasquier, M. (2019). Améliorer le climat de classe pour favoriser les apprentissages. [mémoire de maîtrise, Sorbonne Université]. Récupéré de Améliorer le climat de classe pour favoriser les apprentissages (cnrs.fr)
-Pirouettes Éditions. (2023). Les habiletés sociales chez les enfants. Récupéré de Les habiletés sociales chez les enfants (pirouette-editions.fr)
-Tomlinson, C A. et Mctighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière éducation

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

POURQUOI DOIS-JE TOUJOURS RÉPÉTER?

CLAUDIE DUPLAIN ET WILLIAM BÉDARD



Introduction

N'est-ce pas une question que chaque enseignant se pose? Nombreux sont les articles de gestion de classe où l'importance d'un climat de classe positif pour favoriser les apprentissages des élèves est nommée. Dans ces textes, plusieurs stratégies pour les enseignants sont mises de l'avant. Mais, pensons d'abord aux premiers concernés : nos élèves! N'ont-ils pas un rôle à jouer dans notre climat de classe et, de même, dans leur apprentissage? Nous croyons que oui.

Selon nos constats de jeunes enseignants, il est très fréquent que les élèves aient besoin d'être accompagnés et guidés pour se mettre en action, mais aussi pour adopter des comportements adéquats. Votre climat de classe a-t-il déjà été affecté par ce manque d'autonomie et de responsabilité de vos élèves? Pour notre part, oui !

En effet, nous avons vécu plusieurs situations où le manque d'autonomie a nui à notre climat de classe. Par exemple, lors de l'arrivée des élèves le matin, il était fréquent que certains élèves adoptaient des comportements dérangeants parce qu'ils ne se mettaient pas au travail de manière autonome. Pourtant, la routine était bien instaurée, mais ils avaient constamment besoin d'un rappel et d'une surveillance accrue pour faire ce qui était demandé. Leurs comportements dérangeaient énormément les autres élèves qui étaient à la tâche. À leur tour, ces autres élèves étaient affectés et se désorganisaient.

De même, il a aussi été fréquent d'observer plusieurs élèves choisir de mauvais comportements lorsqu'ils terminaient une tâche à l'avance ou étaient bloqués pour poursuivre. Autrement dit, ces élèves n'étaient pas en mesure de se débrouiller seuls ou de résoudre leurs questionnements seuls. Encore une fois, dans ces situations, les comportements inadéquats des élèves nuisaient à un climat de classe propice aux apprentissages où beaucoup d'interventions de notre part étaient nécessaires.

Dans ces cas-ci, il est évident que l'amélioration de l'autonomie des élèves aurait été bénéfique afin d'éviter que ces élèves adoptent des comportements inadéquats. Ainsi, nous nous sommes questionnés : que devrions-nous faire pour que nos élèves deviennent plus autonomes?

Dans cette optique, ce présent article cerne d'abord ce qu'est l'autonomie, pour ensuite démontrer comment le développement de ce concept est possible et influence positivement le climat de classe et l'apprentissage des élèves. Des liens avec le programme de formation de l'école québécoise sont aussi faits. Plus précisément, nous démontrons comment il est possible d'éviter les retraits punitifs, d'augmenter le temps propice aux apprentissages et la disponibilité de l'enseignant pour aider les élèves dont l'aide est réellement nécessaire en développant et en enseignant l'autonomie à nos élèves.

Avant d'aborder les interventions et pratiques éducatives mises en œuvre dans le cadre de nos stages, nous allons d'abord définir quelques concepts clés issus des sciences de l'éducation visés dans ces expérimentations.

Qu'est-ce que l'autonomie et l'autorégulation?

En général, l'autonomie est la capacité d'un élève « de subvenir à ses besoins personnels, d'effectuer sans aide les activités de la vie quotidienne et de s'adapter à son environnement (Office de la langue française, 2019). Plus précisément, à l'école, « l'autonomie désigne la capacité de l'élève de satisfaire ses propres besoins tout en respectant ceux des autres » (Massé, Desbiens et Lanaris, p.378). En effet, lorsqu'un élève est autonome, il est capable de gérer ses propres besoins et de prendre en charge son propre processus d'apprentissage de manière responsable (Vienneau, 2017).

Il est possible de faire un lien entre l'autonomie et le concept de l'autorégulation. L'autorégulation désigne l'ensemble des stratégies cognitives, métacognitives, de gestion des apprentissages et motivationnelles utilisées consciemment et de manière régulière par un élève qui assume la responsabilité de ses choix (Vienneau, 2017). Ainsi, en étant autonome, l'élève peut s'autoréguler, c'est-à-dire qu'il a la capacité de recourir consciemment à des stratégies pour diriger et contrôler son propre apprentissage et/ou ses comportements.

Qu'est-ce qu'en dit le Programme de formation de l'école québécoise?

L'autonomie est un concept important pour développer plusieurs compétences transversales mentionnées dans le PFEQ. En effet, il est possible de lier l'apprentissage de l'autonomie au développement de ces compétences : coopérer, se donner des méthodes de travail efficaces et structurer son identité (PFEQ, 2001).

Qu'est-ce qu'un climat de classe positif?

Un climat de classe positif est un élément clé pour créer un environnement propice aux apprentissages. Mais, qu'est-ce que cela signifie vraiment? Tout d'abord, un climat de classe positif est caractérisé par un sentiment chaleureux et sécurisant (Archambault et Chouinard, 2016, p.63). Les élèves doivent vivre des échanges agréables entre eux, mais aussi avec l'enseignant. Gaudreau (2012) mentionne l'importance de développer des relations positives et une relation de qualité avec les élèves. Plusieurs stratégies de gestion de classe sont à privilégier pour s'assurer d'offrir un climat de classe positif. En effet, il est important de veiller à utiliser des interventions préventives et éducatives afin d'offrir un contexte d'apprentissage bienveillant (Gaudreau, 2012). Il est évident qu'un climat de classe positif est un facteur qui influence positivement l'expérience en classe, dont l'apprentissage et le développement de l'élève (Gaudreau, 2012).

Interventions et résultats

Voici maintenant les interventions effectuées s'articulant autour de deux axes : l'autonomie du comportement et l'autonomie dans la mise en action en cours de travail. Divers concepts sont également précisés en cours de route.

Première intervention et résultats

Enseignement explicite de la procédure d'autonome

Une situation où le besoin de développer l'autonomie des élèves était lors des moments de travail à la routine d'entrée de l'avant-midi et de l'après-midi. En effet, nous avons observé que de nombreux élèves arrivaient en classe sans faire la routine demandée (la même routine depuis plusieurs semaines!)

L'une des situations où le manque d'autonomie des élèves a été observé est lors de l'entrée des élèves le matin et au retour du dîner. Nous avons donc utilisé l'enseignement explicite, une stratégie d'enseignement dont l'efficacité a été prouvée (Gauthier et Tardif, 2017). Plus précisément, l'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Lors du modelage, l'enseignant présente clairement aux élèves ce qu'ils vont apprendre et ce qui est attendu d'eux. Il montre des exemples concrets et des démonstrations. L'enseignant fournit également des explications détaillées sur les méthodes à utiliser. Lors de la pratique guidée, les élèves mettent en pratique ce qu'ils ont appris à l'étape du modelage. L'enseignant guide les élèves en leur donnant des rétroactions. Ainsi, les élèves consolident leurs apprentissages en ayant du soutien de la part de l'enseignant. Lors de l'étape de la pratique autonome, les élèves mettent en action la stratégie enseignée de manière autonome sans guidage de la part de l'enseignant. Ils s'exercent à appliquer l'apprentissage seul. (Bissonnette, S., Falardeau, É. & Richard, M. 2021).



Image 1 : La procédure d'autonomie

Ainsi, nous avons fait l'enseignement explicite des comportements attendus quant à l'autonomie des élèves dans leur routine d'entrée. Pour le modelage, nous avons expliqué chaque étape en faisant des exemples concrets. Par exemple, pour l'étape 4, nous avons fait une mise en situation où nous demandions de l'aide adéquatement à un élève acteur. L'enseignement clair de chaque étape de la procédure avec démonstration est important pour s'assurer de la compréhension des élèves. Ensuite, la pratique guidée s'est déroulée sur quelques jours. Elle s'est faite de manière plutôt graduelle au fil des journées. Nous rappelions les étapes de la procédure et nous donnions des rétroactions aux élèves. Après ces quelques jours, notre besoin d'intervenir a chuté. Nous n'avions plus besoin de guider les élèves. Ils effectuaient les étapes de la procédure par eux-mêmes. Il s'agissait donc de l'étape de la pratique autonome.

Avec la stratégie de l'enseignement explicite, la procédure est claire pour les élèves. En effet, les trois étapes leur permettent de bien intégrer les étapes de la procédure. Gaudreau (2012) nomme l'importance de toujours établir des attentes claires pour les élèves. Dans ce cas-ci, la procédure ne pourrait être plus claire!

Résultats : grille d'observation des comportements d'autonomie

Suite à l'enseignement de cette procédure, sur une période de trois semaines, deux fois par semaine, nous avons observé les comportements d'autonomie des élèves lors de moment de routine d'entrée. Plus précisément, trois comportements ont été vérifiés et analysés par la grille. Ces comportements sont directement liés à l'enseignement explicite de la procédure d'autonomie pour les périodes de routine d'entrée.
Ainsi, par l'analyse de ces résultats, il est possible de voir que le comportement d'autonomie des élèves s'est amélioré. En effet, lors de la dernière journée d'analyse, 65% des élèves ont fait la consigne demandée dès leur arrivée alors que seulement 41% des élèves l'avaient fait lors de la première journée du projet. On peut aussi voir une augmentation des élèves qui prennent les moyens nécessaires pour respecter les attentes en utilisant les outils à leur disposition (12% des élèves lors de la première journée contre 53% à la fin du projet).

Voici un tableau qui comptabilise le résultat de trois jours d'analyse :

Pourcentage des élèves qui adoptent les comportements d'autonomie lors des routines

	Fait la consigne demandée dès leur arrivée	Adopte les comportements attendus sans rappel nécessaire de l'enseignante pendant la routine	Prends les moyens nécessaires pour respecter les attentes (ex. : utilise les outils à sa disposition : liste de rappel, coquilles, coin calme, etc.).
28 novembre	41%	29%	12%
30 novembre	47%	24%	47%
7 décembre	65%	47%	53%

Tableau 1 : Résultat d'analyse des comportements sur trois jours

Cette procédure enseignée et affichée en classe a donc permis aux élèves de développer leur autonomie. En effet, au fil des jours, les élèves ont intériorisé les étapes à suivre et n'ont plus eu besoin de guidage de la part de l'enseignant, et même, de se référer à l'affiche pour adopter les comportements attendus concernant l'autonomie lors des routines d'entrée.

Deuxième intervention et résultats Enseignement explicite des étapes du débrouillard

Une autre situation où le manque d'autonomie des élèves nous a frappés est lors des tâches d'écriture pendant lesquelles les élèves levaient la main constamment pour demander comment ils devaient écrire un mot. Ils n'étaient pas en mesure d'utiliser des stratégies et outils pour répondre à leur question de manière autonome. Nous avons décidé d'enseigner de manière explicite une procédure à suivre. Il s'agit d'étapes à suivre pour rendre les élèves plus autonomes lorsqu'ils ne savent pas écrire un mot.
Ainsi, nous avons d'abord utilisé le modelage pour enseigner les six étapes de la procédure du débrouillard. Plusieurs exemples regroupant l'ensemble des six étapes ont été faits au tableau. Par exemple, nous avons fait un exemple avec le mot "téléphone". Nous avons d'abord séparé le mot en syllabe avec l'aide de la stratégie du bras. Ensuite, nous avons écrit la version d'un élève au tableau "téléfonne". Nous avons ensuite écrit un point d'interrogation au-dessus du mot. Nous avons ensuite rappelé comment utiliser le dictionnaire Eurêka. Pour la dernière étape, nous avons écrit la version du mot trouvé dans le dictionnaire "téléphone" et avons tracé un cœur au-dessus.

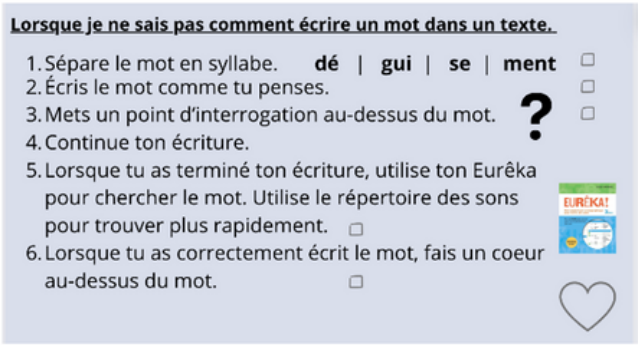


Image 2 : Les étapes du débrouillard

Nous avons ensuite fait cinq périodes d'écriture. Lors des trois premières, nous avons guidé les élèves dans l'utilisation des étapes du débrouillard. Nous avons donné des rétroactions et vérifié leur compréhension. Par exemple, nous nommions à un élève qu'il avait bien fait les étapes 1 à 4, mais de pas oublier d'aller chercher son mot par la suite (étape 5). Autrement dit, nous guidions les élèves de la mise en place des étapes.

Résultats : observations informelles

Nous avons vu une grande amélioration dans l'autonomie des élèves. En effet, lors de la quatrième et cinquième période d'écriture (pratique autonome), les élèves étaient en mesure de se débrouiller pour poursuivre leur écriture et chercher le mot plus tard. Ils utilisaient de manière autonome les étapes du débrouillard. Nous étions maintenant moins débordés lors des situations d'écriture et nous pouvions maintenant soutenir les élèves qui avaient vraiment besoin d'aide.

Troisième intervention Instauration d'un coin calme

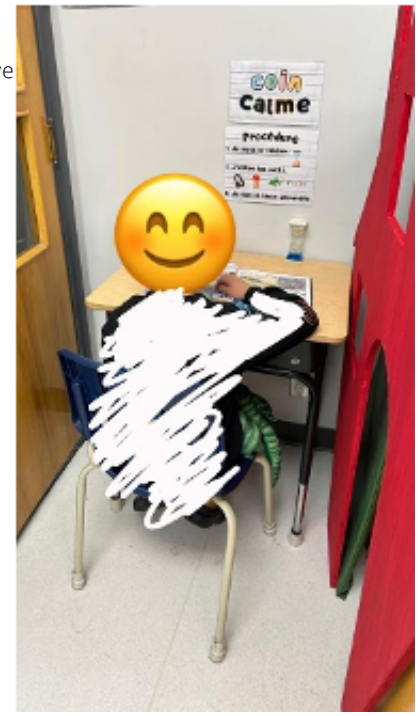
Nous avons aussi constaté un défi pour les élèves de respecter les règles concernant le comportement attendu si des interventions de la part de l'enseignant n'étaient pas faites. Nous devions constamment répéter les règles de base pour nous assurer que les élèves respectaient celles-ci. En effet, les élèves adoptaient régulièrement des comportements qui dérangeaient les autres et qui nuisaient au climat de classe.

Ainsi, pour éviter les retraits punitifs et d'autres interventions de la part de l'enseignant, nous avons tenté de développer l'autonomie des élèves dans leur capacité à voir qu'ils dérangent et dans la nécessité de se retirer pour prendre une pause et ensuite revenir avec le groupe en adoptant un comportement approprié. Plusieurs recherches en éducation nomment l'importance d'éviter les retraits punitifs et d'adopter des stratégies de gestion de classe davantage préventives et éducatives (Archambault et Chouinard, 2022 et Gaudreau, 2012). Il est également pertinent de mentionner qu'il est préférable de réduire les interventions punitives afin d'instaurer un climat de classe positif (Gaudreau, 2012).

Pour cela, nous avons mis en place un coin calme où l'élève pouvait s'y rendre de manière autonome pour prendre une pause. Dans ce coin calme, avec la collaboration de l'éducatrice spécialisée, plusieurs outils ont été rendus disponibles aux élèves : coquilles insonorisantes, toutous lourds, balles sensorielles, sablier, affiches avec techniques de relaxation, etc.

Il s'agit d'une stratégie préventive pour soutenir l'élève dans le développement de son autorégulation et de son autocontrôle de ses comportements afin d'éviter des retraits punitifs et des désorganisations. Il s'agit également d'une intervention éducative. En effet, ils développent leur autocontrôle en reconnaissant qu'ils adoptent des comportements qui dérangent, qu'il a besoin de se calmer pour intégrer le groupe et dans sa capacité à se calmer.

Image 3 : Photo du coin calme utilisé par un élève



Plus précisément, nous avons d'abord expliqué le but de ce coin calme dans la classe afin que les élèves voient l'utilité et comprennent à quoi il sert. Nous avons ensuite enseigné la procédure de trois étapes à faire dès leur arrivée au coin calme : «1. Je mets le sablier. 2. J'utilise les outils. 3. Je fais la tâche demandée.» Nous avons également expliqué aux élèves comment utiliser adéquatement les outils. La technique de relaxation a également été enseignée et mise en pratique par l'ensemble du groupe lors d'un atelier piloté par l'éducatrice spécialisée.

Il est pertinent de préciser que les objectifs derrière cette intervention étaient de rendre l'élève plus autonome dans le choix de ces comportements, mais aussi de lui faire réaliser les choix de comportements qu'il fait. Nous voulions développer leur capacité à voir qu'ils font de mauvais choix.

Résultats : observations informelles

Selon nos observations, les élèves ont adoré le coin calme. Ils ne le voyaient pas comme une punition, mais comme un endroit où ils se sentaient privilégiés où aller reprendre son calme. Nous avons remarqué que cette intervention a surtout été bénéfique pour quatre élèves qui se désorganisaient régulièrement. En effet, ces quatre élèves demandaient souvent par eux-mêmes d'aller au coin calme pour se calmer. Nous avons donc remarqué un impact positif sur leur capacité à reconnaître qu'ils commençaient à adopter des comportements inadéquats. Ils étaient autonomes dans leur décision d'aller au coin calme, mais ils étaient aussi autonomes dans leur capacité à reconnaître qui en avaient besoin. De plus, lors de situations problématiques, il nous est arrivé à plusieurs reprises que les élèves nommaient qu'ils auraient dû aller au coin calme avant que tel comportement se produise.

De même, avant l'instauration du coin calme, ces quatre élèves étaient retirés de la classe plusieurs fois par jour à cause de leurs comportements dérangeants. Avec l'instauration du coin calme, nous avons remarqué une grande diminution de ces retraits. En effet, vers la fin du projet, il était fréquent qu'aucun élève devait être sorti de la classe. Autrement dit, l'instauration du coin calme a permis aux élèves de développer leur autonomie et leur autorégulation.

Quatrième intervention Fiches douces

Maintenant que les diverses façons de faire preuve d'autonomie ont été enseignées aux élèves, comment faire pour les encourager à adopter ces comportements autonomes?

Nous avons instauré un système de renforcement positif appelé « des fiches douces ».



Image 5 : Fiche douce

Qu'est-ce que le renforcement positif ?

Le renforcement positif est un type de conditionnement à privilégier selon Gaudreau (2012). Plus précisément, le renforcement positif est une stratégie pour encourager et renforcer un comportement souhaité. Il s'agit d'ajouter une récompense ou un stimulus agréable après qu'un élève a manifesté le comportement désiré, afin d'augmenter la probabilité que ce comportement se reproduise à l'avenir (Archambault et Chouinard, 2022). Dans ce cas-ci, les fiches douces agissent en récompense.

Ainsi, chaque jour, des fiches douces ont été remises à différents élèves en nommant le comportement autonome dont cet élève a fait preuve. Ce comportement autonome a été renforcé par la fiche douce qui agit en tant que récompense agréable. Par des discussions en groupe et individuel concernant les remises des fiches, des rétroactions concernant les comportements attendus des élèves ont été données. En effet, grâce aux fiches, les élèves ont pu réfléchir à leur comportement et recevoir des rétroactions positives.

Résultats :

De jour en jour, les comportements nommés par les élèves étaient de plus en plus précis. Nous avons remarqué que les élèves comprenaient de mieux en mieux ce qu'être autonome signifie. Par exemple, dans les derniers jours du projet, un élève avait fait remarquer au groupe qu'un élève avait fait beaucoup d'efforts pour ne pas déranger les autres en utilisant les étapes de la procédure d'autonomie lors de sa routine du matin et qu'il utilisait bien le coin calme. Ainsi, nous pensons fortement que le fait de nommer des exemples de comportement autonome adéquat et en renforçant ceux-ci chaque jour à l'aide des fiches douces, ces comportements sont clairement renforcés. De même, les élèves comprennent mieux ce qui est attendu d'eux.

Constats et conclusion

Pour conclure, il est pertinent d'ajouter l'opinion des élèves quant à leur développement de leur autonomie. Chaque jour, sur une période de trois semaines, nous avons questionné les élèves sur leurs comportements d'autonomie. À l'aide d'une grille d'autoévaluation, les élèves devaient autoévaluer leur autonomie en dessinant un bonhomme qui correspondait à leur niveau d'autonomie (🙂: beaucoup, 😐: un peu, 😕: pas vraiment). Plus les jours avançaient, les élèves nomment qu'ils sont de plus en plus autonomes. En effet, dans les quatre premiers jours du projet, une moyenne de 54% des élèves a dit être beaucoup autonome. Dans les quatre derniers jours, celle-ci augmente à 69%. Ainsi, on peut dire que les élèves se trouvent davantage autonomes au fil des jours. Voici les résultats compilés pour le jour 2 et le jour 9 :

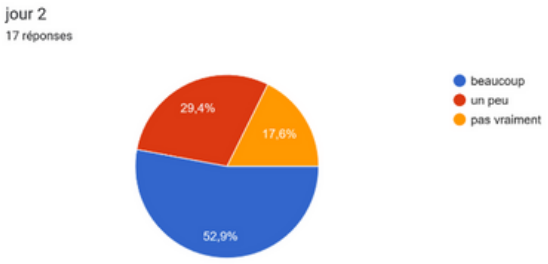


Diagramme 1 : Résultat de l'autoévaluation des élèves jour 2

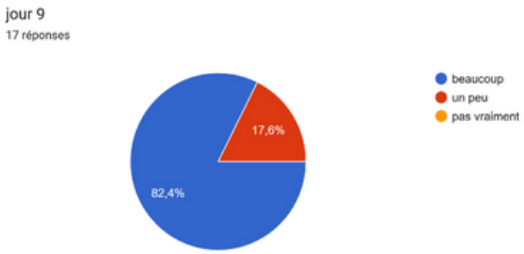


Diagramme 2 : Résultat de l'autoévaluation des élèves jour 9

En effet, la procédure d'autonomie, les étapes du débrouillard, l'instauration du coin calme et la remise des fiches douces ont clairement permis aux élèves de développer et favoriser leur autonomie. En effet, la procédure d'autonomie permet aux élèves de développer leur autonomie lors des routines. Grâce aux étapes du débrouillard, les élèves sont devenus de plus en plus autonomes lors des périodes d'écriture. Le coin calme et la remise des fiches douces ont permis aux élèves de reconnaître et renforcer leurs comportements associés à l'autonomie.

L'autonomie est un concept qui se développe tout au long du primaire, et plus loin encore! Ainsi, nos interventions peuvent être pertinentes à mettre en place dans tous les niveaux scolaires. En effet, ces interventions sont facilement adaptables aux différents besoins des élèves. De plus, il est évident que l'autonomie des élèves se développe à long terme. Ainsi, ce projet de stage qui s'est déroulé sur une période de trois semaines permet de voir une amélioration, mais nous supposons que celle-ci serait encore plus grande si les interventions avaient été faites sur une plus longue période.

Avons-nous réussi à vous convaincre que le développement de l'autonomie de vos élèves est important pour éviter de toujours répéter?

Références

Gaudreau, N. (2012). Gérer efficacement sa classe. Presses de l'Université du Québec.

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. 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

Massé, L. Desbiens, N. et Lanaris, C. Les troubles du comportement à l'école. Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-primaire.pdf

Gouvernement du Québec. (2019). Office québécois de la langue française : Autonomie. https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17009322/autonomie

Gauthier, C. et Tardif, M. (2017). La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. (4e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques. (3e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

DÉVELOPPER L'AUTONOMIE EN CLASSE

VIVIANE BLONDIN-PROULX, ÉMILIE NADEAU ET ELISABETH SHEA



Introduction

Lorsque nous commençons une nouvelle année scolaire, nous nous retrouvons avec environ 26 enfants inconnus sous notre responsabilité. De notre côté, nous apprenons à les connaître et à adapter notre gestion de classe en fonction de ceux-ci. De l'autre côté, l'enfant doit également s'adapter à son nouvel enseignant et à une nouvelle façon de fonctionner. L'enfant développe un fonctionnement adaptatif tout au long de son parcours scolaire. Toutefois, ses besoins ne changent pas. Puisque sa nouvelle classe n'est pas comme l'ancienne, il ne pourra pas combler ses besoins de sa manière habituelle, mais il trouvera toujours un moyen de les combler selon son nouvel environnement (Massé et Al. 2020). L'enfant à, entre autres, besoin de sécurité, d'affiliation, d'autonomie, de signifiance et de compétence. D'autres besoins seront aussi pris en ligne de comptes tels que les besoins psychologiques et physiques (Archambault et Chouinard, 2022). Un besoin non comblé amène l'enfant à réagir. La gestion de classe devient alors plus difficile et des comportements non souhaités pourraient survenir. Dans nos contextes de stage, les trois classes avaient une difficulté commune : l'autonomie des élèves. Plusieurs rappels de consignes devaient être faits auprès de nos trois classes afin d'éviter des débordements. Nos élèves étaient très anxieux et confus et n'arrivaient pas à se mettre à la tâche rapidement. En effet, lorsqu'ils étaient livrés à eux-mêmes, ils ne savaient pas quoi faire. Nous devions souvent répéter, modéliser les bons comportements et faire des rappels constants, ce qui nuisait au temps d'apprentissage en classe.

Nous nous sommes donc questionné : comment répondre aux besoins des élèves afin de les motiver à adopter les bons comportements en classe ?

L'échelle d'autonomie

Pour commencer, si un adulte souhaite prévenir l'adoption de comportements inadéquats au sein de son groupe, il est primordial que celui-ci lui fasse part des comportements qualifiés d'« adéquats » à ses élèves. En d'autres mots, un système de règles claires doit être mis en place par l'enseignant afin que l'élève puisse s'y référer et connaître quelles sont les limites de l'adulte (Archambault et Chouinard, 2022). C'est pour cette raison, mais aussi afin de motiver les élèves à accomplir leurs tâches de manière plus autonome, qu'une échelle de l'autonomie a été implantée. Le but de celle-ci est de permettre aux élèves d'avoir un repère visuel sur les comportements attendus dans différentes situations afin de les motiver à être plus autonomes.

Le fonctionnement de cette échelle est très simple : remettre une petite voiture à chaque élève et nommer des défis collaboratifs en grand groupe. Chacun de ses défis représentera un niveau de l'échelle. En groupe, nous avons trouvé six défis à surmonter. L'élève a une période déterminée à l'avance pour relever chacun des défis. Si ce dernier obtient moins de trois avertissements, ici des contraventions selon notre thème, à la fin de la semaine, il passera au niveau suivant et débloquera une récompense.Dans le cas où il échouerait, l'élève devra recommencer le niveau (comme dans un jeu vidéo

!). Le référentiel de compétence professionnelle présente les différentes compétences que doit avoir un enseignant. La compétence 8 est celle de soutenir le plaisir d'apprendre. Il est notamment mentionné qu'« il est important d'amener les élèves à développer leur sentiment d'appartenance en les impliquant dans la vie de la classe » (Ministère de l'Éducation, 2020). La conception de l'échelle s'est faite en fonction des intérêts des élèves et de leurs idées d'où la présence de voiture et de contraventions. De plus, tout comme les défis, les récompenses rattachées à la passation de chaque niveau ont également été choisies par les élèves avec la supervision de l'adulte. «Le fait d'inclure les élèves dans vos prises de décisions, lorsque c'est possible, les amènera à se sentir inclus et pris en considération dans le groupe» (St-Germain, M., Mongrain, J. et Desrosiers, L. ND).

L'échelle d'autonomie permet aux élèves d'avoir un repère visuel sur les comportements attendus.

De cette façon, l'élève sent que l'échelle répond à plusieurs de ses besoins et devient, par le fait même, plus enclin à adopter ce nouveau système que s'il lui avait été imposé par l'adulte.

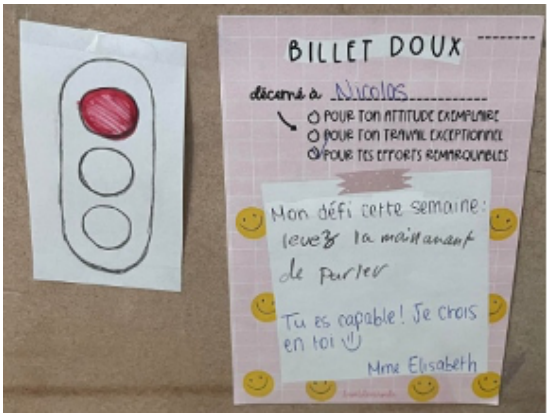


L'objectif principal était d'amener les élèves à réfléchir sur leurs compétences, leurs capacités et leurs défis de façon collaborative. En effet, ce système, qui mise sur le renforcement positif, est affiché en classe à la vue de tous. L'élève a une petite voiture de la couleur qu'il a choisie avec son nom sur l'échelle afin de savoir où il se situe. Il a donc le sentiment de faire partie de ce système. L'implication des élèves dans l'élaboration de leur échelle de classe renforce leur sentiment d'appartenance envers ce système. « Plus le sentiment d'appartenance est fort, plus les élèves ont envie de faire partie du groupe, de se retrouver et de créer des liens significatifs entre eux » (St-Germain, M., Mongrain, J. et Desrosiers, L. ND). Nous avons également pu constater que ces échelles de l'autonomie ont permis de fixer des attentes claires au sein de nos groupes. Un sentiment de confiance s'est alors installé dans nos classes puisque les élèves pouvaient se sentir en sécurité face aux règles de classe qu'ils ont eux-mêmes bâties sous notre supervision. Ces derniers se sont sentis plus engagés dans leurs tâches quotidiennes et ont pu obtenir des privilèges puisqu'ils démontraient un niveau d'autonomie adéquat qui leur permettait de bénéficier, entre autres, de responsabilités supplémentaires. Ils avaient également l'opportunité de faire plusieurs choix comme organiser leurs routines ainsi que leur période de travail autonome. Ceci a grandement aidé à répondre au besoin d'autonomie de chaque élève.

Somme toute, l'intégration d'un tel système comme une échelle de l'autonomie nécessite sans aucun doute une certaine rigueur de la part de l'enseignante. En effet, elle se doit d'être très observatrice afin de demeurer constante, cohérente et juste envers tous les élèves. Toutefois, cette rigueur sera récompensée par une amélioration nette de l'environnement de la classe et donc d'une meilleure gestion de classe. Si les élèves sont motivés à monter les échelons et donc à surmonter les défis qui s'offrent à eux, ils seront également prêts à mettre les efforts pour y arriver. En fournissant les efforts, ils répondront aux comportements attendus en classe : faire ce qui est demandé au moment demandé, être engagé dans son travail et faire de son mieux, lever la main et attendre le droit de parole, porter attention à la personne qui parle, etc.

L'autoévaluation

Afin de consolider notre intervention principale, les élèves devaient s'autoévaluer sur une base quotidienne et hebdomadaire. En effet, l'élève devait rendre une petite rétroaction de son comportement de la journée. Un petit feu de circulation est collé dans son pupitre et il doit colorier la couleur qui, selon lui, représente sa journée (vert, jaune ou rouge).



L'adulte prenait un petit moment avec ceux qui s'étaient attribué la couleur rouge à leur journée afin de leur fournir une petite rétroaction personnalisée, mais surtout de prendre un moment pour les encourager et les aider à se fixer un objectif plus précis pour la suite. De plus, vers la fin de la semaine, les élèves étaient placés en petits groupes selon leurs niveaux respectifs. Ils devaient discuter de leurs réussites et/ou trouver des pistes de solutions pour s'aider la semaine suivante. Nancy Frey (2016), soutien qu'une classe propice à la rétroaction passe avant tout par un phénomène social. Il faut donc aider l'élève à améliorer ses interactions. Cela l'aidera à avoir de meilleures relations et une meilleure collaboration. L'enfant comprendra également qu'il peut aider les autres et qu'il est en mesure de poser des questions utiles. (Frey, 2016)

D'une part, cette autoévaluation individuelle répond au besoin de compétence de l'élève puisqu'il évalue si ses connaissances et compétences lui permettront de surmonter le défi qui lui est proposé. Si l'élève pense qu'il est capable, il sera plus motivé à participer et à surmonter les obstacles qui lui sont présentés (Bandura, 2007). D'autre part, l'autoévaluation collective quant à elle, renforce, encore une fois, le besoin d'affiliation de chaque enfant. Les élèves s'encouragent et s'entraident à se dépasser afin de surmonter le défi qui leur manque pour ainsi passer d'un niveau à l'autre. Cet esprit collaboratif qui émane de ces discussions crée une certaine liaison entre les participants et leur permet de développer des interactions authentiques et chaleureuses.

Après quelques semaines, la stagiaire en question a pu remarquer une différence dans sa classe de stage. L'ensemble des

interventions mentionnées dans le texte sont encore présentes dans nos classes de stage et sont encore efficaces auprès des élèves. Les élèves sont motivés à atteindre le dernier niveau de leur échelle de l'autonomie et adoptent davantage les comportements attendus en classe. En d'autres mots, ils sont de plus en plus autonomes. Le fait d'avoir un repère visuel sur les comportements attendus aide vraiment les élèves à développer leur autonomie. En effet, s'ils se questionnent sur ce qu'ils ont à travailler, ils peuvent se référer directement à l'échelle au lieu de consulter l'adulte, ce qui irait à l'encontre de l'objectif du système.

Conclusion

Compte tenu du manque flagrant d'autonomie chez la majorité des élèves, nous perdions un temps surréel au moment de l'arrivée le matin, les retours de récréation et de dîner, les transitions entre chaque tâche, etc. Les élèves ne faisaient pas ce qui était demandé et ne semblaient pas concernés par les demandes et les consignes de l'adulte. Depuis l'implantation de ce système, nous remarquons que la motivation des élèves à adopter les bons comportements en classe s'est améliorée. En effet, les élèves sont devenus plus autonomes et les enseignantes ont remarqué qu'elles faisaient moins d'intervention en classe. Elles ont donc gagné du temps lié aux apprentissages. Parfois, une intervention orale n'est pas suffisante. Un système visuel et tangible impliquant les élèves peut aider ceux-ci à adopter les comportements attendus par l'adulte. Lorsqu'on implante un nouvel outil en classe, il est important de prendre en considération les élèves présents dans celle-ci et de bâtir l'aide en fonction de leurs intérêts et leurs besoins. Notre échelle d'autonomie a tout d'abord été intégrée dans une classe de 6e année, puis dans une classe de 2e année en prenant en considération leurs intérêts. Le système est donc implantable avec des élèves de différents cycles. Il suffit d'adapter les défis, les critères, les récompenses et les comportements attendus selon l'année et le type de groupe qui se retrouve devant nous. Cela démontre que, si l'intervention est bien adaptée au contexte dans laquelle elle est introduite, elle peut s'avérer efficace pour tous les groupes d'âge.

Comme enseignant, il est important, selon nous, de proposer aux élèves des outils pour développer leur autonomie afin qu'ils ne développent pas de trouble anxieux face à un manque d'autonomie. Celle-ci leur sera utile autant dans leur cheminement scolaire que dans leur développement personnel. Certaines écoles imposent un système-classe pour chacun de ses niveaux. Celui-ci n'est donc pas adapté aux élèves puisqu'il est impossible de le personnaliser. Est-ce qu'une échelle d'autonomie malléable en fonction des élèves présents dans la classe ne serait pas un meilleur outil afin d'accompagner les élèves à développer leur autonomie qui leur servira non seulement dans leur cheminement académique, mais aussi dans leur vie en général ?

Références

- Beaudoin, M., Fisette, K., Garon-Carrier, G. et Lessard, A. (2022). Pratiques enseignantes en soutien à l'autodétermination des élèves du primaire en contexte de pandémie. Didactique, 3 (3), pp. 65-84. https://doi.org/10.37571/2022.0304

- Frey, Nancy. (2016). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe. Chenelière Éducation.

- Parent, N., H, M-J. (2016). « L'enfant dérangeant ». Comprendre les comportements indésirables dans un groupe et intervenir différemment. Éditions Midi Trente.

- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). Les troubles du comportement à l'école. Chenelière Éducation

.

- Ministère de l'Éducation. (2020) Référentiel de compétences professionnelles — Profession enseignante. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

- St-Germain, M., Mongrain, J. et Desrosiers, L. (n.d.) Établir un sentiment d'appartenance en classe. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. etablier_sentiment_appartenance_en_classe.pdf (observatoirefp.org)

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

D'OÙ PROVIENNENT LES COMPORTEMENTS PERTURBATEURS EN CLASSE?

JÉRÉMIE BILODEAU



Introduction / problématique

L'école est un lieu riche en apprentissages autant au niveau des notions disciplinaires que sur le développement global de l'enfant. Dans cette microsociété, l'importance d'une bonne cohabitation entre les élèves et les différents acteurs de l'école est essentielle pour permettre d'offrir à chaque élève un environnement permettant à chacun de développer son plein potentiel. Bien souvent, on y retrouve des jeunes présentant des difficultés, voire des incapacités à s'adapter aux différentes situations d'apprentissage et à vivre des relations sociales harmonieuses et gratifiantes dans leur environnement scolaire (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Dans le cadre de mon stage IV, j'ai rapidement remarqué des élèves adoptant des comportements perturbateurs ou indésirables. Ces comportements inadéquats observés en classe sont très problématiques puisqu'ils nuisent à l'enfant et aussi aux autres élèves de la classe. De plus, l'inclusion scolaire des élèves présentant des comportements difficiles ou des troubles du comportement est un défi de taille et est souvent une grande source de stress pour plusieurs enseignants (Gaudreau, 2011, p.124). D'ailleurs, quelles sont les principales raisons de la présence de comportements perturbateurs au primaire ? Pour tenter de répondre à cette question, j'aborderais trois grandes théories par lesquelles je tenterais d'expliquer la présence de ces comportements en classe en explorant différents éléments et pistes d'intervention pour épauler cette problématique courante.

« (…) [élève à risque], des élèves de l'éducation préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque notamment en regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (Saint-Laurent, 2008).

La psychologie au secours de la gestion des comportements perturbateurs

Au sein des écoles, de nombreux enseignants se sentent impuissants face aux nombreux comportements perturbateurs auxquels ils font face chaque jour. Pourtant, selon Franck Ramus, directeur de recherche au CNRS et professeur au laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistique à l'École normale supérieure, une formation davantage axée sur la psychologie serait la solution pour permettre aux enseignants de mieux gérer ces comportements indésirables (Hendricks, 2023). Au cœur de sa proposition, le chercheur souhaite repenser les récompenses et les punitions (Hendriks, 2023). Il mentionne même que « l'école est bien souvent un environnement dans lequel les comportements sont régulés essentiellement par des punitions (ou des menaces de punitions) » (Hendriks, 2023).

Selon Ramus, il est essentiel de comprendre le mécanisme d'un comportement problématique pour être en mesure de le réguler. Le comportement humain fonctionne selon un modèle baptisé ACC. Ce modèle veut que tout comportement (C) soit précédé d'antécédents (A) et suivi de conséquences (C) (Hendriks, 2023). Ramus mentionne d'ailleurs :

« La probabilité qu'un comportement survienne dépend à la fois de ses antécédents et des conséquences anticipées. Lorsqu'un comportement se répète plusieurs fois, les conséquences que l'on anticipe dépendent des conséquences qui ont suivi le comportement les fois précédentes. Autrement dit, on peut modifier la probabilité qu'un comportement se répète en jouant sur les antécédents et sur les conséquences » (Hendriks, 2023).

Ainsi, pour agir sur les conséquences d'un comportement, il existe deux options, la récompense et la punition (Hendriks, 2023). Concernant la punition, le chercheur insiste en mentionnant que soixante ans de recherche montrent que la punition ne montre aucune réelle efficacité. Au contraire, ces punitions provoqueraient ces comportements en suscitant des émotions négatives (Hendriks, 2023). Non seulement ces punitions amènent un dégout pour l'enfant à l'égard de l'enseignant et de l'école, mais surtout elle n'apprend en aucun cas le comportement attendu à l'élève (Hendriks, 2023). De même, avoir recours à des méthodes punitives en tentant de contrôler le comportement de l'élève, le manque de clarté des règles de conduite et un manque de soutien pour l'enfant sont des facteurs de risque nuisant considérablement au développement personnel et social des élèves (Mayer, 1995). Ainsi, ces méthodes axées sur la punition seraient à l'essence même de la présence de comportements indésirables selon ces chercheurs.

L'importance du climat scolaire

D'un autre angle, d'autres chercheurs mettre davantage l'accent sur le climat de classe pour expliquer l'apparition de comportements perturbateurs. C'est le cas de Bernier, Gaudreau et Massé (2021) qui à l'aide du modèle de causalité réciproque de Bandura (2012), tente d'expliquer avec une adaptation de ce modèle l'influence des pratiques de gestion de classe. Selon ces chercheurs, ce modèle « permet ainsi d'étudier spécifiquement l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales, tout en intégrant l'influence réciproque d'autres facteurs issus des volets cognitifs, sociaux et comportementaux » (Bernier, Gaudreau & Massé, 2021, p.113). En lien avec ce modèle, une étude faite par Bernier, Gaudreau et Massé démontre que « les pratiques de gestion de classe perçue inefficaces par les élèves présentant des difficultés comportementales tendent à influencer négativement leur expérience scolaire » (Bernier, Gaudreau & Massé, 2021, p.119). Différents témoignages comme celui-ci démontrent l'impact de l'utilisation de pratiques perçues inefficaces et punitives sur l'exclusion vers les classes d'adaptation scolaire de certains élèves :

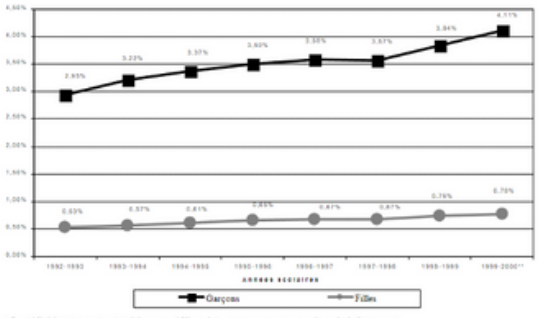
Bien, j'étais toujours au retrait, ça fait que j'aime pas le prof là. Ça me porte pas non plus à aimer l'école, parce que tu t'en vas voir ce prof-là. Ça fait que t'es comme, j'ai pas envie d'y aller. C'est à cause de ça que j'ai commencé à choker [m'absenter]. J'ai pas passé mon année justement parce que j'étais plus souvent au retrait ou en train de choker mon cours. Ça fait que, j'ai été mis dehors de l'école, puis je suis rendu ici [classe d'adaptation scolaire], puis depuis le début de l'année, bien ça va bien. (2.16.C-2) (Bernier, Gaudreau et Massé, 2021, p.119).

Dans le même sens, la qualité de la relation élève enseignant influence fortement l'apparition ou non de problèmes de comportements chez certains élèves (Gaudreau, 2011, p.131). Les résultats de l'étude de Hamre et Pianta (2005) démontrent clairement les bénéfices d'un encadrement chaleureux et d'un enseignement de qualité pour un élève à risque sur le plan comportemental. Ces élèves vivraient ainsi davantage de réussites sur les plans social et scolaire. Ainsi, la capacité d'un enseignant à gérer émotionnellement différentes situations est essentielle, puisque sa réponse a un lien direct sur le développement comportemental de l'élève (Hall et Oliver, 1992). Ainsi, il est clair que le lien élève enseignant et les pratiques de gestion de classe sont au cœur de la prévention de comportements perturbateurs et l'essentiel pour préserver un lien positif avec l'élève et assurer l'inclusion scolaire de chacun.

L'élève en difficulté de comportement : une affaire de garçon?

Dans le contexte scolaire, le nombre d'élèves en difficulté de comportement aurait triplé en l'espace de seize années scolaires, passant de 0,78% en 1984-1985 à 2,50% pour l'année 1999-2000. Selon Lagacé (2001), la situation serait critique et il serait urgent de s'intéresser aux jeunes en difficulté sur le plan familial, scolaire et social pour prendre des actions vers une réussite de ces élèves.

GRAPHIQUE 3
Évolution de la proportion des élèves en difficulté de comportement, codes 12 à 14*
Pour le primaire, selon le sexe
Secteurs public, privé et hors réseau



* La définition des codes des élèves en difficulté de comportement est présentée à l'annexe 1.
** Données provisoires.

Source : Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation.

Dans la réalité scolaire, la plupart des intervenants « constatent que les garçons sont plus perturbateurs que les filles, gèrent mal leurs émotions et affichent souvent un taux élevé de troubles associés » (Lagacé, 2001, p.20). Ces mêmes intervenants tendraient à penser que les garçons ont moins d'habiletés sociales et qu'ils seraient plus agressifs physiquement (Lagacé, 2001, p.20). Une analyse récente effectuée à partir des données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) de 1994-1995 faisait un bilan comme quoi il n'y avait pas de réelles différences entre les comportements des garçons et ceux des filles (Lagacé, 2001, p.20-21).

Dans le cadre scolaire, la violence est observée au quotidien. Dans la majorité des milieux scolaires, on recense d'ailleurs de nombreuses études qui indiquent que les comportements violents chez les enfants font leur apparition bien avant l'adolescence et que les jeunes les plus violents à l'adolescence étaient déjà parmi les plus violents pendant l'enfance (Lagacé, 2001).

L'élève en difficulté de comportement : une histoire d'environnement?

Selon Fortin et Strayer (2000), les caractéristiques familiales seraient fortement associées aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire des enfants. Elle se regroupe en catégories « telles que la structure familiale, les problèmes personnels des parents, leurs pratiques éducatives et leur engagement dans les activités scolaires » (Fortin et Strayer, 2000, p.8). Souvent, la situation familiale monoparentale dirigée principalement par la mère a été retenue comme l'une des principales causes des troubles de comportement des enfants (Lagacé, 2001, p.31). De ce fait, «au Canada, parmi les enfants nés au début des années 80, un sur quatre avait vécu dans un foyer monoparental avant d'avoir atteint dix ans » (Lagacé, 2001, p.31). Bien souvent et de plus en plus jeunes, les enfants vivent des divorces leur apportant différents niveaux de souffrance manifestant bien souvent de l'agressivité ou des troubles intériorisés (Lagacé, 2001, p.31). L'expérience de famille recomposée, vécue par 60% des enfants dont les parents se sont divorcé avant qu'ils aient l'âge de dix ans, serait-elle aussi un facteur de stress important pour l'enfant variant en fonction du sexe et de l'âge de celui-ci. Comme l'écrit Maurice Berger (1997), « on attribue trop souvent aux enfants qui ont subi une séparation une capacité de se représenter ce qui se passe en eux très supérieure à leurs possibilités ». Cependant, il est important de prendre en compte que l'agressivité et le stress se perçoit également dans les familles biparentales. Toutefois, « c'est qu'on reconnaît aujourd'hui le rôle que joue l'environnement immédiat sur la possibilité que l'enfant puisse manifester des comportements agressifs et que cet environnement n'est pas statique, mais dynamique » (Lagacé, 2001, p.31). Il faut donc comme intervenant proche de l'enfant s'assurer de l'accompagner lorsque des situations de stress sont vécues afin de l'aider à interpréter la situation et à ne pas intérioriser d'émotions négatives après avoir vécu certaines situations inconfortables.

Pistes d'actions

À la lumière des trois théories présentées, nous pouvons mieux comprendre la provenance de certains comportements perturbateurs en classe au primaire. Maintenant, qu'est-ce qu'un enseignant peut faire? En tenant compte des théories analysées, les auteurs s'entendent sur l'importance d'une relation positive entre élève et enseignant. D'ailleurs, « l'usage de mesures punitives et de sanctions sévères n'a pour effet que de faire naître un sentiment de culpabilité ou d'humiliation chez l'élève, minant ainsi peu à peu son intérêt pour l'école et sa volonté de collaborer avec les différents acteurs » (Walker et al., 2004). Ces interventions punitives souvent perçues efficaces seraient en fait très nocives pour le lien entre l'élève et l'enseignant en plus d'être peu efficace sur le long terme ce que les chercheurs déplorent fortement. Ensuite, les auteurs sont unanimes sur l'importance d'enseigner les bons comportements. Pour ce faire, un enseignant peut nommer le comportement attendu, le décomposer en séquence au besoin et le modéliser en chemin de plusieurs étapes (Hendriks, 2023). Dans le même sens, Gaudreau soulève quatre interventions jugées efficaces auprès d'élèves en difficulté de comportement. Il se résume à « 1) présenter des règles de classe formulée de manière positive et décrivant des comportements observables et mesurables, 2) circuler dans la classe fréquemment, 3) formuler des demandes claires et directes en employant un ton de voix calme et neutre et en s'assurant que le contact visuel est établi et 4) accorder de l'attention aux élèves qui adoptent de bons comportements » (Musser, Bray, Kehle et Jenson (2001).

Conclusion

Au terme de cette recension des écrits, on peut conclure que la présence de comportements difficiles est un enjeu majeur dans le domaine de l'éducation. Une formation enseignante davantage axée sur la prévention de comportements indésirables et le développement d'interventions positives serait des solutions envisageables pour permettre aux futurs enseignants d'être mieux outillés pour agir rapidement sur le plan comportemental. Il serait intéressant dès le préscolaire d'enseigner explicitement les bons comportements attendus, et ce de manière positive.

Références

- Berger, M. (1997). L'enfant et la souffrance de la séparation : divorce, adoption, placement. DUNOD.

-Bernier, V., Gaudreau, N. & Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. Revue des sciences de l'éducation, 47(1), 110–135. https://doi.org/10.7202/1081474ar

- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école. Chenelière Éducation.

-Bowen, F., Chouinard, R. & Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. Revue des sciences de l'éducation, 30(1), 49–70. https://doi.org/10.7202/011769ar

- Fortin, L. & Strayer, F. F. (2000). Introduction — Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. Revue des sciences de l'éducation, 26(1), 3–16. https://doi.org/10.7202/032024ar

-Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. Éducation et francophonie, 39(2), (122–144). https://doi.org/10.7202/1007731ar

-Hall, S. et Oliver, C. (1992). Differential effects of severe self-injurious behaviour on the behaviour of others. Behavioral Psychotherapy, (20, 35-365).

-Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? Child Development, 76(5), 949-967.

-Hendriks, K. (2023). La recherche au secours de l'école. L'école des parents, 646, (54-56). https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/epar.646.0054

-Lagacé, L. (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir (Conseil supérieur de l'éducation). BAnQ.

-Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention. Gaëtan Morin Éditeur.

-Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. Journal of Applied Behaviour Analysis, 28, 467-478.

Meyran, R. (2006). La violence fait-elle partie des instincts humains ? (Régis Meyran éd.). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.meyra.2006.01.0270

-Saint-Laurent, L. (2008). Enseigner aux élèves à risque et en difficultés au primaire. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

-Walker, H. M., Ramsey, E. et Gresham, F. M. (2004). Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices (2e éd.). Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LE CONSEIL DE COOPÉRATION POUR L'AMÉLIORATION DES HABILETÉS SOCIALES

ANNE-CATHERINE MATTE & FLORENCE RODRIGUE



Introduction

En moyenne, un enfant passe au moins 900 heures en classe par année (Boyer, 2020). Ainsi, l'école occupe une bonne partie de la vie des jeunes du primaire et du secondaire. Lors de leur scolarité, chaque élève est amené à atteindre les trois finalités de l'école québécoise, soit de s'instruire, de socialiser et de se qualifier (Ministère de l'Éducation, 2014). Afin d'atteindre ces objectifs et de permettre le développement global de chaque enfant, les enseignants ont comme responsabilité d'assurer un climat de classe positif et propice aux apprentissages. Pour notre part, lors de notre dernier stage en enseignement au deuxième cycle du primaire, nous avons pu remarquer que les habiletés sociales des élèves de nos classes étaient peu développées, ce qui venait entraver les apprentissages. En effet, beaucoup de temps était consacré à la résolution de conflits, plutôt qu'au développement des compétences. Également, cette problématique nuisait au climat de classe et entrainait des difficultés à coopérer, à communiquer et à entretenir des relations interpersonnelles saines entre les élèves. Ainsi, l'ambiance de nos classes de stage ne répondait pas aux besoins de sécurité et d'affiliation des élèves. En effet, il est primordial que chaque élève se sente en sécurité, en confiance, respecté et accepté, afin de favoriser l'engagement scolaire et le sentiment d'appartenance (Archambault & Chouinard, 2022). Ayant pour but de trouver une stratégie pouvant remédier à ce problème, nous nous sommes intéressées au concept de conseil de coopération. Ainsi, la question suivante a émergé :

Comment un conseil de coopération peut améliorer les habiletés sociales en classe ?

Le conseil de coopération

Le conseil de coopération permet à l'enseignante et à ses élèves de se rassembler afin de discuter, d'échanger, de réfléchir et de prendre des décisions concernant le fonctionnement de la classe. L'objectif de cette pratique est d'accorder aux élèves une certaine liberté de choix, ainsi que de les responsabiliser à la vie de classe et même à la vie en société. Il contribue aussi à assurer un environnement ouvert et sécuritaire, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance des élèves (Gfeller, 2022). Le conseil de coopération est donc un lieu démocratique où l'on accorde autant d'importance au groupe qu'à l'individu (Béchard, Kanozayire & Henry, s.d.).

Sa mise en place

Afin que le conseil de coopération soit bénéfique pour le climat de classe, il est nécessaire de le mettre en place de façon adéquate. Il faut d'abord expliquer l'objectif aux élèves qui est de trouver des solutions ensemble aux problèmes de vie de classe ou encore de souligner les éléments positifs. Puis l'enseignante doit expliciter les consignes à respecter et les règles à suivre lors du conseil comme d'adopter un discours respectueux, de faire preuve d'écoute active, d'attendre son droit de parole et de se mettre à la place de l'autre.

Il peut ensuite présenter le fonctionnement des points abordés lors de cette rencontre, soit les sujets prédéterminés par les élèves. Également, des rôles peuvent être attitrés selon l'âge et les besoins présents dans la classe tels que le/la président(e) et le/la secrétaire. Finalement, il est primordial d'enseigner aux élèves les méthodes de communication comme la formulation de phrases en Je (Reinsch, s.d.).

Son déroulement

Pour ce qui est du déroulement du conseil de coopération, il dure généralement entre 45 à 60 minutes et se déroule une fois par semaine ou par cycle scolaire selon les besoins. Tel que mentionné précédemment, la discussion porte sur des sujets prédéterminés par les élèves sous les catégories suivantes :

·Félicitations et remerciements
·Je veux parler de …
·Éléments à maintenir et à améliorer dans la vie de classe

Le conseil sert également à revenir sur les points abordés la semaine précédente afin de déterminer si les objectifs ont bien été atteints et l'efficacité des moyens (Béchard, Kanozayire & Henry, s.d.).

Ses apports bénéfiques

Le conseil de coopération est réellement bénéfique dans une classe au primaire. Effectivement, il permet de développer plusieurs compétences transversales prescrites par le ministère de l'Éducation. Notamment, la coopération, la communication et l'exercisation du jugement critique des élèves. Lors du conseil de coopération, les élèves sont amenés à donner leur point de vue et entendre celui des autres, à s'intéresser aux besoins des acteurs de la classe, à ajuster leur manière de communiquer en fonction du contexte et du destinataire ainsi qu'à évaluer leurs propres actions et celles de leurs pairs (Gfeller, 2022).

Le conseil de coopération permet également de préparer les élèves à la vie en société. En effet, les élèves doivent se pratiquer à adopter un dialogue respectueux, une écoute active et un respect mutuel des idées divergentes. Ainsi, ils sont amenés à développer des habiletés menant au vivre ensemble et à la démocratie (Gfeller, 2022).

Finalement, cette pratique favorise la prévention plutôt que la réaction. Dans la plupart des cas, le conseil de coopération est davantage utilisé pour la gestion des conflits. Toutefois, il serait pertinent de le mettre en place et de l'exercer assidument, même s'il y a peu ou pas de situation conflictuelle à gérer afin de favoriser un climat de classe positif. Effectivement, il peut également être utilisé pour développer et créer des relations harmonieuses au sein de la classe. Par exemple, par la simple utilisation des « Félicitations et remerciements » (Gfeller, 2022).

Le pour et le contre du conseil de coopération

Les avantages (CSSD, 2024)	**Les limites** (UQTR, s.d.)
Favoriser la résolution de conflits interpersonnels	Demande du temps d'intégration pour les élèves
Apprendre à exprimer ses émotions de manière acceptable	Nécessite une grande collaboration de tous les élèves
Augmenter le sentiment d'appartenance et les capacités de coopération	Exige un temps de préparation par l'enseignante (charge de travail)
Développer l'usage du discours respectueux	
Favoriser l'engagement des élèves puisqu'ils sont impliqués dans le processus de prises de décisions	

Ses pièges à éviter

Attention ! Malgré que le conseil de coopération soit bénéfique pour traiter plusieurs aspects de la vie de classe et qu'il soit flexible en fonction des besoins identifiés, il est important de ne pas commettre les faux pas suivants (Busch & Otto, 2018) :

·Discuter de fautes graves commises par les élèves ou autres acteurs scolaires.
·Décider des punitions et des sanctions à la suite d'un évènement. Son objectif est davantage de rechercher des solutions.
·Dévaloriser ou critiquer les élèves ou autres acteurs scolaires.
·Parler de personnes absentes.
-Aborder des sujets personnels ou confidentiels.



Les habiletés sociales

Les habiletés sociales sont la capacité de l'humain à adapter ses paroles, ses gestes et ses comportements en fonction de son public et d'un contexte donné (Arvisais, s.d.). Celles-ci se développent tout au long d'une vie, mais elles s'acquièrent plus particulièrement en bas âge. Comme un enfant passe la majorité de son temps à l'école et à la maison, ce sont les principaux lieux d'apprentissage des habiletés sociales qu'elles soient verbales ou non verbales. De fait, elles s'acquièrent majoritairement via l'observation et le modelage, deux stratégies d'apprentissage primordiales au développement global des enfants (Douaire, 2018). Aussi, il est important de considérer que les habiletés sociales permettent aux élèves de mieux performer à l'école, de s'intégrer plus facilement dans leur milieu et d'interagir de façon adéquate en fonction de la situation (Arvisais, s.d.).

Enseigner les habiletés sociales en milieu scolaire

Connaissant maintenant l'importance des habiletés sociales, il est nécessaire de savoir les enseigner de manière adéquate. Pour ce faire, voici une méthode proposée par Arvisais (s.d.) :

- **Enseignement** : Il faut d'abord définir aux élèves l'habileté sociale à l'aide de mots simples et d'exemples concrets. Afin de la détailler, il peut être pertinent de démontrer les comportements observables de cette habileté. Puis, il est nécessaire de susciter la motivation des élèves à apprendre cette habileté en démontrant l'importance de celle-ci au quotidien.
- **Modelage** : Lors d'au moins deux exemples issus du quotidien des élèves, l'enseignante peut utiliser un modèle afin de mettre en œuvre l'habileté sociale en question « tout en verbalisant à voix haute sa réflexion dans le but que [les élèves] se l'approprient et [la] réinvestissent » (Messier, 2017).
- ·**Activités pour intégrer les notions** : Afin que les élèves intègrent bien les concepts enseignés, diverses situations ou activités peuvent être mises en place, telles que le conseil de coopération.
- **Rétroaction** : Il est nécessaire de donner des rétroactions constructives et positives, afin de favoriser l'acquisition et la compréhension des habiletés sociales.
- **Objectivation** : L'enseignante doit faire un retour avec les élèves, afin de récapituler les étapes importantes, faire un

partage des expériences vécues et prendre conscience des nouvelles compétences acquises.

- **Transfert et généralisation** : Les élèves peuvent maintenant réinvestir leurs nouvelles connaissances liées aux habiletés sociales lors de leurs interactions quotidiennes.

Les habiletés sociales en contexte de conseil de coopération

Il existe plusieurs habiletés sociales que les élèves devront développer tout au long de leur parcours scolaire. Dans ce présent article, nous ciblerons la communication, l'écoute active et l'empathie.

La communication

L'habileté de communiquer comporte deux fonctions soit de transmettre un message à son interlocuteur ainsi que d'entrer en relation avec celui-ci. Lors du conseil, les élèves sont amenés à développer leurs capacités à bien communiquer avec leurs pairs, c'est-à-dire d'initier, de maintenir et d'achever une conversation dans l'ouverture et le respect (Fallourd & Madieu, 2020). En effet, lors du conseil de coopération les élèves ont une discussion en grand groupe ce qui rend le respect du droit de parole nécessaire. Ainsi, l'enseignante se doit d'aborder préalablement les règles concernant les échanges et être rigoureuse quant au respect de ces règles tout au long du conseil de coopération. Également, comme les discussions traitées lors du conseil portent généralement sur des sujets pouvant être sensibles, les élèves doivent exprimer leurs idées de manière respectueuse afin de considérer les émotions de leurs interlocuteurs. Pour ce faire, il est bénéfique pour l'apprentissage des élèves que l'enseignante présente de manière explicite des éléments de langage, de vocabulaire et des amorces de phrases efficaces. Cela aide les élèves à formuler des commentaires acceptables sur le plan social qu'ils puissent réinvestir lors du conseil de coopération (McCallum, 2017). Ainsi, en mettant en application les stratégies de communication enseignées pendant le conseil, les élèves s'exercent à communiquer adéquatement afin de transmettre un message clair, tout en maintenant une relation saine avec leurs pairs.

L'écoute active

L'habileté de l'écoute active consiste à écouter attentivement l'autre personne afin de bien comprendre le message véhiculé. Lorsqu'une personne fait preuve d'écoute active, elle n'interrompt pas le locuteur, elle met de côté son point de vue dans le but d'écouter celui de l'autre sans jugement et elle s'intéresse au discours en posant des questions ou en demandant des précisions. Elle peut également signaler son écoute de manière non verbale, notamment en soutenant un contact visuel et en adaptant une position d'écoute appropriée (Fallourd & Madieu, 2020; Martins, 2024). Cette habileté est régulièrement exploitée dans des contextes portant sur la résolution de problèmes et la critique constructive (Martins, 2024), soit deux aspects abordés dans le conseil de coopération. Une fois de plus, le rôle de l'enseignante est nécessaire dans le développement de cette habileté sociale. En effet, les attitudes demandées devront être enseignées par modelage avant la mise en place du conseil de coopération. Puis, au début de chaque séance, il pourrait être pertinent pour l'enseignante de rappeler les comportements attendus afin de favoriser leur application par les élèves.

L'empathie

L'empathie est la capacité de se mettre à la place de l'autre, plus précisément de ressentir les émotions d'autrui (Zanna, Jarry & Mansalier, 2022; Restrepo, 2015). Cette habileté s'acquiert et se développe lors d'interactions avec les autres, soit avec les adultes tels que l'enseignante et les parents, avec leurs pairs ou avec tout autre acteur signifiant. Il est important de développer l'empathie chez les élèves, puisqu'elle permet de reconnaitre les émotions des autres, de se sentir concerné par leurs expériences, de développer la capacité de s'entraider ainsi que de maintenir de bonnes interactions sociales (Restrepo, 2015). Le conseil de coopération est d'ailleurs un contexte propice au développement de cette habileté sociale. Effectivement, comme les élèves doivent donner et recevoir des commentaires constructifs pouvant susciter des émotions vives, le concept d'empathie doit être au centre des échanges. Pour optimiser le développement de cette habileté, l'enseignante se doit d'enseigner des stratégies aux élèves afin qu'ils soient en mesure de comprendre leurs propres émotions, les gérer, les exprimer et accueillir respectueusement celles des autres (Le Blanc & Morizot, 2014). En effet, lors des échanges durant le conseil de coopération, les élèves seront amenés à partager « [leurs] propres intérêts et [à] faire respecter [leurs] droits sans pour autant porter atteinte à ceux des autres » (Fallourd & Madieu, 2020). Ainsi, lors du conseil, les élèves pourront faire des demandes, émettre des critiques constructives, partager leurs points de vue, mais ils devront le faire dans le respect tout en considérant les sentiments et les expériences de leurs pairs. Autrement dit, ils feront preuve d'empathie.

Conclusion

Pour conclure, le conseil de coopération est un contexte authentique permettant le développement de multiples habiletés sociales, dont la communication, l'écoute active et l'empathie. Il est toutefois nécessaire pour l'enseignante de guider les élèves dans ce processus coopératif, notamment en donnant des rétroactions régulières autant positives que constructives. D'ailleurs, les apprentissages faits par les élèves lors de cette pratique peuvent être réinvestis dans toutes les sphères de leur vie. En d'autres mots, plus les contextes seront variés, plus les élèves feront des liens entre les habiletés sociales. De ce fait, ces comportements feront partie intégrante de la vie des élèves. Ainsi, la mise en place du conseil de coopération développant plusieurs compétences sociales favorise un climat de classe positif et propice aux apprentissages.

En guise de recommandation, voici nos astuces pour une instauration efficace du conseil de coopération. Tout d'abord, il est nécessaire que l'enseignante soit prête à déléguer une partie de son pouvoir décisif aux élèves (CSSD, 2024). Par exemple, elle doit appliquer le principe de la démocratie, dans la mesure du raisonnable, c'est-à-dire qu'elle doit prendre les idées des élèves et procéder à un vote démocratique où la majorité l'emporte. Ensuite, il est primordial de bien préparer les élèves en s'assurant qu'ils ont bien compris l'essence du conseil de coopération. Elle doit en effet faire des rappels au besoin quant à l'objectif poursuivi, les principes démocratiques et les attitudes attendues lors du conseil (CSSD, 2024). Finalement, il est important de garder en tête que le cadre proposé n'est qu'un modèle, mais que dans la majorité des cas il sera à modifier en fonction des besoins observés, ainsi que la dynamique du groupe.

Références

Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. Montréal : Chenelière Éducation.

Arvisais, L. (s.d.). Élaboration d'un programme d'habiletés sociales : Quelques réflexions. Pavillon du Parc. http://w3.ugo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/3D3c_ElabHabSoc_Interv.pdf

Béchard, L., Henry, M-C., & Kanozayire, B. (s.d.). Le conseil de coopération. Repéré à https://enseignerlitteraturejeunesse.com/wp-content/uploads/2018/09/Conseil-de-cooperation-explications.pdf

Boyer, C. (2020). Estimation de la vie éveillée passée en classe entre 5 et 16 ans au Québec. Éditions de l'Apprentissage. https://www.editionsdelapprentissage.com/ewExternalFiles/Estimation%20de%20la%20vie%20éveillée.2020.pdf

Busch, M. & Otto, C. (2018). Le conseil de coopération : apprendre la démocratie en classe. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17367/pdf/Busch_Otto_2018_Le_conseil_de_coopCoration.pdf

Centre de services scolaire des Découvreurs. (2024). Le conseil de coopération. https://seduc.cssdd.gouv.qc.ca/le-conseil-de-cooperation/#:~:text=Avantages%20du%20conseil%20de%20coop%C3%A9ration&text=De%20plus%2C%20le%20conseil%20de,la%20violence%20et%20l%27agressivit%C3%A9.

Douaire, J. (2008). Étude descriptive des habiletés sociales déployées lors de sessions de clavardage chez des jeunes : le cas de la tribu des scientifines [Doctorat, Université du Québec à Montréal]. https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-984&op=pdf&app=Library&oclc_number=757060699

Fallourd, N & Madieu, E. (2020). Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales. Cairn. https://www-cairn-info.acces.bibl.ulaval.ca/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DUNOD_FALLO_2020_01_0001

Gfeller, C. (2022). Le conseil de classe : raisons de sa mise en place dans les classes actuelles. https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/5716/Gfeller%2c%20C.%20%282022%29.%20Le%20conseil%20de%20classe-%20raisons%20de%20sa%20mise%20en%20place%20dans%20les%20classes%20actuelles.%20Educateur%20%28L%27%29%2c%203%2c%2030-31.%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Le Blanc, M. & Morizot, J. (2014) IHSAQ : Inventaire d'habiletés sociales pour les adolescents québécois. Érudit. https://www-erudit-org.acces.bibl.ulaval.ca/fr/revues/psyedu/2014-v43-n1-psyedu04694/1061204ar.pdf

Martins, J. (2024). Écouter pour comprendre : pratique de l'écoute active, exemples inclus. Érudit. https://asana.com/fr/resources/active-listening

McCallum, D. (2017). La rétroaction au coeur de la classe. Montréal : Chenelière Éducation.

Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. Vivre le primaire. https://cafeo-education.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/6/2021/04/Messier-2017-Le-modelage-une-techninique-pédagogique-qui-rend-limplicite-explicite.pdf

Ministère de l'Éducation. (2014). La formation à l'enseignement : orientations et compétences professionnelles. https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/#:~:text=Au%20terme%20de%20ses%20travaux,la%20socialisation%20et%20la%20qualification.

Reinsch, V. (s.d.). Mettre en place le conseil de coopération. https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/1160/file/mateneen_fr_02_2019_p_15-19.pdf

Restrepo, G. (2015). Nouveaux cahiers de la recherche en éducation. Érudit. https://www-erudit-org.acces.bibl.ulaval.ca/fr/revues/ncre/2015-v18-n1-ncre02147/1033736ar.pdf

Université du Québec à Trois-Rivières. (s.d.). Les avantages et les limites du travail en coopération. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=76&owa_no_fiche=42

Zanna, O., Jarry, B. & Mansalier, M. (2022). Quand les élèves prennent la parole pour exprimer leur empathie. Érudit. https://www.erudit.org/fr/revues/enjeux/2022-v9-n1-enjeux06884/1087831ar/

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

IMPLIQUER LES ÉLÈVES POUR UNE GESTION DE LA CLASSE EFFICACE

CORALIE BOUDREAU-RIVIÈRE ET LAURA LAPIERRE



Introduction

Malgré son importance cruciale, la mise en œuvre d'une gestion de classe efficace peut représenter un défi de taille, comme nous l'avons constaté lors de nos stages respectifs. Dans des milieux défavorisés et avec des groupes comprenant plusieurs élèves EHDAA, nous avons été confrontées à divers comportements perturbateurs entravant la dynamique de la classe. Ces comportements, tels que l'agitation, les conversations bruyantes et inappropriées, le non-respect des consignes, les provocations et même des gestes violents, ont rendu difficile le maintien d'un environnement propice aux apprentissages. Cette situation a également restreint notre capacité à réaliser d'autres aspects importants de notre tâche d'enseignement, et a eu un impact sur notre bien-être personnel.

Nous avons constaté que la gestion de classe ne se résume pas à la gestion des comportements perturbateurs; elle revêt une importance capitale dans la création d'un environnement propice à l'apprentissage. Elle est un élément fondamental du métier d'enseignant, car elle établit les conditions nécessaires à un enseignement efficace, à des apprentissages réussis et au développement global des élèves. En 2011, O'Neill et Stephenson ont identifié cinq composantes cruciales pour une gestion de classe efficace : la gestion des ressources disponibles, l'établissement d'attentes claires, la planification et l'animation des cours, le développement de relations positives, et la gestion de l'indiscipline. Une sixième composante, mise en évidence par Gaudreau (2023), renvoie à la personne enseignante elle-même, incluant son style d'autorité, son sentiment d'efficacité personnel, ses compétences socioémotionnelles, ses expériences antérieures et ses attitudes envers ses élèves. Chacune de ces composantes est interconnectée et contribue à un environnement propice à l'apprentissage. Il nous fallait donc trouver une solution qui pourrait jouer un rôle crucial en les complémentant.

Face à ces défis, nous explorons dans cet article une approche prometteuse : l'utilisation du conseil de coopération. Nous examinons comment cette méthode peut contribuer à une gestion de classe efficace et à des conditions d'apprentissage améliorées.

En quoi consiste-t-il?

Brièvement, le conseil de coopération est une réunion démocratique hebdomadaire où l'enseignant et les élèves se rassemblent pour gérer « la vie de la classe, ce qui va bien et ce qui ne va pas au niveau de l'organisation, du travail, des responsabilités, des jeux, des relations interpersonnelles, des comportements, des projets, etc. » (Béchard et Kanozayire, 2023).



Moreau, C. (2019).

Comment l'instauration du conseil de coopération en classe peut-elle contribuer à l'efficacité de la gestion de classe et à de meilleures conditions d'apprentissage?

Le développement de l'autonomie et de la responsabilisation

L'autonomie des élèves dépasse le simple fait de travailler de manière indépendante; elle implique également une compréhension des interactions sociales en classe et la capacité à prendre des décisions de manière autonome. Selon Bélanger et Farmer (2012), le conseil de coopération constitue une plateforme idéale pour cultiver cette autonomie politique en encourageant la participation démocratique des élèves à la prise de décision concernant les règles, les normes et les activités de la classe. En travaillant ensemble pour établir des règles justes et équitables, les élèves développent leur capacité à comprendre et à influencer les dynamiques sociales au sein de leur communauté scolaire. De plus, leur implication dans le processus de création des règles leur permet de saisir les raisons sous-jacentes à leur existence et les conséquences de leur application, renforçant ainsi leur engagement à les respecter et à les intégrer dans leur comportement quotidien (Bélanger et Farmer, 2012).

Dans un environnement où la collaboration est encouragée, la responsabilisation de chaque élève est vraiment importante pour que tout se passe bien avec les autres. Être responsable, c'est comme un devoir qu'on a envers soi-même et autrui, c'est apprendre que quand on a le droit de faire quelque chose, on doit aussi comprendre et appliquer la responsabilité des conséquences de nos actes (Chrétien, 2002), même si ce n'est pas toujours facile. Le conseil de coopération est une excellente méthode pour promouvoir la responsabilisation, car les élèves sont encouragés à prendre des décisions ensemble, à participer à la vie de classe (Chrétien, 2002) et à critiquer leurs propres choix. Il s'agit d'un lieu où chacun a la possibilité de jouer un rôle dans l'influence qu'il exerce sur le bonheur et le bien-être de tous. Par rapport au conseil de coopération, l'enseignant.e est responsable de préparer et d'animer les séances, tandis que les élèves doivent apporter des commentaires et des suggestions qui visent l'amélioration des différentes composantes de la classe (Centre de services scolaire des Découvreurs, 2023). Le développement de l'autonomie chez les élèves diminue leur dépendance à l'adulte et les encourage à s'engager activement dans leur progression, ce qui favorise la gestion de classe et de meilleures conditions d'apprentissage.

La communication et la résolution de problèmes

Le conseil de coopération offre un cadre propice à la résolution collective des problèmes. En encourageant les discussions ouvertes et l'utilisation de techniques de communication non violentes, il permet aux élèves d'exprimer leurs idées, leurs préoccupations et leurs émotions tout en écoutant activement d'autres perspectives. C'est un lieu où chacun apprend à collaborer pour surmonter les défis rencontrés dans leur microsociété, en trouvant des solutions mutuellement acceptables. L'adulte, de son côté, se retire progressivement pour les laisser résoudre les problèmes par eux-mêmes. En somme, le développement de compétences en communication et en résolution de problèmes renforce la cohésion sociale au sein de la classe, mais favorise également un climat de confiance et de respect mutuel, ce qui est primordial pour avoir d'excellentes et harmonieuses conditions d'apprentissage.

La coopération, le respect, l'inclusion et la diversité

Le conseil de coopération met l'accent non seulement sur la coopération, mais aussi sur le respect mutuel, l'inclusion et la diversité. Les élèves apprennent à écouter et à respecter les opinions des autres, même s'ils ne sont pas d'accord, à partager leurs idées et à travailler ensemble vers des objectifs communs.

Cette démarche favorise un environnement inclusif où chaque voix compte, indépendamment de l'origine, de l'identité ou des capacités de chacun.

Dans ce contexte, les élèves établissent les règles tout en reconnaissant la diversité présente dans leur classe. Ils apprennent à prendre en compte les différentes perspectives et expériences de leurs pairs, ce qui contribue à enrichir leurs discussions et leurs collaborations (Saint-Germain, 2016). En adoptant cette posture, l'enseignant.e guide et facilite des discussions ouvertes et inclusives, en organisant des activités qui valorisent la diversité des points de vue et en encourageant le respect mutuel. C'est en partageant le pouvoir avec les élèves au sein du conseil que l'animateur encourage le développement de l'autonomie, de la participation active et du sens des responsabilités partagées, créant ainsi un environnement d'apprentissage où chacun se sent pleinement intégré et valorisé (Saint-Germain, 2016). La coopération, le respect, l'inclusion et la diversité sont des valeurs fondamentales qui contribuent à créer un environnement d'apprentissage positif et dynamique dans lequel la réussite académique et le bien-être émotionnel de chaque membre sont favorables.

Le sentiment d'appartenance

Le conseil de coopération, c'est comme une équipe de soccer où chaque élève

occupe une position importante. Les membres apprennent à travailler ensemble, à être à l'écoute les uns des autres, à se montrer solidaires lorsque l'un d'entre eux rencontre des difficultés et à se soutenir pour réussir. Cette dynamique crée une atmosphère de solidarité et de respect, où chacun se sent valorisé et inclus. En encourageant le travail d'équipe, le respect des différences, l'empathie, les relations positives et la responsabilité partagée, on renforce le sentiment d'appartenance des élèves à leur groupe, ce qui favorise leur réussite scolaire (St-Amand et al., 2020). Hawkins et ses collaborateurs (2001) ont montré qu'un sentiment d'appartenance élevé est lié à une diminution des comportements négatifs, tels que la tricherie, le fait de se faire suspendre de l'école ou le fait de refuser de suivre les règles établies. Ainsi, cultiver un fort sentiment d'appartenance au sein du conseil de coopération peut contribuer à un climat scolaire positif et à de meilleurs résultats d'apprentissage.

Les aspects méthodologiques

Le conseil de coopération peut être mis en place de différentes façons, mais il est certain que la première chose à faire sera d'expliquer aux élèves son fonctionnement ainsi que nos attentes face à ce tout nouveau système. Une fois les règles, les procédures, les techniques de résolution de problèmes et les rôles expliqués et modélisés, les séances de discussion pourront débuter. Il serait en effet préférable de commencer chacune des rencontres avec les félicitations ainsi que les remerciements. En abordant d'abord les commentaires positifs, on installe un climat de classe calme et bienveillant avant de se tourner vers les éléments qui seront critiqués et à résoudre (Polytechnique Montréal, 2019 & Pelchat, 2020).

Certaines qualités sont essentielles chez l'enseignant afin d'éviter que les discussions dégénèrent et créent un climat tendu en classe. On parle ici d'empathie, d'écoute active, d'un leadership démocratique, de flexibilité, de patience, de créativité et de la capacité à résoudre les différends de manière constructive tout en favorisant la recherche de solutions mutuellement acceptables. D'ailleurs, Danielle Jasmin, l'auteure du livre Le conseil de coopération (1994), souligne que cette méthode ne doit pas être perçue comme un tribunal où l'on porte un jugement sur les élèves, mais plutôt comme un espace bienveillant de résolution de problèmes.

De plus, pour éviter des malentendus avec les parents d'élèves qui risquent d'en entendre parler, nous croyons qu'il est nécessaire de les aviser et de les renseigner à propos de cette méthode de gestion de classe coopérative avant même d'entamer le processus.

Il faudra également penser à documenter les discussions, les décisions prises et les actions à entreprendre afin d'assurer un suivi régulier, d'évaluer l'efficacité des solutions établies par le conseil de coopération et d'effectuer les ajustements nécessaires pour favoriser la résolution des problèmes.

En conclusion, cette méthode encourage la participation active des élèves à la gestion de leurs propres comportements et favorise un environnement collaboratif où les élèves sont responsabilisés et impliqués dans la résolution des conflits. En intégrant le conseil de coopération en classe et dans ses pratiques pédagogiques, l'enseignant encourage la prise de parole, la résolution collective des problèmes et le développement de compétences sociales et émotionnelles chez les élèves. Cette approche peut ainsi contribuer à créer un environnement d'apprentissage positif et renforcer les relations interpersonnelles, ce qui est essentiel pour favoriser les apprentissages et le bien-être des élèves. Finalement, cette approche permet aux enseignants de relever les défis de la gestion de classe de façon proactive et constructive tout en promouvant l'inclusion et l'équité.

Références

Image : Moreau, C. (2019). La bienveillance s'apprend en classe. Revue no44. Le portail de l'enseignement en fédération Wallonie-Bruxelles. http://www.enseignement.be/index.php?page=27203&id=2919

Béchard, L. & Kanozayire, B. (2018). J'enseigne avec la littérature jeunesse. Démocratie et coopération, une histoire de poules. https://enseignerlitteraturejeunesse.com/2018/09/16/democratie-et-cooperation-une-histoire-de-poules/.

Béchard, L. & Kanozayire, B. (2023). J'enseigne avec la littérature jeunesse. Le conseil de coopération. https://enseignerlitteraturejeunesse.com/wp-content/uploads/2018/09/Conseil-de-cooperation-explications.pdf.

Bélanger, N. & Farmer, D. (2012). Éducation et Sociétés, 29, 173-191. Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada).https://doi.org/10.3917/es.029.0173.

Centre de services scolaire des Découvreurs. (2023). Services éducatifs : le conseil de coopération.https://seduc.cssdd.gouv.qc.ca/le-conseil-de-cooperation/.

Chrétien, P. (2002). Responsabilités dans la classe coopérative. Institut Coopératif de l'École Moderne. Revue : les éditions de l'École Célestin Freinet. https://www.icem-pedagogie-freinet.org/nouvel-educateur-139-responsabilites-dans-la-classe-cooperative.

Gaudreau, N. (2023). Gérer efficacement sa classe : Les ingrédients essentiels (2e édition). Presse de l'Université du Québec.

Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S. et Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories. Applied Developmental Science, 5(4), 225-236. http://dx.doi.org/10.1207/s1532480xads0504_04.

Jasmin, D. (1994). Le conseil de coopération. Montréal, Chenelière.

O'Neill, S. C. et Stephenson, J. (2011). The Measurement of Classroom Management Self-Efficacy: A Review of Measurement Instrument Development and Influences. Education Psychology, 31(3), 261-299.

Pelchat, M. (2020). La rétroaction aux apprenants. https://www.cadre21.org/survol/la-retroaction-aux-apprenants/

Polytechnique Montréal. (2019). Impact : Innovation en moyens pédagogiques d'apprentissage actif pour le génie. Le conseil de coopération : Une prise de parole polygérée. https://www.polymtl.ca/vignettes/en/node/139.

St-Amand, J., Bowen, F., Bulut, O., Cormier, D., Janosz, M. & Girard, S. (2020). Le sentiment d'appartenance à l'école : validation d'un modèle théorique prédisant l'engagement et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves du secondaire. Formation et profession, 28(2), 89–105. https://doi.org/10.18162/fp.2020.530.

St-Germain, M. (2016). Université du Québec en Outaouais en association avec l'Université du Québec à Montréal. La relation pédagogique de coopération en classe au collégial. D3151.pdf

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

FAIRE BOUGER LES ÉLÈVES EN CLASSE

CATHERINE MICHAUD



Introduction

La gestion de classe est une difficulté importante retrouvée chez les étudiants en stage, comme chez les enseignants expérimentés. En effet, les élèves au primaire ont souvent beaucoup d'énergie, sont agités et ont de la difficulté à rester assis et écouter l'enseignant, ce qui lui rend la tâche un peu compliquée. Les comportements difficiles des élèves augmentent les émotions négatives et le niveau de stress de l'enseignant, ce qui influence sa façon de se comporter avec eux (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012).

La difficulté en gestion de classe est quelque chose que j'ai personnellement vécu lors de mon dernier stage. Les élèves avaient beaucoup d'énergie, s'agitaient sur leurs chaises et leur temps d'attention était plutôt court. Pour pallier cette difficulté, ma solution a été d'essayer les pauses actives. Le présent article décrira d'abord ce qu'est une pause active et quels étaient les résultats souhaités. Puis, je présenterai ma démarche ainsi que ce que j'ai pu observer chez mes élèves.

Qu'est-ce qu'une pause active ?

Une pause active, dans la classe, est un temps d'arrêt pendant lequel les élèves, généralement en groupe, sont physiquement actifs. Lors d'une journée d'école, les élèves restent assis pendant de longues périodes.

La pause active sert donc à interrompre cette sédentarité. Elle donne aussi l'opportunité de vivre des interactions différentes entre les élèves et l'enseignants et entre les élèves eux-mêmes. (Paquette, 2017)

La pause active peut prendre différentes formes : un enchainement d'exercices physiques, des routines de danse, des étirements, du yoga, une marche dans l'école ou à l'extérieur, un jeu, etc. Elles peuvent être intégrées dans les situations d'enseignement-apprentissage, servir de routine, ou tout simplement être un temps d'arrêt. On trouve maintenant une panoplie de ressources sur Internet pour faire bouger les élèves en classes.

Pourquoi faire des pauses actives en classe ?

Plusieurs recherches montrent que les pauses actives ont de nombreux bienfaits chez les élèves. D'abord, les enfants ont besoin de bouger pour se développer et dépenser leur énergie (Blanchet, Cadoret et Bouchard, 2019). De plus, selon le Programme de formation de l'école québécoise, l'école joue un rôle important dans l'apprentissage du bien-être et doit fournir un environnement propice à l'épanouissement et mettre à profit toutes les occasions de bouger (MEES, 2006).

Les pauses actives répondent au besoin de bouger des élèves et ainsi favorisent la santé, l'énergie et le bien-être (Paquette, 2017).

La raison principale pour laquelle j'ai tenté les pauses actives lors de mon stage final était pour m'aider dans la gestion de classe. Une des composantes de la gestion de classe de Nancy Gaudreau (2017) est la gestion des ressources, ce qui comprend la gestion du temps. En effet, le temps d'attention des élèves du 1er cycle étant plutôt court, il est important de s'en tenir à de courts moments d'enseignement magistral et de faire bouger les élèves entre les différentes périodes d'attention et de concentration (Gaudreau, 2017). En lien avec la réponse au besoin de bouger, les pauses actives sont une façon de couper les longues périodes d'attention.

Ensuite, selon Chesnais, N., Verret, C. et Cabagno, G. (2023), les pauses actives sont favorables à l'engagement des élèves dans la tâche, car le simple fait de bouger favorise leur autorégulation comportementale et émotionnelle. Cette autorégulation aide les élèves à adopter les comportements nécessaires à la remise au travail efficace. De plus, les chercheurs ont observé chez les élèves une diminution des comportements hors tâche à la suite des pauses actives (Chesnais, Verret et Cabagno, 2023). Il a aussi été observé qu'une brève pause active améliore l'attention sélective des jeunes, et ainsi permet d'avoir un environnement de classe plus favorable aux apprentissages (Ma, Le Mare et Gurd, 2014).

Les pauses actives répondent au besoin de bouger des élèves et ainsi favorisent la santé, l'énergie et le bien-être.



Contexte de la classe

Parlons du contexte de la classe. J'ai réalisé mon stage dans une classe de 2e année. Les élèves avaient beaucoup d'énergie, s'agitaient sur leurs chaises et leur temps d'attention était plutôt court. Il était donc difficile de faire des périodes complètes d'enseignement et de travail. Pendant le début du stage, j'ai essayé de m'adapter à cette réalité du 1er cycle et j'ai appris à morceler mes périodes et à alterner les différents modes de travail (équipes, seul, grand groupe, etc.) Je me suis rendue compte que ce n'était pas suffisant et que les élèves se désorganisaient souvent.

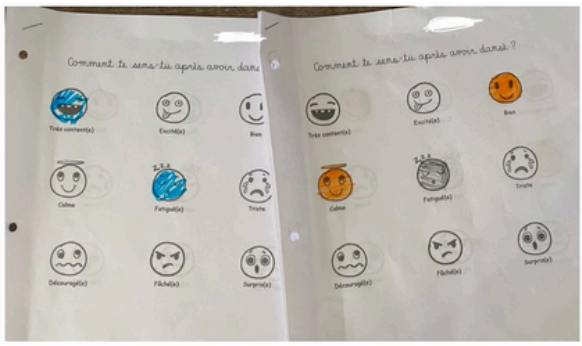
De plus, la classe était presqu'à pleine capacité et remplie de meubles et de matériels pédagogiques. Il n'y avait pas beaucoup de place pour bouger. J'ai donc dû adapter mes pauses actives à ces conditions.

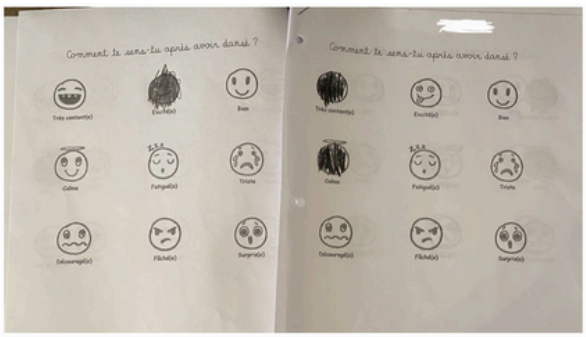
Finalement, en raison du contexte de stage et de la grève du secteur public qu'il y a eu aux mois de novembre et décembre, je n'ai pu faire mes pauses actives que pendant deux semaines. Je les ai faites presque quotidiennement pour profiter le plus possible de mes derniers moments avec les élèves et pour récolter le plus de résultats et faire le plus d'observations possibles.

Mon expérimentation des pauses actives

Pour réaliser les pauses actives avec mes élèves, j'ai mis à profit mon expérience d'enseignante de danse. En effet, sachant que la danse améliore la mémoire de travail, l'autorégulation ainsi que la flexibilité cognitive (Rudd, Buszard, Spittle, O'Callaghan et Oppici, 2021), c'est une bonne façon de faire bouger les élèves en classe et ainsi rejoindre les objectifs visés par les pauses actives.

Ce que j'ai fait dans ma classe de stage consistaient donc en de courtes danses de 3 à 5 minutes (Zumbakids, Justdance et WIXX) et sur place, suivies d'un retour au calme. Lors de ce retour au calme, il y avait de la musique douce et les élèves devaient colorier des visages montrant différentes émotions selon ce qu'ils ressentaient après avoir dansé. Je leur avais préalablement donné ces feuilles et ils les gardaient dans un duo-tang dédié à la danse.





Ces coloriages serviront à l'analyse des résultats de ces pauses actives. Ensuite, les élèves déposaient leur tête sur leur bureau et relaxaient. Avant de commencer la danse, je trouvais important de faire une petite mise en garde. Connaissant mes élèves, je savais que certains auraient tendance à s'exciter pendant l'activité. Il m'était donc important de donner des consignes claires et d'exprimer mes attentes envers leurs comportements. Cet encadrement ainsi que le retour au calme sont importants pour faire retomber l'excitation des élèves et favoriser un retour au travail efficace (Chesnais, Verret et Cabano, 2023).

Résultats et observations

À la fin de mon stage, j'ai récupéré toutes les feuilles sur lesquelles les élèves avaient

colorié leurs émotions et sentiments. Ensuite, j'ai classé les données par sentiments dans un tableau afin de mieux observer ce qui revenait le plus souvent. Il est important de noter que les élèves pouvaient colorier jusqu'à trois visages différents par séance.

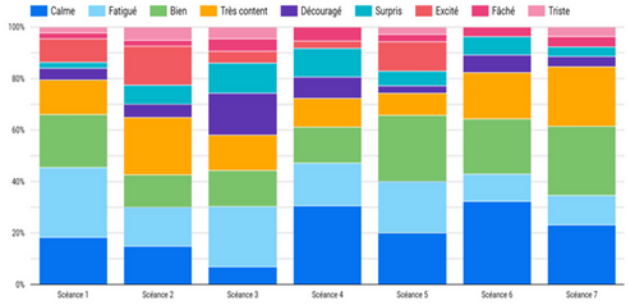
Tableau 1 : Nombre total de chaque sentiment

Émotion	Nb réponses	%
Calme	53	20%
Bien	50	19%
Fatigué	49	19%
Très content	40	15%
Découragé	18	7%
Surpris	18	7%
Excité	17	7%
Fâché	9	3%
Triste	7	3%

Dans le tableau 1, on peut voir que ce sont « calme », « bien », « fatigué » et « très content » qui reviennent le plus souvent, soit de 15% à 20% par rapport à 3% et 7% pour les autres émotions.

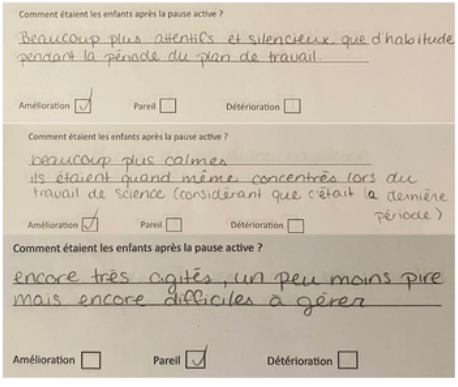
Ensuite, les pauses actives se sont déroulées sur sept séances. Dans le graphique suivant, les résultats sont séparés par séance.

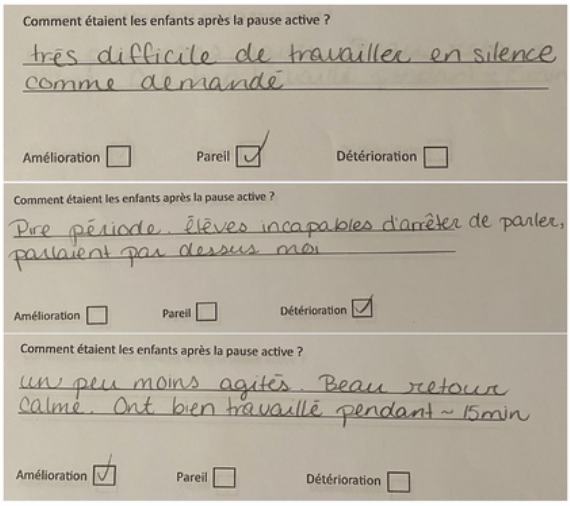
Graphique 1 : Quantité de chaque sentiment par séance



Dans le graphique 1, on peut voir que ce sont ces quatre mêmes sentiments qui sont présents en majorité à chacune des séances. Ils représentent en effet de 60% à 80% des réponses données par les élèves à chaque séance. De plus, on peut constater une légère augmentation du « calme » et du « bien » à travers les séances. Cette légère augmentation laisse croire qu'une amélioration pourrait être possible si les pauses actives sont réalisées à long terme.

En plus des autoévaluations des élèves, j'ai aussi pris des notes rapides sur l'ensemble du groupe pendant quelques-uns des retours au calme.


Comment étaient les enfants après la pause active ?
Beaucoup plus attentifs et silencieux que d'habitude pendant la période du plan de travail.
Amélioration ☑ Pareil ☐ Détérioration ☐
Comment étaient les enfants après la pause active ?
beaucoup plus calmes
ils étaient quand même concentrés lors du travail de science (considérant que c'était la dernière période)
Amélioration ☑ Pareil ☐ Détérioration ☐
Comment étaient les enfants après la pause active ?
encore très agités, un peu moins pire mais encore difficiles à gérer
Amélioration ☐ Pareil ☑ Détérioration ☐


Comment étaient les enfants après la pause active ?
très difficile de travailler en silence comme demandé
Amélioration ☐ Pareil ☑ Détérioration ☐
Comment étaient les enfants après la pause active ?
Pire période. Élèves incapables d'arrêter de parler, parlaient par dessus moi
Amélioration ☐ Pareil ☐ Détérioration ☑
Comment étaient les enfants après la pause active ?
un peu moins agités. Beau retour calme. Ont bien travaillé pendant ~15min
Amélioration ☑ Pareil ☐ Détérioration ☐

Dans ces notes, on peut voir trois moments où les pauses actives ont amélioré la gestion du groupe, deux fois où l'ambiance est restée pareil, et une fois où la gestion du groupe est devenue plus difficile.

Discussion

Les résultats observés chez les élèves sont cohérents avec la théorie. Les résultats majoritaires dans les autoévaluations des élèves sont des émotions positives (bien, calme et content) en plus de la fatigue.

Avant de commencer les pauses actives, mes recherches m'indiquaient qu'elles aideraient les élèves dans leur autorégulation, dans leur efficacité au travail (Chesnais, Verret et Cabagno, 2023, ainsi que dans leur attention à la tâche à accomplir (Ma, Le Mare et Gurd, 2014). L'autorégulation est la capacité de l'enfant à réagir aux facteurs stressants pour ensuite revenir à un état de clame dans lequel il peut se concentrer (Fairbrother et Whitley, 2014). Les sentiments de bien-être et de calme retrouvés en grande quantité chez les élèves à la suite des pauses actives montrent que celles-ci ont contribué au développement de leur autorégulation. Pour appuyer cela, trois des observations que j'ai notées montrent que le groupe, dans son ensemble, était effectivement plus facile à gérer et travaillait mieux.



Ensuite, les pauses actives avaient aussi pour but de permettre aux élèves de dépenser leur énergie et ainsi être capable de s'asseoir sur leur chaise pour travailler. En d'autres mots, les pauses actives voulaient répondre au besoin de bouger des enfants (Paquette, 2017). Les sentiments de calme et de fatigue ressentis en grande quantité par les élèves selon leurs autoévaluations montrent que ce besoin a été répondu grâce aux pauses actives, du moins en partie. Cependant, certaines de mes observations ainsi que les quelques visages « excités » coloriés par les élèves peuvent laisser croire que les pauses actives réalisées n'étaient pas suffisantes pour répondre à ce besoin chez certains élèves. En effet, certaines recherches suggèrent d'effectuer les pauses actives plus d'une fois par jour

(Paquette, 2017). Aussi, d'autres facteurs pourraient être en cause ici, par exemple des événements vécus dans la journée. Un retour calme qui n'est pas fait sérieusement par des élèves peut aussi être une cause.

Pendant mon expérimentation des pauses actives, j'ai fait d'autres observations plus informelles. Je n'ai pas noté formellement ces observations, puisqu'elles n'étaient pas en lien avec mes objectifs et les recherches effectuées au préalable. Cependant, avec le recul, je me rends compte qu'elles sont très pertinentes en lien avec les bienfaits des pauses actives sur la gestion de classe. Oui, les élèves étaient en général plus calmes et à leurs affaires après avoir fait les pauses actives, mais le résultat le plus important que j'ai remarqué chez les élèves était qu'ils ont adoré danser en classe. Ils avaient toujours hâte au moment de la journée où on allait danser. Ils m'en parlaient beaucoup et me demandaient souvent quand est-ce qu'on allait danser et si on allait faire une nouvelle danse ou bien la même que la veille. Puisque la danse est ma passion et que je leur ai partagée, j'ai créé un beau lien avec les élèves. En effet, plusieurs m'ont dit que les pauses actives qu'ils préféraient étaient celles où je leur montrais une danse et que je la faisais avec eux. J'ai senti que les élèves avaient, en général, plus de plaisir en classe et qu'ils respectaient davantage mon autorité, pas seulement lors des pauses actives, mais en tout temps.

Les pauses actives m'ont permis d'établir une relation positive avec les élèves. C'est une autre des composantes de la gestion de classe de Nancy Gaudreau (2017). Dans cette composante, le rôle de l'enseignant est de s'assurer que les élèves se sentent bien dans la classe. Plus la qualité des relations dans la classe est positive, plus les autres composantes de la gestion de classe sont facilitées. En effet, on a davantage envie de collaborer avec quelqu'un avec qui on se sent bien, et les élèves ne font pas exception à cela. (Gaudreau, 2017)

Les élèves avaient toujours hâte au moment de la journée où on allait danser.

Comme je l'ai mentionné précédemment, en raison de la grève du secteur public et du contexte de stage, je n'ai pu faire les pauses actives avec les élèves que pendant deux semaines. Les résultats récoltés et les observations faites ne sont donc qu'à court terme. J'ai tout de même pu voir une amélioration dans l'autorégulation des élèves et dans mon lien avec eux. J'aurais donc aimé pouvoir constater l'évolution de ces résultats et ces observations sur le long terme.

Lors des retours au calme, les élèves pouvaient colorier jusqu'à trois visages différents. Certaines sources d'erreurs pouvant influencer les résultats sont à tenir compte dans l'analyse de mes pauses actives. D'abord, dans la classe, certains élèves ne parlaient pas ou très peu français. Je pensais qu'avec les illustrations des sentiments ils pourraient mieux comprendre, mais en regardant les résultats je me rends compte que certains n'ont pas compris les émotions ou la consigne. Par exemple, il y a certaines séances où des élèves ont colorié des sentiments contradictoires (calme et excité).

Ensuite, ce n'était pas toujours tous les élèves qui étaient présents lors des pauses actives. Certains pouvaient être absents pour la journée, d'autres pouvaient être en orthopédagogie ou en francisation, etc. De plus, les élèves ne coloriaient pas toujours le même nombre d'émotions. Ces deux phénomènes font en sorte qu'il n'y a pas le même nombre de sentiments compilés à chaque séance, ce qui fait que, par exemple, un visage calme peut représenter un plus gros pourcentage à une séance qu'à une autre.

Une dernière source d'erreurs est que les élèves sont influençables et vivent beaucoup d'événements en une journée. Ces événements peuvent jouer sur leurs émotions. C'est pourquoi les émotions coloriées par les élèves ne sont pas toujours nécessairement en lien seulement avec le moment présent et l'effet que la danse a eu sur eux, mais peuvent aussi être en lien avec d'autres événements vécus dans la journée. Ce n'est donc pas nécessairement la pause active qui a rendu des élèves fâchés, tristes ou fatigués, mais peut-être qu'ils l'étaient déjà avant la pause active à cause d'un conflit ou d'une mauvaise nuit, par exemple.

Conclusion

Les pauses actives ont plusieurs effets positifs, autant chez les élèves que chez les enseignants. Elles favorisent l'autorégulation des élèves, renforcissent leurs liens avec l'enseignant, et rendent la gestion de classe un peu plus facile. Ce n'est toutefois pas une solution miracle. Pendant mon expérimentation, j'ai réalisé que ces pauses doivent être bien encadrées, les consignes doivent être claires et le retour au calme doit être bien fait afin que les résultats souhaités soient atteints.

J'ai choisi de danser avec les élèves, mais les pauses actives peuvent être très variées et chaque enseignant peut les adapter et les réaliser à sa façon, allant des simples mouvements en restant assis au bureau, jusqu'à la marche dans le corridor ou même à l'extérieur. Bref, ce sont des moments qui devraient être agréables à vivre. Bouger en classe procure du plaisir et promeut la santé et le bien-être chez les jeunes.

Références

-Blanchet, M., Cadoret, G. et Bouchard, C. (2019). Chapitre 8: L'action motrice pour apprendre et se développer. Dans C. Bouchard. Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (2e édition, p.259-295). Québec : Presses de l'Université du Québec.

-Chesnais, N., Verret, C. et Cabagno, G. (2023). Mettre en place des pauses actives à l'école primaire pour soutenir l'autorégulation des élèves, en particulier ceux qui présentent des difficultés comportementales.Repéré à Des pauses actives pour soutenir l'autorégulation des élèves - CTREQ - RIRE

-Fairbrother, M. et Whitley, J. (2014). Comprendre et soutenir le développement de l'autorégulation. Repéré à https://www.taalecole.ca/lautoregulation/

-Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec

-Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. Revue canadienne de l'éducation, Volume 35, 82-101. Repéré à http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/891/1155

-Ma, J., Le Mare, L., Gurd, B. (2014). Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9- to 11-year olds. Repéré à Ma_2015_FUNandselectiveattention.pdf

-Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Domaines généraux de formation. Repéré à : Programme de formation de l'école québécoise - Version approuvée (gouv.qc.ca)

-Paquette, M. (2017). La pause active dans la classe primaire : effets sur les interactions dans le groupe. (Maîtrise en kinanthropologie, Université du Québec à Montréal, Montréal). Repéré à La pause active dans la classe primaire : effets sur les interactions dans le groupe (uqam.ca)

-Rudd J., Buszard T., Spittle S., O'Callaghan L., Oppici L. (2021). Comparing the Efficacy (RCT) of Learning a Dance Choreography and Practicing Creative Dance on Improving Executive Functions and Motor Competence in 6-7 Years Old Children. Psychology of Sport and Exercise, Volume 53. Repéré à Comparing the efficacy (RCT) of learning a dance choreography and practicing creative dance on improving executive functions and motor competence in 6–7 years old children - ScienceDirect

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'ENSEIGNEMENT DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX : LA CLÉ POUR LA PRÉVENTION ET LA GESTION DES CONFLITS

LAURENCE MORISSETTE



Introduction

Au-delà de l'enseignement des savoirs disciplinaires, l'école est l'endroit parfait pour éduquer les enfants sur d'autres volets comme le développement social et affectif. Comme les élèves sont en constante interaction avec leurs pairs et les adultes qui interviennent auprès d'eux, l'école est un lieu extrêmement riche dans lequel l'enfant apprend et « [consolide] ses capacités d'affirmation de soi, d'autocontrôle, de régulation émotionnelle et de résolution de conflits interpersonnels. » (Coutu et Bouchard, 2019, p.319) Ce sont des aspects du développement de soi qui sont très présents dans l'enseignement préscolaire, mais qui tendent à être moins abordés au fil du cheminement primaire. Pourtant, le développement d'habiletés sociales est un processus qui dure toute la vie et qui ne perd pas en importance parce que l'enfant vieillit.

Dans cet article, je me pencherai sur la problématique du nombre grandissant de conflits dans les écoles. Plus précisément, nous chercherons à répondre à la question suivante : « Comment réduire la fréquence des conflits entre les élèves pour leur permettre de vivre des relations plus harmonieuses ? »

Afin de relever ce défi, plusieurs propositions vous serons faites pour vous aider à mettre en place des moyens concrets de soutenir le développement continu des habiletés sociales dans votre classe et votre école.

Problématique

Dans le cadre de mon stage en cours d'emploi, j'ai constaté la fréquence à laquelle je devais intervenir quotidiennement, en lien avec des situations conflictuelles, auprès de mes élèves de 2e année. Non seulement je sentais que notre climat de classe en était affecté, mais je réalisais aussi que cette problématique empiétait sur mon temps d'enseignement. Même avec l'aide précieuse des autres intervenants de mon école, je me retrouvais souvent à devoir gérer des conflits à des moments peu opportuns et de façon récurrente. En discutant de cet enjeu avec mes collègues, j'ai constaté que cette problématique semblait généralisée un peu partout dans notre école. Je me suis alors questionnée à savoir quel était mon pouvoir en tant qu'enseignante pour améliorer la situation.

Selon « les recherches portant sur l'efficacité de l'enseignement », il a été prouvé que les enseignants jouent un rôle crucial dans l'apprentissage et dans le maintien de comportements favorables à un environnement scolaire harmonieux (Archambault et Chouinard, 2022, p.191). Cela signifie donc que nous sommes, en tant qu'enseignants, des acteurs actifs de changement qui peuvent influencer positivement les comportements des élèves par nos pratiques (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020). Il serait donc possible de réduire les conflits entre les élèves en les outillant davantage sur les comportements prosociaux à démontrer dans les différents contextes scolaires du quotidien.

Les comportements prosociaux

Les comportements prosociaux sont des gestes, des actions ou des paroles qui découlent de la prosocialité, qui désigne « un certain savoir-vivre qui influence » un individu à agir pour favoriser un bien commun (Landry, Bouchard et Pagé, 2021, p.56). En d'autres termes, il s'agit de comportements qui soutiennent l'harmonie entre pairs et qui démontrent le respect que l'on porte pour l'autre. Voici des exemples de comportements prosociaux qui sont souhaités en contexte scolaire :

oPartager;
oFaire preuve d'empathie;
oCommuniquer calmement;
oÉcouter la personne qui parle;
oFaire des compromis;
oEtc.

Des élèves qui font preuve de tels comportements au quotidien sont significativement moins enclin à se retrouver au cœur de situations conflictuelles, puisque c'est souvent l'absence de ces comportements qui est à l'origine des disputes. On voit donc la pertinence de mettre du temps dans l'enseignement de ces attitudes qui seront de puissants leviers pour favoriser des relations harmonieuses entre les élèves et les adultes qui interviennent auprès d'eux.

Cependant, il s'agit d'un apprentissage complexe, puisque la prosocialité implique que l'on s'intéresse, ou du moins, que l'on soit conscient et sensible au bien-être et aux besoins des autres (Landry, Bouchard et Pagé, 2021). Sans cela, il serait difficile de savoir quand et pourquoi mettre de l'avant de tels comportements. Développer ce souci pour l'autre n'est pas chose facile pour tous. Plus il est jeune, plus l'enfant est égocentrique, c'est-à-dire qu'il a « tendance […] à se centrer sur un seul point de vue » (souvent le sien) et qu'il a du mal à être objectif (Duval et Bouchard, 2019, p.377). Il est davantage centré sur ses propres besoins et envies, et peu sur ceux des autres. Ainsi, pour maximiser nos chances que les élèves de tous âges apprennent et adoptent des comportements prosociaux, il est important d'en faire la promotion le plus souvent possible et sous de multiples formes.

Les moyens proposés

Le renforcement positif des comportements souhaitables

Miser sur une gestion de classe qui valorise les bons comportements des élèves aura pour effet d'en augmenter la fréquence (Archambault et Chouinard, 2022). Au contraire d'une gestion de classe punitive qui souligne plus souvent les faux pas de l'enfant, le renforcement positif met en lumière ses bons coups. En donnant une rétroaction positive à l'élève à la suite d'un comportement souhaitable (tel qu'un comportement prosocial), l'enseignante l'encourage à le répéter (Gaudreau, 2017). De plus, l'attention des autres élèves du groupe est dirigée vers le comportement en question. Les autres enfants seront alors d'autant plus portés à eux aussi imiter ce comportement.

La littérature jeunesse

L'exploitation de la littérature jeunesse est un moyen ludique d'aborder des sujets importants tels que l'intimidation, le respect, le partage, etc. Elle permet d'engager des discussions ou d'introduire ces thématiques qui touchent les comportements prosociaux auprès des élèves. La lecture d'albums jeunesse peut se faire au quotidien lors de moments routiniers tels que l'heure de la collation ou en transition pour un retour au calme. Elle peut même permettre l'amorce d'un projet d'écriture ou simplement pour se faire plaisir et discuter. Les possibilités sont infinies!

Voici quelques idées d'albums jeunesse en lien avec la thématique des comportements prosociaux qui pourraient vous intéresser :

oClou : On est tous différents! – Cœur de Pirate (Figure 1);
oTyranono : Une préhistoire d'intimidation – Gilles Chouinard (Figure 2);
oLes mots magiques – Catherine Ouellet (Figure 3);
oLe petite pirate malpolie – Catherine Ouellet (Figure 4);
oManquer de respect? Jamais de la vie! – Claudia Turmel et Alice Lemelin (Figure 5);
oJe n'ai rien dit – Stéphanie Boyer et Élisa Gonzalez (Figure 6).



Figure 1 Figure 2 Figure 3 Figure 4 Figure 5 Figure 6

Les ateliers

Travailler en cohérence avec ses collègues est gagnant dans la lutte contre les conflits et peut s'avérer très rentable (Gaudreau, 2017). En collaboration avec votre TES attitrée (ou autre collègue qui intervient auprès des élèves de votre classe), il est possible de monter des ateliers visant à modéliser les comportements prosociaux attendus et à promouvoir ceux-ci. De plus, le fait de recevoir l'information par divers membres de l'équipe école ne fera que renforcer l'importance que portera l'élève à adopter de tels comportements, et ce, même à l'extérieur de la classe.

Les mises en situation

Parfois, il n'y a rien comme mettre les élèves en action pour susciter leur engagement. Des activités de mises en situation peuvent aussi être organisées pour illustrer des situations du quotidien vécues par les élèves et pour les amener à identifier eux-mêmes les bons comportements à adopter (Frey, 2016).

Les effets de ces moyens

Dans le cadre de mon projet d'intervention en contexte, j'ai voulu expérimenter les effets de ces moyens auprès des élèves de ma

classe de stage. Avant le début du projet, je leur ai distribuer un petit sondage pour connaître leurs impressions en lien avec leurs rapports entre pairs. Nous avons d'abord défini ensemble ce qu'est un conflit et lu toutes les questions pour s'assurer que tous en avaient la même compréhension. Je leur ai également mentionné que le sondage se faisait de façon anonyme afin de les encourager à être honnête dans leurs réponses. Aussi, nous nous sommes entendus sur le fait que ce sondage concernait uniquement les conflits et les situations vécues à l'école. Ainsi, cela a évité que les résultats ne soient biaisés, par exemple par un élève qui se dispute souvent avec ses frères et sœurs à la maison. La figure 7 montre le court questionnaire que chaque élève a eu à remplir. Ici, j'ai misé sur la simplicité, puisque le sondage s'adressait à des élèves du 1er cycle, mais il pourrait très bien être adapté et complexifié pour des élèves de niveaux plus élevés.

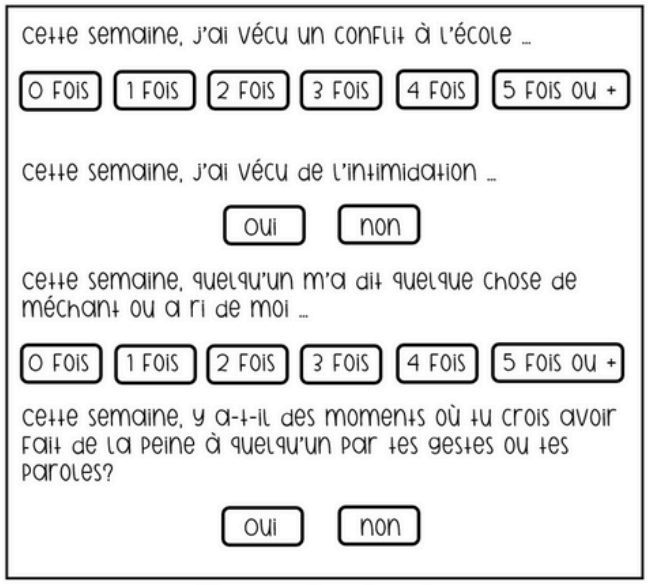


Figure 7 – Questionnaire

Comme j'ai eu la chance de poursuivre mon contrat au-delà des délais du stage, j'ai pu mettre en place les moyens présentés précédemment en l'espace de six semaines. Au cours de cette période, mon groupe et moi avons eu la chance de prendre part à de belles discussions en lien avec les comportements prosociaux et les activités proposées nous on fait vivre de beaux moments ensemble. Au terme de ces six semaines, j'ai de nouveau fait passer le sondage aux élèves pour constater l'évolution de leurs perceptions. La figure 8 présente les résultats des réponses aux quatre questions du sondage avant et après le bloc d'intervention.

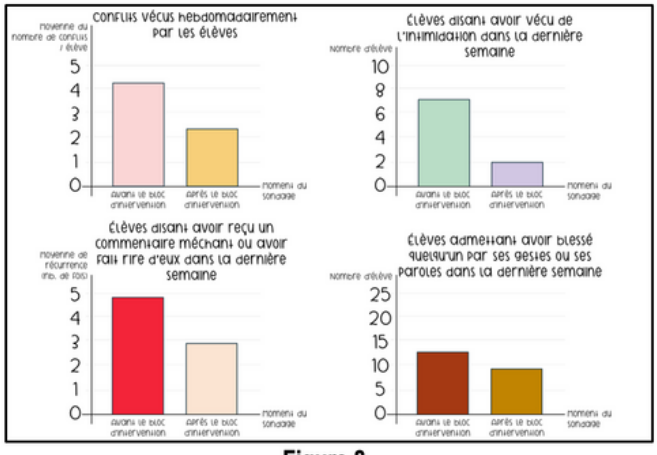


Figure 8

Avant le bloc d'intervention, on peut voir que les réponses au sondage relevaient que les élèves de la classe disaient vivre en moyenne 4,2 conflits par semaine. Après le bloc d'intervention, ce nombre baisse à 2,3 conflits par élève chaque semaine. Concernant l'intimidation, la première passation du sondage rapportait que 7 élèves sur 23 disaient vivre de l'intimidation. À la suite du bloc d'intervention, ce nombre baisse à 2 élèves. En lien avec les commentaires blessants, les élèves avaient relevé en recevoir en moyenne 4.9 par semaine. À la deuxième passation, ce nombre a diminué à 2.9. Finalement, 13 élèves avaient admis avoir eu un comportement ou des paroles blessantes à l'égard d'une autre personne et ce nombre à diminuer à 9 après le bloc d'intervention.

Constats

On observe, par les résultats mentionnés ci-haut, que la fréquence des conflits vécus par les élèves a baissée à la suite des différentes interventions mises en place. Pour ma part, j'ai tenu un journal de bord dans lequel j'inscrivais à chaque fin de journée mes propres perceptions et observations en lien avec la gestion des conflits de mes élèves. J'ai tenu ce journal pour toute la durée des six semaines, et j'ai constaté une amélioration dans mes commentaires qui s'avéraient de plus en plus positif au fil du temps.

C'est donc dire que l'enseignement des comportements prosociaux et le renforcement de ceux-ci au quotidien peut réellement avoir un impact positif sur les comportements des élèves, mais aussi sur la dynamique de la classe. En le faisant avec constance, les effets bénéfiques peuvent certainement être maintenus à long terme.

Références

Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. 2e éd. Montréal, Chenelière Éducation.

Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. dans, Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Duval, S. et Bouchard, C. (2019). Construire sa compréhension du monde. dans, Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Frey, N. (2016). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe : Guide pour favoriser l'engagement et l'interaction. Montréal, Chenelière Éducation.

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Landry, S., Bouchard, C. & Pagé, P. (2021). Pensée sociale et adaptation sociale en classe d'éducation préscolaire 5 ans : portrait d'enfants québécois à l'aube de leur parcours au primaire. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 23(2), 53–75. https://doi.org/10.7202/1085363ar

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). Les troubles du comportement à l'école. Montréal, Chenelière Éducation.

Shi, N. (2016). [Trois tous petits mangeant sur une table blanche] [Photo]. Pexels. Trois Tout Petits Mangeant Sur Table Blanche · Photo gratuite (pexels.com)

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

DÉVELOPPER DES TECHNIQUES DE COOPÉRATION À L'AIDE DE LA RÉTROACTION

TRISTAN BERNIER ET ROXANNE BLOUIN



Introduction

Les élèves d'aujourd'hui sont exposés à des situations auxquelles nous n'aurions probablement jamais pensé il y a à peine une dizaine d'années. En effet, ils ont notamment dû traverser une période de pandémie mondiale leur demandant de rester à la maison et de s'isoler les uns des autres. Cet isolement a eu plusieurs répercussions sur leur parcours scolaire. Du seul fait qu'elle accueille en grand nombre des élèves de tous âges, l'école constitue un lieu important de socialisation avant même que les adultes n'aient à intervenir (MEQ,2022). Mais comment espérer que des jeunes soient en mesure de faire du travail d'équipe efficace lorsqu'ils n'ont pas pu approcher leurs pairs pendant une période de presque trois ans ? Sont-ils capables de coopérer ? En fait, ont-ils déjà appris à faire du travail d'équipe efficace ?

Ce sont des questionnements que nous avons eus lors de notre quatrième stage en enseignement au primaire. Ayant eu la chance de côtoyer des élèves du 3e cycle, nous avons rapidement constaté certaines problématiques concernant le travail d'équipe. Généralement, ces périodes sont appréciées des élèves. En effet, ils les aiment parce qu'elles leur permettent de discuter avec leurs camarades tout en effectuant tout au plus le travail demandé. Et ce travail, est-il réalisé en coopération, ou s'agit-il d'un seul des membres de l'équipe qui en fait l'ensemble pendant que ses camarades discutent ?

Nos observations ont permis de cibler une problématique concernant l'efficacité des élèves à tirer profit du travail d'équipe. Malgré le fait que la coopération figure comme étant l'une des compétences transversales à développer au primaire (MEQ, 2022), les élèves semblaient peu outillés pour coopérer efficacement dans des contextes scolaires, et ce, même au 3e cycle. Aussi, selon Archambault et Chouinard (2022), peu d'adultes ont réellement appris à coopérer à l'école. Il y a bien eu des expériences d'apprentissage en coopération, mais elles sont demeurées peu fréquentes et, trop souvent, elles se sont produites sans que les enseignants n'aient pu établir un réel climat de coopération en classe et sans qu'elles aient permis aux élèves d'apprendre les habiletés sociales et cognitives nécessaires pour le travail collectif (Archambault et Chouinard, 2022).

Devant ce constat, nous avons mis en place des projets d'interventions en contexte qui allait permettre de développer des techniques de coopération efficaces chez les élèves de nos classes respectives. Nous avions mis sur pied des programmes qui jumelaient modélisation, enseignement magistral et périodes de travail d'équipes. À travers ceux-ci, les élèves étaient appelés à s'exercer ainsi qu'à réfléchir sur les bienfaits qu'ils pouvaient observer lorsqu'ils mettaient en place les différentes techniques apprises.

Tout au long de la réalisation des projets d'interventions, nous nous sommes rendu compte que la rétroaction occupait une plus grande place que nous aurions pensé. Bien sûr, nous savions que la rétroaction, notamment à l'aide de commentaires opportuns, explicites et pertinents, contribue à l'apprentissage (McCallum, 2018). En revanche, il s'agissait d'une variable que nous avions développée lors de la planification. Il était intéressant de voir les comportements des élèves changer à la suite de nos interventions. C'est dans cette suite d'idée que nous relevons la problématique suivante : est-il possible de développer des techniques de coopération efficaces à l'aide de la rétroaction ?

Dans cet article, vous observerez d'abord une définition de la coopération et de la rétroaction ainsi que de son apprentissage. Des concepts que nous jugeons essentiels pour développer le travail d'équipe efficace chez les élèves. Ensuite, nos observations lors d'un de nos deux projets d'intervention en contexte seront analysées. Finalement, nos constats face à cette problématique seront abordés.

Qu'en est-il de l'apprentissage de la coopération ?

Avant même de définir le concept de la coopération, nous trouvons qu'il est important de faire un état de son apprentissage. Est-ce vraiment à l'école que l'on apprend à coopérer ? Pour plusieurs enseignants, c'est à l'université que le premier contact avec le travail collectif a eu lieu: la division du travail en quatre parties égales, les conflits parce que l'un accomplit tout le travail alors que l'autre n'a rien fait, etc. (Archambault & Chouinard, 2022). Mais comment est-ce possible qu'une première vraie fréquentation avec la coopération se fasse si tard ? Elle figure pourtant dans les compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ,2022).

LA CULTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Nos recherches ont permis de découvrir qu'il s'agirait peut-être d'un problème lié à la culture des écoles primaires. Cuban (2013), Romanata et Gathler Thurler (2011), dans Archambault et Chouinard (2022) mentionnent que la culture de l'école ne favorise pas la coopération. En effet, ils soulignent plutôt qu'elle incline au retrait de l'enseignant dans sa classe et à l'individualisme. Ces auteurs allèguent aussi que les enseignants ne semblent pas réellement coopérer, ce qui se reflète dans leurs classes. Même si, aujourd'hui, la formation initiale des enseignants mise davantage sur le travail collectif et sur le développement des compétences qui s'y rattachent, les conditions dans lesquelles s'exerce la profession demeurent individualistes (Archambault & Chouinard, 2022). En suivant cette logique, même les enseignants ne seraient pas en mesure d'effectuer de la réelle coopération. Bien sûr, loin de nous l'idée de généraliser une situation. Cependant, cela vient mettre l'accent sur notre problématique. Cela ajoute de l'importance au fait qu'il est nécessaire, dès le primaire, de développer des techniques de coopération efficaces.

LA COOPÉRATION

Pour débuter, il est important de comprendre que le terme « coopération » est mis en place dans le but où une ou plusieurs personnes souhaitent atteindre un objectif commun. Les individus doivent donc travailler conjointement afin d'y arriver. Dans le cadre scolaire, les élèves doivent s'entraider afin d'atteindre un point de réussite visé. Selon certaines visions dans le monde de l'éducation, la coopération permet à l'élève d'être actif dans ses apprentissages. C'est notamment le cas pour la vision humaniste et la vision constructiviste développée par Jean Piaget (Vienneau, 2017). Ces dernières conçoivent qu'il est primordial de valoriser la coopération et l'entraide entre les élèves puisque cela les aide à développer une certaine autonomie dans leurs apprentissages. En travaillant avec un camarade de classe dans le but d'atteindre un but commun, l'élève doit donc réfléchir sur les habiletés qu'il utilise (métacognition) afin de progresser dans la tâche demandée avec son collègue. Le travail en équipe lui permet aussi d'avoir un meilleur contrôle sur lui-même et d'utiliser des stratégies afin de surmonter des difficultés. L'utilisation de bonnes stratégies de coopération n'est pas innée chez les élèves, il est donc du devoir de l'enseignant de l'aider dans développement de celles-ci. En recevant du soutien provenant de l'enseignant, l'élève pourra réutiliser les stratégies enseignées et changer les processus qu'il utilise (autorégulation) afin de trouver des solutions de façon autonome lorsqu'il fait face à un problème.

L'utilisation de bonnes stratégies de coopération n'est pas innée chez les élèves, il est donc du devoir de l'enseignant de les aider dans le développement de celles-ci.

La coopération en classe a plusieurs bienfaits et peut être amenée de différentes façons. Il existe une multitude de façons de former des équipes en classe. Il est important de connaitre l'objectif visé par l'activité afin de faire des formations plus homogènes ou plus hétérogènes. Si l'enseignant souhaite retravailler une notion spécifique avec des élèves qui ont moins bien compris, il pourrait être plus justifié de former des équipes homogènes en sous-groupe de besoin. Cependant, si nous voulons plutôt que les élèves ayant de plus grandes capacités dans une discipline x tirent les autres vers le haut, Glasser propose la composition d'équipes hétérogènes de manière que les forces de chacun soient réparties équitablement entre les équipes (Gaudreau, 2017, p.17). La formation des équipes doit donc être faite par l'enseignant puisqu'il connait les forces et les difficultés de ses élèves.

De plus, la coopération peut permettre aux élèves de développer un plus grand sentiment de compétence dans certains contextes ou disciplines scolaires. Travailler en équipe de façon efficace permet aux élèves de développer une interdépendance positive et une plus grande responsabilité personnelle. C'est entre autres ce que la composition d'équipes hétérogènes permet. En plaçant un élève ayant plus de difficulté avec un autre qui a plus de facilité dans une discipline, l'élève ayant plus de capacité pourra aider son coéquipier dans ses apprentissages. Il pourrait donc incarner un rôle de « mini-prof », ce qui augmente par le fait même sa responsabilité personnelle.

LA RÉTROACTION

La rétroaction est une pratique répandue dans le monde de l'éducation et son utilisation mérite une grande attention.

La rétroaction est un processus qui « […] consiste à verbaliser à l'élève des commentaires sur la façon dont il a réalisé une tâche, après l'avoir observé, et à lui fournir des indications pour s'améliorer dans l'accomplissement de cette tâche. » (Université TÉLUQ, 2021). Tout d'abord, il existe plusieurs catégories de rétroaction qui peuvent être utilisées par les enseignants. Il y a tout d'abord celle qui est liée à la tâche, celle qui est liée à un processus d'apprentissage, celle qui est liée à l'autorégulation et celle qui est liée à l'ego (McCallum, 2018, p.25). Dans le cadre d'une tâche qui demande aux élèves de coopérer, comme ce fut le cas dans nos classes de stage il a plutôt été question de la rétroaction liée à un processus d'apprentissage qu'est le travail d'équipe. La rétroaction a été faite avec la grille d'autoévaluation remplie par l'élève et par l'enseignante. Cette dernière a mentionné à chacun des élèves un point à améliorer dans leur travail coopératif lors de leur prochain travail d'équipe.

Avant de mettre en place cette stratégie d'enseignement, nous avons dû prendre en compte qu'est-ce qu'était une rétroaction positive et efficace. Selon Nancy Gaudreau, une rétroaction positive efficace est faite à la suite d'un comportement attendu de l'élève. De plus, elle oriente l'élève vers une réflexion positive de son comportement et amène donc l'élève à prendre conscience des bienfaits que celui-ci a eus sur ses apprentissages. L'élève m'est donc l'accent sur le bon comportement qu'il doit reproduire (2017, p.83). Il est alors nécessaire de se féliciter l'élève pour son cheminement dans son processus d'avoir un meilleur comportement. À l'aide des rétroactions positives faites par l'enseignant, l'élève pourra alors s'autoréguler dans de futures situations qui lui demanderont de mettre en place les comportements souhaités. Cette façon de faire a un effet direct sur les habiletés sociales des élèves. Par exemple, un élève qui n'écoute pas les divers points de vue de ses coéquipiers et ne veut fonctionner que de la façon qu'il veut affectera négativement ses relations avec les autres. Par contre, s'il prend le temps d'écouter les autres et de faire des compromis, cela aura un impact positif sur ses relations et ses habiletés sociales. Au cours de son développement, l'élève sera confronté à des opinions qui ne seront pas les siennes et il devra apprendre à vivre dans ce monde de pluralité idéologique. En l'aidant dans son apprentissage et dans le développement de ses habiletés sociales il sera en mesure d'interagir avec les autres, d'apprendre à donner des commentaires et à les recevoir, devenir meilleur en résolution de problèmes, mieux communiquer, etc. (McCallum,2018, p.85).

Observations et analyse

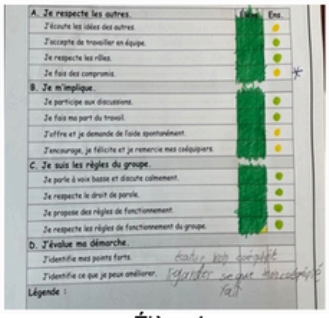
Dans cette section de l'article, nous vous ferons part de nos observations et analyses à la lumière de quelques traces recueilles lors de l'un de nos projets d'intervention en contexte.

Durant l'une des périodes de travail d'équipe, les élèves d'une de nos classes avaient à remplir une feuille d'autoévaluation à la fin de l'activité. Vous pourrez-vous même observer ces grilles à la fin de cette section de l'article. Nous avons préalablement fait une sélection parmi tous les élèves qui ont participé. Les quatre copies sélectionnées sont celles qui étaient les plus révélatrices.

DIFFICULTÉ À S'AUTOÉVALUER

Nous avons remarqué que plusieurs élèves éprouvaient certaines difficultés à s'autoévaluer. Dans la colonne « élève », on peut voir l'autoévaluation que se sont donnée les élèves eux-mêmes et dans la colonne « ens. », l'évaluation de l'enseignant(e). Nous constatons qu'il y a certaines différences entre l'appréciation de l'enseignante et celle de l'élève. Bien sûr, il est presque utopique d'espérer avoir un calque entre l'évaluation du maître celle et l'élève. En revanche, il est intéressant d'observer qu'à l'exception de l'élève 1, les élèves ont tendance à s'autoévaluer de manière plus basse que l'enseignant(e). Aussi, dans la section « j'évalue ma démarche », 3 élèves sur 4 ont mentionné qu'ils avaient de la facilité à écouter ce que disent leurs camarades. On peut en déduire ici que ces jeunes semblent démontrer de l'aisance à être attentif à l'autre et à reconnaître leurs besoins (MEQ, 2024). En revanche, nous avons remarqué que malgré le fait qu'ils semblent être capables d'écouter et de recevoir les idées des autres, ils ne sont pas nécessairement aptes à les mettre en application.

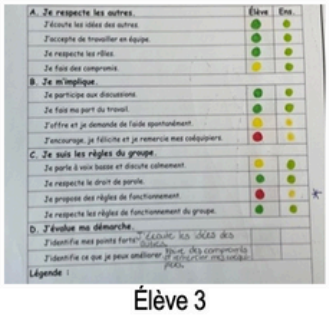
Nous constatons donc qu'il n'y a pas réellement de coopération entre les élèves. En effet, il ne s'agit pas alors vraiment de travail collectif, mais plutôt d'individualisme collectif (Archambault et Chouinard, 2022). Ils doivent apprendre des stratégies appropriées pour s'échanger des commentaires avec efficacité; faire preuve d'esprit critique vis-à-vis de ces commentaires; et comprendre le processus nécessaire pour gérer la rétroaction de manière à développer leurs connaissances, à s'améliorer et à évoluer (McCallum, 2018).



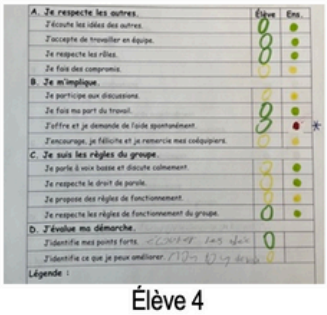
Élève 1



Élève 2



Élève 3



Élève 4

À la suite d'une activité de coécriture, les élèves devaient s'autoévaluer par rapport à leurs stratégies employées lors de ce travail. Il est à noter que ce n'était pas la première fois que les élèves remplissaient cette autoévaluation. L'enseignement explicite concernant la façon de fonctionner leur avait déjà été montré. Ils étaient donc invités à remplir leur autoévaluation avec l'aide du code de couleurs « vert-jaune-rouge ». L'enseignante avait observé les équipes et pris ses observations de chacun des élèves en note afin de remplir la partie « ens. » de l'autoévaluation.

L'étoile à la droite de la colonne de l'enseignante indique le point qu'elle souhaite que l'élève travaille davantage. Une rétroaction orale a été faite individuellement à chacun des élèves afin de discuter de leur force dans leur travail coopératif et un point qu'ils aimeraient améliorer. Dans les cas de l'élève 1, l'élève 3 et l'élève 4, l'enseignante avait ciblé la même force et le félicitait pour cela. Comme le mentionne Gaudreau, il est important de mettre l'accent sur le comportement que l'on veut qui se reproduise (2017, p.83). Il était alors possible par la suite de trouver des moyens afin d'améliorer la stratégie de coopération visée par l'élève et l'enseignante. En travaillant les différents moyens qui font d'un travail d'équipe un travail efficace (écouter les idées des autres, de faire des compromis, de participer aux discussions, de demander ou d'offrir de l'aide, etc.), il a été possible de constater que les élèves ont été capables de développer une interdépendance positive. Ils étaient plus souvent amenés à se féliciter et encourager leurs coéquipiers lorsqu'ils rencontraient une difficulté au lieu de baisser les bras et d'abandonner. En améliorant le comportement ciblé, l'enseignante peut féliciter l'élève dans son processus de développement personnel. L'élève reproduira alors plus facilement le comportement pour lequel il a été félicité dans les situations à venir.

Constats et conclusion

À la suite de nos observations dans nos classes de stage respectives, nous avons pu remarquer plusieurs bienfaits quant à la mise en place de la coopération en classe. En effet, nous avons constaté que le climat de la classe était plus agréable. Cela laissait donc la place à une gestion de classe moins axée sur la régulation des comportements indésirables des élèves. Puis, en utilisant la rétroaction positive pour pousser les élèves à s'autoréguler lors des périodes de travail en équipe, nous avons remarqué que certains élèves avaient développé une meilleure estime de soi et étaient plus confiants. Cela a donc par le fait même impacté positivement leur sentiment d'appartenance au groupe. Nous avons d'ailleurs été surpris par le peu de temps que cela a pris avant de voir les retombées chez les élèves. En l'espace de quelques périodes, nous avons vu les élèves fournir des efforts afin d'améliorer le comportement qui avait été ciblé avec l'enseignante lorsqu'ils font du travail coopératif. Pour arriver à un tel résultat, les élèves doivent être en mesure de s'autoévaluer, ce qui a été une tâche plus ardue dans certains cas présentés ci-dessus. Cela nous a alors permis de nous questionner à la fin de nos projets si l'autoévaluation était suffisamment travaillée en classe et quels seraient les avantages de l'exploiter.

En conclusion, c'est autorégulant leurs comportements de coopération que les élèves ont implicitement développer leurs habiletés sociales. La mise en place du travail en équipe en classe permet à l'élève de développer des stratégies adéquates pour répondre à la confrontation de ses idées, à exprimer ses idées ainsi qu'à écouter les idées des autres. Ce sont des habiletés que les élèves doivent travailler puisqu'ils y seront de plus en plus confrontés en grandissant et lors de leur vie d'adulte. En utilisant la rétroaction comme levier, l'élève et l'enseignant ont pu cibler une stratégie afin d'aider l'élève dans sa contribution à un travail d'équipe efficace. Développer des stratégies de travail coopératif efficace à l'aide de la rétroaction mérite d'être mis en place dans les classes et plus particulièrement au 3e cycle afin de mieux préparer les élèves dans leur transition vers le secondaire!

RÉFÉRENCES

- Archambault, J., Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. Montréal. Chenelière éducation.

- Cuban,L. (2013). Inside the black box of the classroom. Change without reform in American education. Harvard Education Press.

- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.

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

- Ministère de l'éducation du Québec. (2022). Programme de formation de l'école Québécoise. Repéré à : https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programme-formation-ecole-quebecoise

- Ministère de l'éducation du Québec. (2022). Compétences transversales. Repéré à : https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-primaire.pdf

- Romanata, L.P. et Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. Recherches en éducation. https://doi.org/10.4000/ree.4763

- Université TÉLUQ. (2021). Qu'est-ce que la rétroaction (quoi) et pourquoi en faire? https://jenseigneadistance.teluq.ca/mod/page/view.php?id=622

- Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : théories et pratiques. Chenelière éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'IMPORTANCE DU LIEN AFFECTIF

JADE HARVEY ET CLÉMENTINE LECLÈRE



Introduction

Dès la petite enfance, l'enfant a besoin de ressentir un lien important avec les personnes qui l'entourent afin de se sentir en sécurité et d'évoluer correctement. Ce sentiment va le suivre lors de son cheminement tout au long de sa vie. (Gauthier, 2023)

Lors de nos stages respectifs, nous nous sommes donc rendu compte que d'avoir un lien significatif avec et entre les enfants jouait un rôle important sur leurs apprentissages. L'une d'entre nous a observé que le fait d'avoir un nom de classe choisi par les élèves apportait un climat de classe plus calme. En effet, avoir une appellation pour le groupe leur permet de se sentir inclus dans celui-ci. Selon Jérôme St Amand (2017), le sentiment d'appartenance joue un rôle clé dans une ambiance de classe plus calme. Dans la seconde classe, l'établissement d'un lien affectif avec un élève en difficulté d'apprentissage et qui était porté à déranger la classe était grandement aidant quant à la gestion de la classe comme pour venir le soutenir.

Cependant, nous n'avons malheureusement aucune trace de nos projets d'intervention en contexte à cause de la grève générale illimitée des enseignants en novembre 2023. Nous nous concentrerons donc sur des sources afin de répondre à notre question.

Nous nous sommes alors demandé de quelle manière les relations interpersonnelles exercent une influence sur le vécu/la gestion de classe. Comment est-il alors possible de s'en servir?

Recension des écrits.

Le développement de relations sociales positives

Lorsque l'on regarde la littérature sur le sujet, plusieurs recherches sur la gestion de classe montrent que les liens affectifs entre l'enseignant et ses élèves ainsi qu'entre eux sont importants pour instaurer un climat de classe calme. L'une des théories qui nous a interpellé en premier est celle de Nancy Gaudreau (2017). Dans ses recherches sur la gestion de classe, elle utilise la métaphore de la main afin de représenter son approche pédagogique.

Selon elle, il y aurait cinq composantes afin d'avoir une bonne gestion de classe : la gestion des ressources, gérer les comportements d'indisciplines, la suscitation de l'engagement et la maintenance de l'attention des élèves sur l'apprentissage, l'établissement d'attentes claires et le développement des relations positives (Gaudreau, 2017). C'est sur le dernier élément que nous porterons notre attention. Il met en avant l'importance de cultiver des relations positives entre l'enseignant et les élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Cela implique de favoriser un climat de confiance, de respect et de coopération, où chacun se sent valorisé et soutenu dans

son apprentissage. Ce lien doit se mettre en place dès le début de l'année et s'entretenir tout au long de l'année (Gaudreau, 2017).

« Prendre le temps d'entrer en relation avec les élèves constitue la première étape de la gestion de classe réussie. (Cummings, 2000, cité dans Gaudreau, 2017) »

Les élèves de la même classe qui réussissent à créer un lien positif auront plus de facilité à travailler ensemble. En unissant leurs efforts, les élèves pourront se soutenir mutuellement dans leurs apprentissages et leurs difficultés.

Le besoin d'affiliation

Tout comme Gaudreau, Archambault et Chouinard (2022) croient également qu'il est bénéfique que les enfants établissent des relations chaleureuses avec les adultes et les élèves de leur école. Ce serait même plus qu'une envie, ce serait un besoin psychologique de s'affilier. Le besoin d'affiliation vient s'accorder avec le sentiment d'appartenance avec son milieu et l'impression d'être accepté et reconnu (Archambault & Chouinard, 2022, p.104-105).

Un autre chercheur va aussi en ce sens puisque le besoin d'appartenance est le troisième palier de la pyramide des besoins fondamentaux de Maslow (1987). En effet, après que l'enfant ait satisfait ses besoins physiologiques comme manger, boire ou dormir, ainsi que son besoin de sécurité comme connaître la routine et les règles de la classe ou savoir que son enseignante est là pour lui, il peut accéder au troisième niveau qui correspond au besoin d'appartenance. Une fois atteint par l'élève, l'enseignant peut alors commencer à établir les liens avec eux et entre eux. En établissant une relation de confiance avec les jeunes, l'adulte chargé de la classe contribue à établir un environnement scolaire inclusif et favorable à la croissance et au bien-être de tous les enfants. En effet, le besoin d'appartenance permet aux enfants de s'épanouir pleinement dans toutes les sphères du développement (Archambault & Chouinard, 2022, p.104-105).



Figure 1: La pyramide des besoins fondamentaux de Maslow

Une ressource utile

Avoir une relation positive avec les élèves et remplir leur besoin d'affiliation est un atout majeur à plusieurs paramètres du groupe. L'un d'eux est la gestion de la classe : avoir une bonne relation avec ses élèves est une approche préventive aux comportements oppositionnels et antisociaux.

De plus, un enfant se sentant en confiance avec son enseignant participera davantage en classe et sera plus motivé. Ces deux facteurs facteurs sont favorables à de meilleurs résultats scolaires et à ce que l'apprenant reste à l'école jusqu'à la fin de ses études. (Gaudreau, 2017)
Pour l'enseignant, il sera plus facile pour lui de comprendre l'élève et de l'aider à travers ses difficultés, qu'elles soient scolaires ou sociales. (Lamanque-Bélanger, 2018) En effet, l'enfant qui se sent en sécurité dans sa classe aura plus de facilité à aller vers son professeur et lui parler. Cela permet donc à l'adulte de savoir comment interagir avec l'élève. Si celui-ci est d'humeur plus difficile à cause d'un événement qui s'est passé à la maison et qu'il en a parlé à l'enseignant parce qu'il a confiance en lui, alors l'enseignant saura comment interagir avec son élève. (Lamanque-Bélanger, 2018)

Ce type de relation est d'autant plus important pour les enfants issus de l'immigration. En effet, ils arrivent bien souvent dans nos classes quelques jours seulement après être arrivés dans le pays. Ils se retrouvent désorientés, leurs repères ont changé et parfois ils ne parlent pas la même langue que leurs camarades. Se sentir apprécié et attendu par leur professeur, va donc faciliter leur intégration. Ils auront une personne ressource qui va les aider à comprendre les normes et les règles de leur pays d'accueil. (Lamanque-Bélanger, 2018) Dans le cas contraire, si l'enseignant n'arrive pas à construire un lien avec cet enfant, ce dernier se retrouvera donc dans une situation où il se sentira rejeté et incompris. Ces sentiments vont faire en sorte qu'il aura du mal à s'engager dans les activités de la classe et avec ses pairs ce qui entraînera une réaction plus forte en cas d'échec ou de discrimination. (Lamanque-Bélanger, 2018)

Pistes d'action

Il y a donc plusieurs moyens que l'enseignant peut mettre en œuvre pour créer un lien avec ses élèves, ceux-ci doivent se mettre en place dès le premier jour de classe. Durant cette journée, les élèves doivent se sentir bien et en sécurité dans la classe. Nous ne sommes pas obligés de dépenser beaucoup d'argent pour aménager la classe, certaines choses peuvent être trouvées gratuitement sur les sites d'objets usagés ou bien même dans les centres de service scolaire. L'important c'est de créer un petit cocon où notre famille classe éprouvera du bien-être. Comme nous l'avons mentionné plus haut, cela correspond donc aux deux premiers paliers de la pyramide de Maslow (Maslow, 1987). Une fois que tous les enfants ont pu faire le tour de leur nouvel environnement, nous allons pouvoir commencer à faire connaissance avec eux et créer des liens.

L'enseignant ne doit pas seulement créer une relation sociale positive avec ses élèves, il doit également aider les enfants à bien s'entendre entre eux, d'autant plus que certains groupes d'amis peuvent déjà être formés au fil des années. Il pourrait par exemple faire une activité brise-glace tel qu'un bingo entre camarades où l'enfant doit poser des questions à ses compagnons de classe afin de remplir sa carte de signature.

Afin de permettre aux enfants d'apprendre à se connaître, l'enseignant peut leur proposer de faire de courtes présentations sur le sujet de leur choix qui leur tient à cœur. Pour le modéliser, l'enseignant peut préparer une présentation sur lui, un voyage ou tout autre sujet qui le passionne pour que les enfants découvrent sa personnalité. Ce genre d'exercice permet aussi à l'enseignant de découvrir les passions de ses élèves et de pouvoir en rediscuter avec eux tout au long de l'année pour entretenir le lien créé lors des

premières semaines d'école. Pour nous assurer de nous souvenir de tout, nous pouvons nous créer une fiche pour chaque enfant et y noter les informations importantes de chacun. Il est parfois difficile de suivre le fil lorsque nous avons déjà beaucoup de choses à penser en tant qu'enseignant. De plus, cela pourra nous faciliter nos recherches si l'enfant éprouve des difficultés ou un désintérêt pour trouver une activité ou un sujet pour lui redonner confiance en lui.

Un moyen, qui peut être utilisé chez les petits comme chez les grands, qui permet aux élèves d'avoir un sentiment d'appartenance avec le restant du groupe est le conseil de coopération. Il s'agit d'un moment hebdomadaire ou mensuel où chaque enfant peut s'exprimer et être écouté. Le sujet est variable et il peut aussi bien concerner une problématique que la classe rencontre ou être plus jovial comme demander à organiser une activité spéciale. Chaque élève a un droit de vote, il a donc un impact sur les choix de la classe. C'est aussi une façon pour eux de féliciter leurs pairs, de régler leurs problèmes, mais aussi de parler de sujets qui les importent.

Conclusion

Dans notre article, nous avons vu avec la théorie de Nancy Gaudreau que le développement de relations sociales positives permet aux enfants de mieux travailler ensemble. Ce concept nous a amenées à nous tourner vers le sentiment d'affiliation et donc d'appartenance au groupe. Un enfant qui ne se sent pas inclus dans la classe aura alors plus de difficulté à participer aux activités et aura donc plus tendance à être sujet au décrochage scolaire.

En conclusion, les relations interpersonnelles influencent le vécu des élèves en le rendant positif ou négatif. Si celles-ci sont positives, elles peuvent également servir de facteur préventif à la gestion de la classe autant qu'aux comportements d'indiscipline. Si au contraire elles sont plus conflictuelles, la régulation du groupe sera plus difficile.

Lorsque nous avons établi de bonnes relations avec et entre les élèves, cela nous permet d'avoir des appuis pour leur permettre de développer leur confiance en eux et de progresser davantage dans leurs apprentissages.
Ce rapport que nous avons créé avec les élèves n'est pas utile seulement en classe. Il leur permet d'avoir une personne de confiance à qui s'adresser en dehors de la classe ou de la famille en cas de problème, par exemple s'il y a des problèmes à la maison ou si l'enfant nous croise dans la rue et qu'il se sent en danger, il saura qu'il peut venir vers nous en toute tranquillité.

Au-delà du lien affectif, d'autres aspects peuvent être explorés afin d'avoir une gestion plus efficace et propice aux apprentissages des enfants.

Références

Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe.

Bowen F., St-Amand J. et Wan Jung Lin T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. Repérer à : https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2308/2380

Créasource. n.d. Les besoins fondamentaux importants à connaître. Repérer à : https://blog.creasources.ca/les-besoins-fondamentaux-a-connaitre/

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels.

Gauthier, M. (2023, 4 janvier). La relation affective significative : un préalable au lien d'attachement. CTREQ - RIRE. https://rire.ctreq.qc.ca/la-relation-affective-significative-un-prealable-au-lien-dattachement/

Lamanque-Bélanger C. (2018). La relation entre les interactions positives avec l'enseignant et les pairs sur l'engagement affectif des élèves du primaire immigrants et non-immigrants en milieux défavorisés. Repérer à : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21303/Lamanque_Belanger_Catherine_2018_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Maslow, A. H. (1987). Motivation and personality (3rd ed.). Harper & Row Publisher

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LES RETOMBÉES DE LA CONFIANCE EN SOI DU PRÉSCOLAIRE AU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

AUDREY BRIAND ET NATHASHA JEAN



INTRODUCTION

Dans le cadre de notre stage final en éducation préscolaire et enseignement primaire et suite aux observations faites dans nos classes, nous avons identifié une problématique commune issue de la confiance en soi chez nos élèves. La confiance en soi est primordiale dans l'apprentissage des élèves, car plus ce dernier a une vision de sa personne positive et performante, plus il réussira (Delphine Martineau, 2001). D'une certaine façon, la confiance en soi détermine la manière qu'une personne va réaliser une tâche et l'intensité avec laquelle elle va affronter cette dernière (Galand, 2011). Tout au long de leur parcours scolaire, les élèves doivent développer plusieurs compétences transversales dont celle de structurer leur identité, qui comporte la composante de se faire confiance (Ministère de l'Éducation, 2002, p. 33). Avec les plus petits, cette confiance en soi leur permet de persévérer dans diverses tâches (Papalia et Martorell, 2018). Pour les plus grands, le développement de la confiance en soi se transforme en conscience de soi (estime de soi), plus particulièrement avec tout ce qui touche à leurs intérêts, leurs forces et leurs défis (Papalia et Martorell, 2018). Cela leur permet aussi de réaliser des tâches variées de plus en plus complexes (Papalia et Martorell, 2018). En d'autres mots, la persévérance de chaque élève pourrait dépendre de la difficulté de la tâche et du niveau de motivation (Papalia et Martorell, 2018). Bref, la confiance en soi se rattache à une multitude de concepts selon les âges des enfants et ce sont ces derniers qui seront abordés dans les prochains paragraphes.

Tout d'abord, notre objectif, c'est-à-dire la question à laquelle nous allons tenter de répondre, est la suivante: «Quelles sont les retombées que peut engendrer le développement de la confiance en soi chez les élèves d'âge préscolaire et primaire?». Autrement dit, nous souhaitons documenter les répercussions du développement de la confiance en soi des enfants dans leurs tâches au quotidien. Cela peut se manifester à plusieurs moments dans une journée, et ce, de différentes façons.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ensuite, le cœur de cet article repose sur la confiance en soi. Selon le professeur et chercheur Benoît Galand, la confiance en soi serait «un élément commun à la quasi-totalité des théories actuelles de la motivation» (Galand, 2011, p. 257). Il mentionne que la majorité des conceptions actuelles de la motivation partageraient ainsi «l'idée que les croyances qu'a une personne en ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances, autrement dit que la confiance en soi est un facteur clé de la dynamique motivationnelle des individus» (Galand, 2011, p. 257). De plus, on sait aussi que les enfants qui éprouvent une confiance en soi élevée «se croient capables de maîtriser le travail scolaire et de gérer leurs propres apprentissages» (Papalia et Martorell, 2018, p. 248). Ils sont ainsi davantage en mesure d'être autonomes. On sait également qu'ils sont «plus susceptibles de réussir à l'école que ceux qui doutent de leurs capacités» (Papalia et Martorell, 2018, p. 248). C'est dans cette perspective que cet article a été rédigé.

Puis, il est intéressant d'ancrer le cadre théorique dans la théorie de l'autodétermination (TAD) pour englober le concept de la confiance en soi. Celle-ci permet d'aborder de nombreux concepts essentiels à notre objectif, comme la motivation, la persévérance, l'engagement, le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance (voir schéma ci-bas) (Papalia et Martorell, 2018).

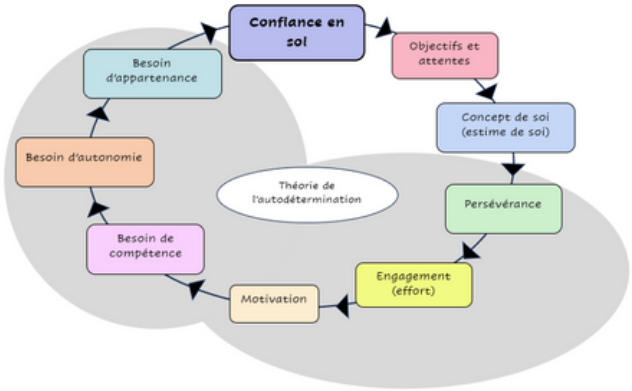


Figure 1. Boucle des retombées de la confiance en soi

Dans ce schéma, les différents concepts abordés sont représentés comme faisant partie d'une boucle. En effet, les trois types de besoins (de compétence, d'autonomie et d'appartenance) se situent dans la théorie d'autodétermination, ainsi que la motivation, l'engagement (effort) et la persévérance. En quelques mots, plus un élève est capable de se fixer un objectif, d'avoir une bonne estime de soi, de persévérer, de s'engager dans une tâche, de se motiver, de se sentir compétent, autonome et d'avoir une appartenance au groupe, plus il aura confiance en lui. Il n'est pas nécessaire que tous ces concepts soient présents pour ressentir les effets de la boucle et voir une hausse de la confiance en soi chez un élève. Par exemple, un élève n'étant pas très motivé et ne pensant pas être capable de réussir une tâche, peut réussir grâce aux encouragements de son enseignante. Cela aide alors à développer une confiance en soi davantage positive en satisfaisant son besoin de compétence.

ANALYSE À L'AIDE D'OBSERVATION

Contextes de classe

Pour continuer, nous avons toutes les deux réalisées nos quatrièmes stages à l'automne 2023 dans la même école. Celle-ci était très grande et en deux bâtiments distincts. On y dénombre cette année (2023-2024) près de 600 élèves de la maternelle 4 ans à la 6e année du primaire. L'indice de milieu économique de l'école est de 4,82 (Ministère de l'Éducation, 2022, p. 14).

Figure 2. Contextes des classes de Nathasha et Audrey

Contexte de classe	Classe de Nathasha	Classe d'Audrey
Degré scolaire	Maternelle 5 ans (préscolaire)	6e année (3e cycle)
Nombre d'élèves dans la classe	16	26
Élèves dont le français n'est pas la langue maternelle	2 (élèves dont la langue maternelle est l'arabe)	10 (le français n'était pas la langue parlée à la maison) 2 (suivis en francisation)
Élèves issus de l'immigration	5 (France, 2 de Tunisie, Côte d'Ivoire et Maroc)	6 (Côte d'Ivoire, Colombie, Pérou, Cameroun et France)
Élèves rencontrant des difficultés de comportement	1 avec un code rouge du CPE, 2 avec des difficultés de comportement (écoute des consignes) selon le CPE et 1 qui semble s'opposer aux consignes	3 (plans d'interventions pour comportement)
Élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage	1 (difficulté dans le domaine moteur et langagier) 1 (prend plus de temps ou a besoin de plus d'explications)	8 (plans d'interventions pour apprentissage) 7 (suivis orthopédagogie)
Indices de disparités sociales	3 (pas de vêtements adaptés à la température) 2 (plusieurs ensembles d'hiver) 1 (suivi DPJ)	4 (suivis réguliers avec la DPJ) 5 familles très favorisées (vacances à l'international plusieurs fois par année, vêtements de marques, possession de plusieurs appareils technologiques, etc.)

Observations

Par la suite, nous n'avons malheureusement pas été en mesure d'obtenir des traces de nos Projets d'intervention en contexte (PIC), puisque nous n'avons pas eu le temps de les réaliser en raison de la grève. Nous avons tout de même fait plusieurs observations pertinentes qui guident cet article.

Du côté de Nathasha, la persévérance est un défi pour les enfants de maternelle, c'est à cet âge qu'ils apprennent à en faire preuve. Il a été observé que le niveau de difficulté varie déjà beaucoup chez les petits. Il est important de souligner que les élèves ayant des difficultés de comportement ont tendance à avoir plus de difficultés académiques et d'apprentissage et une confiance en soi plus basse que la majorité (Morgan, Farkas, Tufis et Sperling, 2008, vu dans Larocque-Jeffrey, 2021). Un élève en particulier devait développer sa motricité globale, ce qui faisait que sa motricité fine était aussi un grand défi (Ministère de l'Éducation, 2023). Autrement dit, le coloriage, le tissage, le découpage, le traçage et bien plus étaient des tâches qui le décourageaient rapidement. Il a été constaté que cet enfant n'était pas autonome et refusait de réaliser une tâche avant même d'essayer en disant «pas capable». Cela engendrait un besoin d'autonomie et de compétence non comblé, en plus d'une estime de soi très basse. Une autre élève avait, quant à elle, besoin d'être accompagnée et rassurée pour réaliser une tâche du début à la fin, même lorsque je savais très bien qu'elle en était capable de façon autonome. Cette peur de réaliser une tâche toute seule est justifiée entre autres par une estime de soi basse et un besoin de compétence non comblé (RIRE, 2016). Dans toute la classe, chaque élève avait besoin de se faire rassurer fréquemment pour continuer ses efforts. C'est quelque chose de fréquent et même normal chez les jeunes du préscolaire de demander l'attention de l'adulte (Maude Dubé, s.d.). Nous avions établi un système de motivation extrinsèque, avec des diamants, qui semblait bien fonctionner avec la majorité des élèves, excluant les deux ciblés précédemment.

Il est donc avantageux d'offrir aux enfants des tâches plus faciles pour leur prouver qu'ils sont capables, développant leur besoin de compétence, et en profiter pour qu'ils construisent leur personnalité en identifiant leurs intérêts, leurs forces et leurs défis (Bouchard, C, 2019, p.310). Cependant, les systèmes d'émulation peuvent être néfastes s'ils ne sont pas bien utilisés, l'article d'Annabelle Fortin, Luc Prud'homme et Nancy Gaudreau est excellent pour en apprendre davantage.

Du côté d'Audrey, assez rapidement à l'automne, il a été constaté que les élèves forts étaient les élèves oubliés. Il y avait une poignée d'enfants qui terminaient toujours très rapidement les tâches demandées et qui les réussissaient toujours très bien. Ils avaient une certaine facilité à comprendre et à appliquer les concepts. Ils ne se dépêchaient pas nécessairement de terminer, ils avaient simplement une réelle aisance au niveau académique. Cela a fait en sorte qu'un manque d'engagement (d'effort) et de motivation a pu se faire sentir, puisque les tâches demandées aux enfants n'avaient pas un niveau de difficulté assez grand pour qu'ils soient stimulés intellectuellement (Papalia et Martorell, 2018). Le tout a été suivi d'un sentiment d'ennui. Lors des premières semaines d'école, moins d'énergie était donnée à ces jeunes qui auraient pu être poussés beaucoup plus loin. Il aurait été pertinent de veiller à ce qu'ils continuent de développer leur confiance en soi en complexifiant leurs tâches quotidiennes. De cette façon, le manque de stimulation intellectuelle, le sentiment d'ennui ainsi que le manque d'engagement et de motivation auraient pu s'estomper. En outre, dans cette classe de stage, des créations et des conceptions de projets personnels ont été mises en place pour garder motivés les élèves, et ainsi, les amener à continuer d'évoluer (Papalia et Martorell, 2018). Selon la TAD, ces projets personnels auraient permis aux élèves de répondre à leurs besoins de compétence et d'autonomie principalement. Bref, c'était un moyen très efficace afin de développer la confiance en soi de certains. Plusieurs projets ont été proposés, tels que la programmation, l'écriture d'un livre, la création de kahoot, l'écriture d'une chanson et bien plus encore. Tous les types de projets avaient sa place dans la classe. Ces élèves, pour qui leur besoin de compétence n'était pas comblé par le manque de complexité dans leur quotidien, se sont mis à reprendre confiance en soi (Papalia et Martorell, 2018, p. 249). Par conséquent, un énorme changement dans leur attitude a été remarqué. La classe comprenait maintenant des élèves motivés qui avaient la conviction de mettre à terme des projets personnels. Ainsi, une augmentation de la confiance en soi a pu se faire ressentir. Pour les grands, il peut donc être difficile de trouver des manières de les garder engagés et motivés tout au long de leurs journées. Pour les garder investis, ils doivent sentir un minimum de défi au quotidien. Il est donc nécessaire d'amener nos élèves «forts» à se dépasser autant que nos élèves en difficulté (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 10).

Outil de confiance en soi

On sait que les enfants ayant une bonne confiance en eux et faisant preuve d'autorégulation «se fixent des objectifs stimulants et utilisent les stratégies appropriées pour les atteindre. Ils travaillent fort, persistent malgré les difficultés et demandent de l'aide lorsque c'est nécessaire» (Papalia et Martorell, 2018, p. 248). Tandis que des élèves ayant une moins bonne confiance en soi et qui ne croient pas en leurs capacités «tendent à devenir frustrés et déprimés, ce qui rend leur réussite scolaire encore plus improbable» (Papalia et Martorell, 2018, p. 249). C'est pourquoi, à la suite des observations et des recherches effectuées, nous avons développé un outil clé en main qui permettra d'aider les enseignants du préscolaire et du primaire à développer la confiance en soi de leurs élèves qui en auraient besoin. On vient ainsi aider les enfants à se fixer des objectifs et, par ailleurs, viser une meilleure réussite scolaire des élèves.

Cet outil est bâti en trois temps. Premièrement, il permet de cibler les élèves qui en auraient besoin (observation). Deuxièmement, il propose différentes questions que les enseignants doivent se poser afin de trouver ce qui pourrait aider les enfants à s'engager dans leurs apprentissages, et ce, en fonction de leurs âges (entretien). Ces questions permettent de repérer quel(s) besoin(s) de l'enfant doit(doivent) être répondu(s). Finalement, l'outil fournit quelques exemples de solutions et de pistes d'intervention. Le tout est modifiable et facile à adapter, encore une fois, en fonction des âges (mise en place). Au préscolaire, les questions sont plutôt simples et pointilleuses, c'est-à-dire qu'un vocabulaire que les petits connaissent est employé. Cela ne laisse pas place à interprétation. Ces questions servent à guider l'enfant dans sa réflexion, afin d'obtenir des informations qui permettront à l'enseignante (ou celui qui pose les questions) de finir l'entrevue avec des pistes de solutions. Au troisième cycle, les questions sont plus vagues et davantage ouvertes, permettant ainsi à l'élève de formuler une réponse à l'image de ses pensées. L'utilisation de l'outil est donc plus facile et davantage représentative de ce qu'il ressent. Le questionnement permet une meilleure identification du besoin.

Figure 3. Outil pour développer la confiance en soi

Étape	Préscolaire	Troisième cycle
Observation (L'enseignante questionne l'élève qui semble montrer des signes de manque de confiance en soi.)	• Quelles émotions ressens-tu lorsque tu penses à l'école? Fâché, triste, content, stressé/inquiet? • Est-ce que tu te trouves bon à l'école? • Est-ce que tu aimes la maternelle? • Es-tu capable de me nommer une chose que tu as apprise dont tu es fier? • Qui sont tes amis dans la classe? • Quel moment de la journée est ton préféré? • Lorsque je te donne un petit travail ou une activité à réaliser, comment te sens-tu? Fâché, triste, content, stressé/inquiet?	• Comment te sens-tu face à tes semaines d'école? • Comment perçois-tu les prochaines semaines? • Selon toi, comment va ta 6e année? • Comment vois-tu ton évolution depuis le début de l'année? Penses-tu que tu évolues à l'école? • En qui considères-tu avoir confiance cette année (amis, famille, membres du personnel, etc.)? • Te sens-tu en sécurité à l'école? • Comment vont tes relations sociales (tes amitiés) à l'école? • Comment ça va à la maison?
Entretien (L'enseignante questionne l'élève pour cibler le besoin auquel elle veut répondre.)	• Nomme quelque chose que tu fais à l'école où tu te trouves bon et une chose que tu aimerais améliorer. • Comment pourrais-je faire pour t'aider à devenir meilleur? T'encourager avec des mots, avec des gestes, avec du temps de jeu, etc. • Avant de commencer un travail, à quoi tu penses? • Est-ce que tu es fier de toi lorsque tu termines un travail? • Est-ce que tu aimerais faire plus de choix? • Est-ce que tu aimerais faire plus d'activités en groupe/équipe?	• Selon toi, quelles sont tes plus grandes forces à l'école? • Selon toi, quels sont tes plus grands défis à l'école? • Dans quoi te sens-tu compétent? • Quel(s) objectif(s) aimerais-tu te donner d'ici la fin de l'année? • Qu'aimerais-tu améliorer d'ici la fin de l'année? • Te sens-tu confiant cette année? • Comment pourrait-on t'aider à avoir davantage confiance en toi à l'école?
Mise en place (L'enseignante propose des pistes de solutions et d'interventions.)	• Système d'émulation personnalisé en fonction des intérêts • Possibilité de système d'émulation de petit groupe (si besoins similaires) • Aider l'élève à se fixer un objectif atteignable (SMART+). • Dire des bons coups quotidiennement à l'élève (à l'écrit ou à l'oral). Montrer que l'on est fier de lui. • Montrer à l'élève qu'il est aimé (amis, famille, enseignant, etc.) • Accorder du temps à cet enfant. S'intéresser à ce qu'il fait. • Valoriser les efforts et les succès. • Aider l'élève à remarquer ses forces et ses défis. • Aider l'élève à reconnaître ses limites. • Laisser l'élève s'exprimer (ses émotions, ses goûts, ses envies, etc.). • Responsabiliser l'élève (responsabilités en classe). • Amener l'élève à créer des relations positives avec ses pairs. • Amener les enfants à comprendre qu'il est normal et naturel de se tromper. (Inspiré des solutions de Leroux-Boudreault, 2021)	

Bref, cet outil en trois temps permet aux enseignants du préscolaire et du primaire de bien identifier les élèves pour qui ce serait bénéfique, d'identifier leurs besoins et de trouver des pistes de solutions et d'interventions.

CONSTATS ET CONCLUSION

Finalement, à l'aide des entretiens avec les élèves ciblés, l'enseignante est en mesure de repérer quels besoins doivent être répondus en priorité, puis y remédier. De manière générale, selon les observations et les recherches effectuées, c'est le besoin de compétence et une estime de soi basse qui empêchent les élèves d'avoir une bonne confiance en soi (RIRE, 2016). En effet, s'ils ne se croient pas assez compétents pour réaliser une tâche, ils s'engageront peu, voire pas du tout. Ce besoin est développé à partir d'expériences antérieures, et afin de développer ce sentiment de compétence, l'enfant doit vivre des réussites (Réseau réussite Montréal, s.d.).

Avant même de mettre en place cet entretien, l'enseignante doit encourager les élèves et leur montrer qu'ils vivent des réussites dans le but de répondre à ce besoin de compétence et ainsi rehausser leur confiance en soi. Malgré cela, si l'enfant continue de montrer des signes d'une confiance en soi basse, l'entretien et une intervention pourront être mis en place.

La question de départ de cet article était: «Quelles sont les retombées que peut engendrer le développement de la confiance en soi chez les élèves d'âge préscolaire et primaire?». Autrement dit, nous souhaitions documenter les répercussions du développement de la confiance en soi des enfants dans leurs tâches au quotidien. Après plusieurs recherches et observations, il est possible de constater que pour en arriver à développer sa confiance en soi, il faut passer par une boucle. Celle-ci commence par des objectifs et des attentes claires, un concept de soi (estime de soi), la persévérance, l'engagement (effort), la motivation, et termine par les trois types de besoins qui s'imbriquent dans la TAD, soit le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance. En d'autres mots, plus un élève est capable de se fixer un objectif, d'avoir une bonne estime de soi, de s'engager dans une tâche, de se motiver, de se sentir compétent, autonome et d'avoir une appartenance au groupe, plus il aura confiance en lui. Ces éléments sont ainsi les retombées de la confiance en soi.

L'outil de développement de la confiance en soi proposé précédemment est bien entendu modifiable et adaptable. Ce qui est intéressant, c'est que ce sont le premier et le dernier cycle de l'école préscolaire/primaire qui y sont présentés (préscolaire et le troisième cycle). Ainsi, celui qui souhaite l'utiliser peut facilement adapter les questions en fonction de l'âge de ses élèves. C'est également le cas pour les exemples d'interventions proposées. Elles doivent aider l'enfant à atteindre un objectif motivant et à s'engager dans ses apprentissages. La solution choisie devra bien évidemment être en lien avec les informations recueillies lors de l'entrevue et des intérêts de l'enfant.

Pour conclure, plus un élève grandit, plus il est en mesure d'avoir confiance en lui, car il a davantage de facilité à s'autoréguler et à répondre à ses besoins. Cependant, cette confiance en soi doit être apprise et développée dans plusieurs facettes de la vie d'un enfant. Pour y arriver, on doit développer cette confiance en soi dès le plus jeune âge des élèves. Pour les acteurs de l'éducation, cela commence au préscolaire et se poursuit jusqu'au troisième cycle du primaire. S'assurer de développer les diverses retombées en lien avec la confiance en soi est excessivement bénéfique pour les citoyens de demain.

RÉFÉRENCES

Benedetto, P. (2008). Chapitre 4. Le soi. Dans : , P. Benedetto,
Psychologie de la personnalité (pp. 51-60). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de
0 à 6 ans en contextes éducatifs. Canada: Collection Éducation à la petite enfance. Québec (Québec).
Dubé, M. (s.d.). Ces enfants qui recherchent l'attention.
Repéré à https://www.educatout.com/edu-conseils/strategie-apprentissages/ces-enfants-qui-recherchent-l-attention.htm
Frey, N. (2016). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe:
Guide pour favoriser l'engagement et l'interaction. Canada: Chenelière Éducation.
Fortin, A., Prud'homme, L., Gaudreault, N. (2016). Le
recours au système d'émulation par les enseignants du primaire. Repéré à https://www.periscope-r.quebec/full-text/2016_foucade_recoursausystemedemulationparlesenseignantsduprimaire.pdf
Forest, J., A-Magneau, G. (s.d.). La motivation au travail
selon la théorie de l'autodétermination. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_ForestMageau_TAD.pdf
Galand, B. (2011). Chapitre 17. Avoir confiance en soi. Dans
: Étienne Bourgeois éd., Apprendre et faire apprendre (pp. 255-268). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0255
Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe: les cinq
ingrédients essentiels. Canada: Presses de l'Université du Québec.
Gaudreault, M., Morin, I., Simard, J-G., Perron, M. et
Veillette, S. (2018). Les facteurs territoriaux de persévérance et de réussite scolaires au Québec. CIRNEFF. Repéré à https://ulaval.on.worldcat.org/search/detail/805416597?queryString=Les%20facteurs%20territoriaux%20de%20pers%C3%A9v%C3%A9rance%20et%20de%20r%C3%A9ussite%20scolaires%20au%20Qu%C3%A9bec
Guillemette, F. (2019). Favoriser l'apprentissage en favorisant
la motivation intrinsèque. Observatoire de la pédagogie en enseignement supérieur. UQTR. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/Motivation_intrinseque_motivation_extrinseque.pdf

Larocque-Jeffrey, J. (2021). Comment les troubles de
comportement et les difficultés d'apprentissage sont-ils liés? Repéré à https://passetemps.com/blogue/comment-les-troubles-de-comportement-et-les-difficultes-d-apprentissage-sont-ils-lies-n4351
Leroux-Boudreault, A. (2021). L'estime de soi chez les
enfants de 5 ans et plus. Naître et grandir. Repéré à https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/comportement/estime-de-soi-enfant-5-ans-et-plus/#:~:text=Lorsqu'un%20enfant%20a%20une,aux%20d%C3%A9fis%20de%20la%20vie.
Martineau, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi:
ingrédients pour la réussite scolaire. Repéré à https://www.erudit.org/en/journals/rse/2001-v27-n3-rse848/009961ar.pdf
Ministère de l'Éducation. (2001). Programme de formation de
l'école québécoise. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf
Ministère de l'Éducation. (2023). Programme de formation
de l'école québécoise: éducation préscolaire. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
(2020). Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/ site web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Réussite-éducative-élèves-doués.pdf
Ministère de l'Éducation. (2022). Indices de défavorisation
des écoles publiques: 2021-2022. Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf
Papalia, D. et Martorell, G. (2018). Psychologie du
développement humain (9e éd.) Canada : Chenelière Éducation.
Pinto, A., Gatinho, A., Tereno, S., Verissimo, M. (2016). Le
Soi et l'estime de soi chez l'enfant: une revue systématique de la littérature. Repéré à https://www.cairn.info/revue-devenir-2016-2-page-109.htm
Réseau réussite Montréal. (2023). Persévérance scolaire.
Repéré à https://www.reseaureussitemontreal.ca/perseverance-a-montreal/perseverance-et-decrochage/perseverance-scolaire/
Réseau réussite Montréal. (s.d.). Motivation et engagement.
Repéré à https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/
Réseau d'information pour la réussite scolaire (RIRE). (2016).
L'estime de soi et les troubles d'apprentissage. Repéré à https://rire.ctreq.qc.ca/estime-de-soi-et-ta/

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LE YOGA, UN VOYAGE INTÉRIEUR AU PROFIT DES APPRENTISSAGES

AMÉLIE BOUCHARD



Introduction

Ces dernières années, il est de plus en plus courant de remarquer un nombre croissant d'élèves manifestant des signes d'inattention, parfois au point d'être diagnostiqués avec le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Le TDAH est désormais le trouble le plus couramment diagnostiqué chez les enfants, touchant environ entre 3% et 7% des élèves dans les écoles (Brouillette, 2008).

À l'école, les enseignants font face à la délicate tâche de répondre aux divers besoins des élèves. Que ce soit pendant un cours magistral ou une période de travail autonome, plusieurs comportements peuvent perturber l'apprentissage collectif. Pendant qu'un enseignant s'efforce d'aider un élève en difficulté, d'autres peuvent se désorganiser simplement parce qu'ils ont du mal à contrôler leur niveau d'activité verbale ou motrice, caractérisé par des difficultés à maintenir leur attention (inattention), à contrôler leurs comportements (impulsivité dans leurs gestes et paroles) ou à rester immobiles (hyperactivité motrice - agitation physique) (Institut national de santé publique du Québec, 2019). Ces élèves, sans le vouloir, adoptent des comportements perturbateurs qui affectent à la fois l'enseignant, leurs camarades de classe et eux-mêmes. Par conséquent, le climat de la classe devient bruyant, irrespectueux et préjudiciable à l'apprentissage. La gestion de la classe devient alors un défi supplémentaire pour l'enseignant.

On remarque alors de plus en plus d'enfants qui ont un besoin de bouger accru qui nuit constamment à l'attention en classe.

Si un apprenant ne parvient pas à se concentrer et se trouve désorganisé en raison de son agitation, il aura du mal à recevoir, traiter, analyser, comprendre et mémoriser les informations. (Brouillette, 2008)

Face à ce constat, plusieurs interrogations émergent. Comment atténuer l'agitation observée dans les classes du primaire ? Comment soutenir le développement de la capacité attentionnelle chez les élèves agités ? Ainsi, cet article s'engage à présenter un outil visant à renforcer la capacité à réguler le besoin de mouvement à travers un programme d'intervention basé sur le yoga. Plus précisément, il explorera comment la pratique du yoga pourrait potentiellement influencer les comportements d'hyperactivité chez les enfants.

Qu'est-ce que le yoga?

Le terme « yoga », dérivé du sanskrit, se traduit littéralement par « jonction », symbolisant l'union harmonieuse entre le corps, l'esprit et la pensée. En tant que pratique ancienne, le yoga englobe une forme de méditation axée sur la cultivation de la pleine conscience. Cette notion de pleine conscience, telle que décrite par Kabat-Zinn (2005), se caractérise par une conscience constante et délibérée de chaque moment. Ainsi, le yoga se déploie comme un ensemble de techniques et de disciplines spécifiques, se distinguant par son approche holistique qui vise à canaliser l'énergie de manière constructive (Gelet, 2020).

Lors de la pratique du yoga, chaque séance de yoga suit une structure bien définie, axée sur différents éléments essentiels :

- Asanas (postures) : Cette phase consiste à travailler sur le corps à travers une série de postures, permettant ainsi de développer une conscience corporelle, d'améliorer la souplesse et de réguler l'énergie.
- Pranayama (respiration) : Il s'agit de pratiques respiratoires visant à calmer l'esprit en contrôlant le souffle, favorisant ainsi la relaxation et la clarté mentale.
- Dharana (concentration) : Cette étape implique la focalisation de l'attention sur un point spécifique, que ce soit un objet physique ou une sensation corporelle, afin d'entraîner l'esprit à se concentrer et à se détacher des distractions extérieures.
- Dhyana (méditation / relaxation) : Enfin, la séance se termine par une période de méditation et de relaxation profonde, où l'objectif est d'atteindre un état de calme intérieur et de paix mentale.

En respectant cette structure, chaque séance de yoga offre une opportunité de cultiver non seulement la santé physique, mais aussi le bien-être mental et émotionnel.



De quelle manière le yoga répond-il au besoin de bouger ?

Nous savons que le yoga engendre une multitude d'effets physiologiques et psychologiques bénéfiques. Cependant, nous nous interrogeons sur la manière dont la pratique du yoga peut favoriser de meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves ayant des besoins accrus de mouvement. De nombreuses études ont mis en évidence des résultats significatifs, tels que l'amélioration de l'autorégulation et du contrôle de l'impulsivité, une augmentation du niveau d'attention, une réduction des problèmes comportementaux, ainsi qu'une diminution des symptômes d'hyperactivité, d'anxiété et d'agressivité (Brouillette, 2008).
En effet, les postures de yoga, les exercices de respiration et les techniques de relaxation œuvrent ensemble pour instaurer un sentiment de recentrage et de calme permettant une occasion aux élèves de s'exprimer physiquement tout en tissant un environnement qui favorise l'apprentissage et qui enracine une concentration renforcée au sein de la salle de classe. Le yoga adapté pour les enfants suggère trois grands axes ; les postures de yoga, les exercices de respiration ainsi que les techniques de relaxation qui ont tous et chacun leur effet bénéfique.

Les postures

La pratique régulière des postures de yoga offre de nombreux avantages, notamment une meilleure compréhension de notre corps et de ses sensations. En se concentrant sur les mouvements et en écoutant attentivement leur corps, les enfants établissent un lien profond avec eux-mêmes. Le yoga encourage les enfants à être attentifs à chaque posture, ce qui les aide à découvrir leurs limites corporelles tout en restant conscients de leurs sensations.
Cela s'avère particulièrement bénéfique pour les élèves qui ont un besoin de bouger, car pour ceux-ci, il peut être difficile de se sentir en harmonie avec son corps en raison de l'agitation mentale et physique. En prenant conscience de leur corps de manière plus approfondie, ils apprennent à reconnaître les tensions et à réguler leur énergie.
D'ailleurs, en se concentrant sur la respiration et son lien avec chaque mouvement, les pratiquants de yoga apprennent à écouter leur corps et à adapter leur pratique en conséquence. Cette conscience de la respiration et des sensations physiques peut aider les élèves agités à mieux gérer leur énergie, réduisant les symptômes d'hyperactivité et d'impulsivité.
À travers cet équilibre entre relaxation et engagement dans les différentes postures, le corps s'assouplit, le mental renforce sa concentration, tout en apaisant les nerfs et les glandes, le cerveau relâche son activité, le tout contribuant à créer un équilibre physiologique et émotionnel (Lesage, 2019).



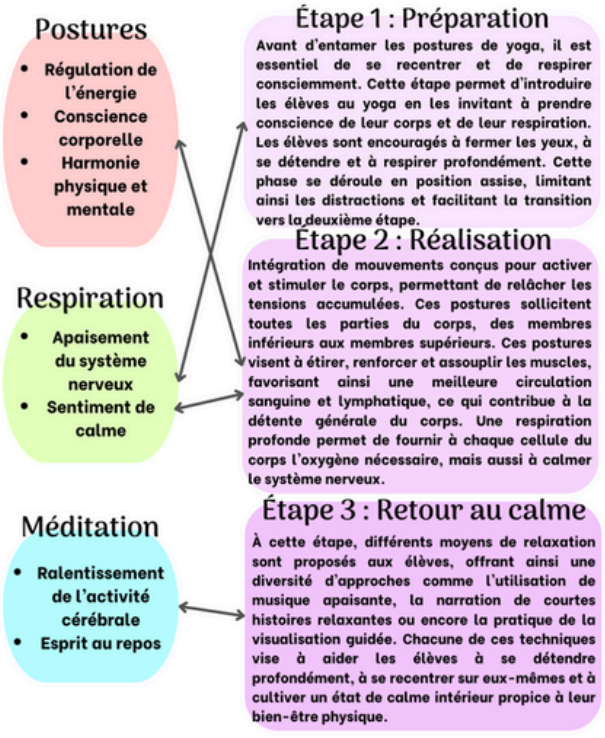
La respiration

La respiration contrôlée, appelée pranayama, joue un rôle crucial dans toutes les formes de yoga. Elle implique une inspiration lente et douce, une rétention du souffle, puis une expiration prolongée. Cette technique favorise la répartition de l'énergie dans tout le corps en augmentant l'apport d'oxygène et en induisant des changements chimiques subtils (Lesage, 2019). Associée aux postures de yoga, cette respiration consciente et contrôlée offre une approche globale pour apaiser le système nerveux, particulièrement efficace en cas d'agitation physique. Cette régulation du système nerveux est bénéfique pour les personnes qui présentent des enjeux d'hyperactivité mentale et physique. En résumé, la maîtrise de la respiration dans le yoga offre un moyen puissant afin d'équilibrer le corps et l'esprit, contribuant ainsi au bien-être physique et mental. (Lesage, 2019).

Une discussion sur le yoga est initiée en formant un cercle avec les élèves, où ils sont encouragés à partager ce qu'ils savent déjà sur cette pratique. Des questions ouvertes sont posées pour les inciter à participer, par exemple : "Avez-vous déjà entendu parler du yoga ?" ou "Qu'est-ce que vous pensez que c'est ?".
Ensuite, les avantages du yoga sont expliqués de manière simple et adaptée à leur âge. Par exemple : « Le yoga est une façon amusante de bouger notre corps, de se détendre, et de se sentir bien. Il peut nous aider à être plus forts et plus calmes ».
Enfin, les élèves sont informés que le yoga fera désormais partie de leur routine en classe, et qu'ils peuvent s'attendre à ce qui les attend lors des prochaines séances. Cette introduction aux élèves ne prend que 2 minutes, mais elle établit les bases essentielles pour la suite du projet.

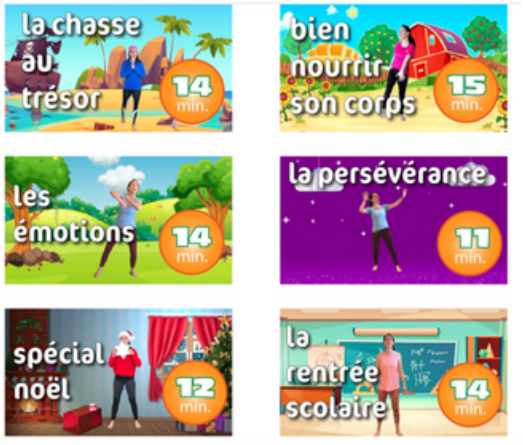
Ce programme de yoga est composé de 12 séances d'une durée variable, allant de 10 à 25 minutes, réparties sur quatre semaines, avec trois séances par semaine (le lundi, le mercredi et le vendredi après le dîner).

Chacune des séances suit une structure commune, comprenant un travail sur les postures, la respiration et la méditation/relaxation. Elles comportent des étapes qui demeurent identiques pour chaque séance de yoga : la préparation, la réalisation et le retour au calme. Voici une explication de ces trois phases, organisée sous forme de tableau, en lien avec la structure du cours.



La première étape consiste à respirer calmement et s'installer tranquillement. Cette étape peut se dérouler sur une période de 5 minutes. Il serait préférable d'avoir des tapis de sol pour les séances de yoga. Toutefois, les serviettes de plage sont également de bonnes alternatives selon les budgets des enseignantes.

Lors de la deuxième étape, les élèves sont encouragés à pratiquer les postures de yoga en mouvement. Pour ce faire, le programme de yoga développé par Madame Yoga offre une série de capsules vidéo présentant ces différentes postures. Les élèves sont guidés pour reproduire les mouvements démontrés dans ces vidéos. Animées par Madame Yoga, ces capsules durent généralement entre 10 et 15 minutes et présentent une variété de postures adaptées aux élèves du premier cycle. Par ailleurs, elles sont organisées autour de thèmes ludiques que l'enseignante peut sélectionner en fonction des intérêts de ses élèves.



L'approche ludique adoptée dans ces capsules permet aux enfants de percevoir le yoga comme un jeu, ce qui semble prometteur pour renforcer son impact positif. En effet, selon Weare (2013), qui a examiné les preuves des programmes de yoga destinés aux jeunes, le développement du plaisir semble avoir un effet bénéfique sur les programmes qui intègrent cette composante (Lesage, 2019). Ainsi, le programme de Madame Yoga vise à favoriser le plaisir et la créativité chez les enfants, dans le but d'encourager leur engagement et de s'adapter à leur jeune âge. Les activités proposées ont donc pour objectif premier d'être ludiques afin de susciter le plaisir chez les élèves.

Enfin, la troisième étape implique de revenir au calme grâce à des techniques de relaxation. Pour cette étape, divers moyens peuvent être employés, tels que le repos en écoutant de la musique douce, la lecture d'histoires ou encore la pratique de la visualisation guidée. L'utilisation de capsules méditatives conçues spécifiquement pour les élèves du premier cycle est également recommandée. De nombreuses capsules de ce type sont disponibles sur la plateforme YouTube.

Conclusion

L'article explore l'utilisation du yoga comme outil d'intervention pour aider les élèves présentant des comportements d'hyperactivité et des besoins accrus de mouvement. Le yoga, avec ses postures, sa respiration contrôlée et ses techniques de relaxation, offre une approche holistique qui favorise la régulation émotionnelle, l'attention et la concentration chez les enfants. En intégrant ces pratiques dans les salles de classe, les enseignants pourraient créer un environnement propice à l'apprentissage, répondant ainsi aux besoins individuels et variés de leurs élèves.

Pour les enseignants, cette approche du yoga en classe représente bien plus qu'une simple séance de relaxation. Cela demande une compréhension approfondie des principes et des techniques du yoga adaptées aux enfants, ainsi qu'une capacité à intégrer ces pratiques de manière efficace dans leur enseignement quotidien. Des formations supplémentaires sur ces aspects spécifiques pourraient donc être bénéfiques. De plus, les enseignants pourraient également bénéficier d'une sensibilisation accrue aux besoins éducatifs spéciaux de leurs élèves et à la manière dont le yoga peut contribuer à y répondre de manière positive.

L'article soulève des questions intéressantes sur l'efficacité du yoga comme outil d'intervention pour d'autres besoins éducatifs spéciaux, telles que l'anxiété, le stress ou les troubles de l'attention. Des recherches supplémentaires pourraient être menées pour évaluer l'impact à long terme du yoga sur le bien-être global des élèves, y compris leur performance académique et leur comportement social. De plus, l'expansion de ce programme dans d'autres milieux éducatifs, tels que les garderies, les centres de loisirs ou les programmes parascolaires, pourrait offrir des avantages similaires à un plus large éventail d'enfants. En outre, impliquer les parents et étendre le programme à la maison représente une approche intéressante pour maximiser les bienfaits de la pratique du yoga. Enfin, explorer d'autres méthodes de bien-être et de régulation émotionnelle complémentaires au yoga pourrait enrichir encore davantage les pratiques éducatives.

Références

-Brouillette, E. (2008). L'impact du yoga sur l'attention et le rendement scolaire d'enfants de 5-6 ans [maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/1161/1/M10274.pdf

-Gelet, E. (2020). Recherche-action en yoga pour soutenir de jeunes élèves de 1re année du primaire dans le développement de leurs capacités attentionnelles et de leur régulation émotionnelle [mémoire, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25996/Gelet_Emmanuelle_2020_memoire.pdf?sequence=2

-Institut national de santé publique du Québec. (2019). Surveillance du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) au Québec. Gouvernement du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2535_surveillance_deficit_attention_hyperactivite.pdf

-Lesage, P. (2019). Les activités inspirées du yoga en classe de CE2 [master 2, INSPÉ]. Dumas. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02295755/document

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE, AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT SOCIO-AFFECTIF

CATHERINE MATTE ET BÉLINA SIMARD



Introduction

En juillet 2021, l'Institut national de la santé publique du Québec publiait dans un rapport de plusieurs études menées ailleurs dans le monde et a révélé qu'une augmentation ou une apparition de difficultés liées au développement social et affectif » a été observée chez les enfants de 2 à 12 ans (INSPQ, 2021). Les tableaux sont clairs : les enfants montrent davantage de symptômes d'anxiété, de dépression, de problèmes de conduite, de difficultés émotionnelles, d'hyperactivité, d'irritabilité, d'agressivité, de peur et de découragement (Bignardi et al., 2020 ; Paiva et al., 2021 ; Cellini et al., 2021). Il y a donc lieu de s'inquiéter des effets que cette période difficile a engendrés chez nos jeunes Québécois d'âge scolaire. Depuis la pandémie, les enseignants se font submerger par les nombreuses responsabilités qui s'accumulent à force d'avoir de plus en plus d'élèves avec des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement dans leurs classes (Fournier, 2023 ; Baillargeon, 2023). Ils font eux-mêmes les observations dans les classes du préscolaire et de la 1re année du primaire : il n'est pas du tout rare de voir des élèves utilisant des stratégies mésadaptées pour gérer leurs émotions dans les couloirs d'école (ex : mordre, crier, lancer des chaises, frapper, etc.) (Baillargeon, 2023). Pour pallier cette nouvelle réalité, certains enseignants se sont tournés vers l'enseignement explicite, une approche pédagogique qui a fait ses preuves dans l'enseignement des habiletés sociales (Sabey et al., 2017). Dans le Programme de formation à l'école québécoise et, de façon plus détaillée, dans le Programme-cycle à l'éducation préscolaire, on identifie les compétences à travailler dans le développement socio-affectif des élèves à l'école. Au préscolaire, l'enfant doit apprendre à « Créer des liens avec les autres », « Réguler son comportement », « Résoudre des différends » (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2023). Au primaire, il doit poursuivre ses apprentissages en coopérant, structurant son identité et s'initiant aux règles du vivre-ensemble (MEQ, 2006). Mais, comment cela se fait-il concrètement dans une classe ? Comment l'enseignement explicite peut être utile pour aider nos élèves de 5 à 7 ans à mieux se développer sur le plan socio-affectif ?

L'enseignement explicite dans les classes

L'enseignement explicite, aussi appelé enseignement systémique et parfois jumelé à l'enseignement direct dans les écrits, fait partie des nombreuses approches pédagogiques pratiquées dans les écoles québécoises, ailleurs en Amérique du Nord ainsi qu'en Europe. Basée sur les fondements du béhaviorisme en psychologie, cette approche prescrit aux enseignants des méthodes d'enseignement et des stratégies d'intervention de gestion de classe qui veillent à créer un environnement propice aux apprentissages et à offrir un

soutien rigoureux pour assurer la réussite scolaire des élèves. Elle se base sur le principe que l'apprenant doit recevoir un accompagnement de qualité, un enseignement efficace de la part de son enseignant : ce dernier doit utiliser plusieurs méthodes d'étayage (de soutien) pour maximiser la compréhension de son élève et la rétention de nouvelles informations (Gauthier et Tardif, 2017).

Pour ce faire, l'enseignant doit faire passer chacun des apprentissages à travers trois étapes : le modelage (l'enseignement du savoir, de la compétence), la pratique guidée (l'accompagnement de l'élève durant l'apprentissage) et la pratique autonome. À cette dernière étape, l'élève devrait avoir maîtrisé le nouveau savoir ou la nouvelle compétence et peut l'appliquer sans aide (Archambault et Chouinard, 2016). Pour arriver à cela, l'enseignant dispose de plusieurs stratégies pédagogiques lui sont suggérées : celles-ci seront discutées plus loin dans cette section.

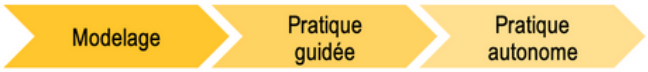


Figure 1. Les 3 étapes de l'enseignement explicite
(Archambault, et Chouinard, 2016)

C'est dans les années 1970 que les chercheurs en éducation ont travaillé à trouver une approche qui allait répondre à « la double fonction » de l'enseignant : la gestion de la classe et la gestion des apprentissages (Leinhardt, 1986). En effet, l'enseignement explicite ne répond pas seulement à un besoin pédagogique, mais aussi disciplinaire. Les pédagogues cherchaient des moyens de gérer leur classe de façon à ce qu'elle soit un endroit où on peut maximiser le temps d'apprentissage et le bien-être de chacun. Depuis ce temps, cette approche a donc proposé plusieurs procédures pour atteindre cet objectif : l'enseignement des règles et des procédures de façon claire, l'utilisation de système d'émulation pour augmenter la motivation, des façons de rappeler à l'ordre, etc. (Archambault et Chouinard, 2016)

Plus récemment, l'enseignement explicite a inspiré plusieurs auteurs à générer d'autres modèles d'apprentissage ou de gestion de classe. Par exemple, les nouveaux enseignants connaissent souvent le modèle de forme pyramidale à trois étages, Réponse à l'intervention (RAI), qui sert à identifier les élèves en difficulté dans une classe (Desrochers & Guay, 2020). Le modèle RAI (voir Figure 2) aide donc les enseignants à faire de la différenciation pédagogique ou, en d'autres mots, à savoir comment adapter sa pratique en fonction des niveaux de besoin d'accompagnement des élèves (Akin-Little et al., 2009)

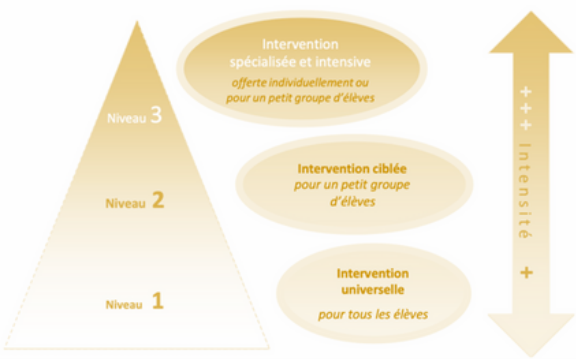


Figure 2. Modèle d'intervention à trois niveaux
(MEESR, 2015, p.23)

Plusieurs auteurs ont démontré le grand potentiel de l'enseignement explicite dans les apprentissages en lecture et en écriture (Desrochers et al., 2016 ; Herbert, 2006) ainsi qu'en mathématiques (Starkey, 2009). Plus intéressant pour nous ici, une méta-analyse regroupant les savoirs de 26 études conduites aux États-Unis argumente que cette approche a des effets bénéfiques pour l'enseignement des habiletés sociales (Sabey et al., 2017).

C'est une approche pédagogique qui est critiquée par le fait qu'elle laisse moins de place au développement de l'autonomie de l'apprenant que d'autres approches comme celles découlant du socioconstructivisme ou de l'humanisme (ex : l'apprentissage par projets, par découverte, la pédagogie ouverte, etc.) (Bilodeau, 2022). On peut argumenter que, vu « l'aspect planifié et structuré » (Vienneau, 2017, p.109) de la mise en place des dispositifs de soutien de l'apprentissage, des pédagogues plus friands des approches plus flexibles pourraient être repoussés par l'enseignement explicite.

Pour intégrer l'enseignement explicite dans la pratique enseignante et plus précisément au service du développement social, il y a plusieurs stratégies à utiliser. Par exemple, dans chaque étape de l'enseignement des comportements attendus, il est proposé de démontrer des exemples et des contre-exemples de ceux-ci afin de bien faire comprendre ce qui est attendu d'eux. Il est également efficace d'avoir recours à des pictogrammes pour appuyer cette démarche. (Gaudreau, 2017) Une autre stratégie à employer lors de la pratique guidée suggère de choisir d'encourager les bons comportements individuels en faisant du renforcement positif pour générer un entraînement de groupe (Trépanier et Dessureault, 2020). La rétroaction informative, soit à l'oral ou l'écrit, est aussi une stratégie à appliquer lors de la pratique guidée. L'enseignant informe l'élève sur les forces et les éléments à travailler dans sa démarche d'apprentissage dans sur sa tâche de performance dans le but de le guider. (Archambault et Chouinard, 2016 ; Vienneau, 2017) Impliquer davantage les élèves dans leurs apprentissages est également recommandé : ce qui aura pour effet que les élèves se sentent plus motivés dans la tâche et optent pour les comportements attendus (Vienneau, 2017).

Par ailleurs, pour aborder les habiletés sociales, des écoles de la Ville de Montréal ont déployé le programme Fluppy du chercheur François Poulin et ses collaborateurs dans leurs classes (Poulin et al., 2010). Ce projet vise la prévention de comportements violents dans les écoles et il est adapté pour tous les niveaux du primaire (Poulin et al., 2010). Il offre des ateliers ludiques et éducatifs sur les habiletés sociales et d'autocontrôle dans le but de les encourager à choisir des stratégies adaptées pour gérer leurs émotions : tout cela en suivant les étapes de l'enseignement explicite (Poulin et al., 2010). Bien sûr, il existe d'autres stratégies qui appartiennent à cette approche pédagogique dont certaines d'entre elles seront détaillées dans la section suivante.

Analyse de deux projets d'intervention issus de l'enseignement explicite

Dans cette prochaine section, nous ferons le portrait de deux classes,

une au préscolaire et une au primaire, où l'enseignement explicite a été utilisé comme fondement des projets d'intervention visant à travailler les habiletés sociales des élèves. Nous verrons comment l'approche modelage-pratique guidée-pratique autonome aide à enseigner les étapes de résolution de conflit et la gestion des émotions.

Exemple 1 : Classe de préscolaire 5 ans

Cette classe d'enfants de 5 à 6 ans dresse un portrait de 19 élèves dans une école en milieu assez aisé de la ville de Rimouski. Pendant les semaines précédant la mise en place du projet d'intervention en gestion de conflit, plusieurs observations ont détoné un certain besoin dans la classe.

En effet, malgré une très belle harmonie générale au sein du groupe lors des périodes en classe, il semblait y avoir beaucoup de mécontentements et de conflits durant les récréations. Les enfants en revenaient souvent la mine triste ou remplis de frustration parce qu'ils avaient vécu un conflit qu'ils n'avaient pas été capables de résoudre. Beaucoup d'entre eux utilisaient des méthodes inefficaces pour ce faire : ils ignoraient le conflit, allaient dénoncer l'autre enfant impliqué à un adulte en attente que celui-ci soit puni, contre-attaquaient par des moyens physiques (pousser, mordre, cracher sur l'autre) ou des insultes. Il y avait donc un besoin de travailler les habiletés sociales en gestion de conflits au travers d'un projet d'intervention de groupe. Celui-ci allait s'espacer entre la mi-novembre et la mi-décembre 2023 et son objectif était donc le suivant :

D'ici la fin de l'année 2023, les élèves utiliseront les méthodes de gestion de conflits enseignées et travaillées en classe au lieu de s'adonner aux comportements négatifs utilisés en début d'automne.

Ainsi, l'enseignante et les élèves se sont mis au travail : au fil des semaines, la structure et les stratégies d'enseignement de l'approche béhavioriste étaient l'orientation choisie pour enseigner une bonne méthode de « régler ses chicanes ». D'abord, il a fallu passer par le modelage ou, en d'autres mots, l'enseignement des comportements acceptables et attendus. Pour ce faire, l'enseignante a choisi de passer par une première stratégie pédagogique : la construction d'un tableau d'ancrage (où on représente des idées générales sur un sujet) qui allait présenter la procédure de résolution de conflit à suivre.



Construction du tableau d'ancrage en groupe

Au travers de ces activités, qui ont eu lieu deux fois par semaine sur deux semaines, les élèves ont découvert et décortiqué les quatre étapes :

1. Se calmer 2. Écouter l'autre et s'exprimer 3. Chercher des solutions 4. Trouver une solution gagnante.

Les pictogrammes leur étaient familiers puisqu'ils ont été puisés dans le programme de bien-être de leur école, Hors-piste, avec les personnages de Léo et Charlie.

Tout au long de cette étape, les élèves ont discuté de leurs émotions en contexte de conflit, de la façon de s'exprimer à l'aide de mots « plume » (à l'opposé des mots « roche ») comme « S'il-te-plait », « Je m'excuse », etc. Bien entendu, le tableau d'illustrations est resté à la disposition des élèves pour qu'ils puissent s'y référer au besoin. Au cours des prochains retours de récréation, l'enseignante portait toujours un porte-clés contenant les 4 étapes du procédurier pour se pratiquer sur le terrain avec les élèves.



Porte-clés de l'enseignante

L'utilisation de cet outil nous amène à la phase de l'enseignement explicite suivant le modelage, la pratique guidée. Les élèves, maintenant en connaissance d'une méthode adéquate de gestion de conflit et armés de quelques autres stratégies d'habiletés sociales, il ne leur restait plus qu'à se pratiquer. En plus des retours de récréation, l'enseignante a mis en œuvre sa seconde stratégie pédagogique : les exercices de jeu de rôle. Ces derniers ont permis aux élèves d'expérimenter différentes situations de conflits et de se pratiquer à faire les fameux « bons choix » de comportement. Lors de ces pratiques, l'enseignante accompagnait deux élèves invités à venir recréer le scénario inspiré de leur quotidien, proposé au tableau. Puis, ils devaient reproduire les 4 étapes apprises afin de résoudre le conflit imaginaire, à l'aide des autres élèves de la classe.



Atelier de jeu de rôle pour apprendre à gérer un conflit

Deux périodes complètes ont été vouées à la réalisation de cette étape du projet d'intervention avant qu'elle soit interrompue par la grève des enseignants de l'hiver dernier. Ainsi, l'enseignante n'a pas eu le temps de passer à l'étape de la pratique autonome, où les élèves auraient démontré qu'ils maîtrisent les 4 étapes. Cela explique les observations faites dans la classe trois mois après :

Notes d'observation sur les comportements des élèves en gestion de conflits

Avant l'intervention Semaine du 13 au 17 novembre	Du 20 novembre au 1er décembre	Après l'intervention Semaine du 4 au 8 décembre
→ Peu de conflits (belle harmonie dans le groupe) → Peu de stratégies pour régler les problèmes soi-même → Plusieurs élèves viennent voir l'adulte rapidement pour dénoncer, sans résoudre → Conflits souvent après la récréation → Stratégies utilisées : hausser le ton, dénoncer à l'adulte, ignorer → Conséquences ? Accumulation d'insatisfaction relationnelle, pauvre sentiment de compétence/ efficacité personnelle, sentiment d'impuissance (Massé et al., 2020)	Construction d'un tableau d'ancrage, pratique de scénarios en jeu de rôle, retour après les récréations…	→ Moins de conflits à la suite des récréations → Les élèves utilisent les stratégies, par eux-mêmes (ex : « ok, on respire ») → Ils viennent me voir et demandent à voir le porte-clés *Trois mois après :* → Les élèves sont retournés à leurs habitudes d'avant (ex : crier pour s'exprimer, ignorer) → Les conflits à la récréation ont repris

L'analyse de ce tableau nous permet de comprendre que, malgré le fait que les élèves avaient commencé à s'approprier la procédure de gestion de conflits, les effets n'ont pas perduré. En effet, alors que l'enseignante avait observé des élèves tenter d'utiliser les stratégies enseignées par eux-mêmes et une amélioration des retours de récréations en décembre, ce n'était plus le cas en mars. Trois mois plus tard, les élèves avaient perdu les habitudes qu'ils avaient commencé à s'approprier. Cela peut être expliqué par le fait que l'enseignante n'a pas laissé le tableau d'ancrage comme repère visuel dans la classe au retour des fêtes. On peut également faire l'hypothèse que les élèves n'ont pas eu assez de temps pour se remémorer la procédure et la pratiquer avec l'accompagnement de l'enseignante.

Bref, les élèves ne sont pas rendus à l'étape de la pratique autonome. Pour qu'un apprentissage se réalise et soit intégré chez l'enfant, il faut impérativement avoir passé par les trois phases de l'enseignement explicite selon ses défenseurs (Gauthier et Tardif, 2017). Les élèves n'ont pas eu assez de temps pour développer la compétence avant de pouvoir la pratiquer seuls. Le retrait précoce de l'outil d'intervention a donc nui à la réussite du projet.

Exemple 2 : Classe de première année

La classe de première année, composée de 19 élèves, se situe dans la ville de St-Augustin-de-Desmaures, donc en milieu socio-économique très favorisé.

À la suite des observations faites dans la classe, le constat était qu'ils avaient besoin qu'on leur donne des stratégies pour apprendre à partager et à communiquer de façon respectueuse entre eux. Ils avaient, entre autres, de la difficulté à respecter le droit de parole, les consignes demandées, à s'écouter lors des discussions de groupe ainsi qu'à partager le même objet ou le même rôle en travail d'équipe. De plus, ici aussi, les retours de récréation étaient très difficiles : ils revenaient avec des conflits non réglés, se plaignant de s'être fait bousculer ou de ne pas avoir pu choisir un jeu de groupe. Conséquemment, l'objectif du projet d'intervention mis en place dans cette classe voulait répondre à ce besoin :

D'ici la fin du projet d'intervention, les élèves utiliseront des stratégies d'habiletés sociales lors des moments de collaboration permettant de développer des relations interpersonnelles positives et harmonieuses entre eux.

Pour réaliser le projet d'intervention, diverses stratégies ont été employées en fonction des étapes de l'enseignement explicite. Pour le modelage des comportements attendus, l'utilisation d'albums jeunesse ainsi que le conseil de coopération (qui sera décrit plus bas) ont été de bons véhicules vers l'atteinte de l'objectif. L'enseignante a également utilisé des pictogrammes illustrant les comportements « cœur » et les comportements « pique » : vocabulaire utilisé par les éducateurs spécialisés de l'école pour assurer une cohérence dans les interventions.

Après avoir fait, entre autres, la lecture de « Gère ta fougère » des Éditions Minimo et d'une rencontre du conseil de coopération, les élèves étaient prêts à passer à la pratique guidée. Cette phase était soutenue par la suite des rencontres du conseil de coopération qui permettent aux enfants de discuter de conflits et de moments positifs de collaboration vécus durant la semaine. Ces discussions étaient animées par l'enseignante qui demandait aux élèves, préalablement à chaque rencontre, d'écrire leurs faits vécus sur un petit papier qui seraient examinés avec le groupe. Les interventions de chacun nourrissaient un tableau d'ancrage servant à présenter les outils de gestion de conflit ressortis par le conseil. L'enseignante était épaulée de l'éducateur spécialisé de la classe qui, ensemble, accompagnaient les élèves en leur donnant des pistes de stratégies et de solutions à leurs conflits afin d'enrichir la réflexion collective.



Tableau d'ancrage du conseil de coopération, inspiré du modèle de Mme Marie-Eve (s.d)

Enfin, étant donné la courte durée de la réalisation du projet d'intervention, la dernière phase de l'enseignement explicite, soit la pratique autonome, n'a pas pu avoir lieu. À la fin du projet, les élèves n'étaient qu'à la pratique guidée : il leur aurait fallu plus de rencontres de conseil de coopération pour vivre des moments formateurs comme celui-ci :

Verbatim d'un lors du deuxième conseil de coopération

Enseignante : Avant de commencer, ça sert à quoi un conseil?
Juliette : Pour régler des problèmes.
Enseignante : Pour régler des problèmes, oui, mais aussi pour quoi?
Maxime : Pour aider à ce que ça n'arrive plus.
Enseignante : Pour aider à ce que ça n'arrive plus à nouveau, tu as raison! C'est aussi pour trouver des solutions et non pour augmenter la chicane. On est comme une petite famille, on est là pour s'aider et s'encourager. Donc, on commence avec le papier de Rose qui dit : j'ai un problème avec Émile parce que…
Rose : Je n'ai pas eu le temps de l'écrire.
Enseignante : Qu'est-ce qui s'est passé?
Rose : Ben mardi, on était à la récréation animée (jeu en grand groupe animé par des grands de 6e année), pi là Émile, il m'a tapé, mais je ne sais pas pourquoi.
Enseignante : Est-ce que c'était un accident ou non?
Rose : Je ne sais pas vraiment.
Enseignante : Émile, est-ce que tu t'en rappelles?
Émile : Jamais!
Enseignante : Peut-être dans ce cas-ci c'était un accident. Qu'est-ce qu'on dit quand c'est un accident? Ça l'arrive des accidents. Qu'est-ce qu'on peut faire dans ce temps-là?
Émile : J'étais loin de Rose.
Rose : Quand tu as couru, oui tu étais proche.
Enseignante à Émile : Elle te dit quelque chose qui s'est passé. Rose a dit qu'elle ne sait pas si c'était un accident ou pas, mais elle dit que tu l'as accroché. Ça l'arrive qu'est-ce qu'on pourrait faire dans ce temps-là?
Maxime : J'aimerais juste parler par rapport au conflit. C'est juste qu'on jouait à la tague glace et moi j'étais la tague. Moi je courrais, peut-être que Émile en courant à bouger son bras et il a accroché Rose.
Enseignante : Ah ok, dans ce temps-là qu'est-ce qu'on pourrait faire?
Coralie : Dire je m'excuse.
Enseignante : Donc Émile, qu'est-ce qu'on pourrait lui dire?
Émile : Je m'excuse Rose.

Ces interactions, ayant eu lieu lors du deuxième conseil de coopération, présentent une conversation entre quelques élèves de la classe. Pour préserver la confidentialité des enfants, les noms ont été changés. Au début de la discussion, l'enseignante prend un moment pour rappeler les consignes et l'utilité du conseil de coopération, en nommant les comportements attendus lors de celui-ci. Rose poursuit en décrivant une situation de conflit qu'elle a vécue lors d'une récréation avec Émile, un de ses camarades de classe. En réponse au conflit, une autre élève a proposé une stratégie de résolution de conflit applicable à la situation, soit celle de faire des excuses. Encouragé par l'adulte, Émile décide de faire le geste réparateur.

Cette situation démontre le niveau auquel les élèves étaient rendus dans la démarche de l'enseignement explicite au début du mois de décembre. Ils étaient capables de trouver des solutions pour vivre des relations harmonieuses avec le soutien de l'enseignante, mais ils avaient tout de même encore de la difficulté à les mettre en application de manière autonome.

Constats et Conclusion

En somme, on peut affirmer que le même constat s'avère à la suite des implantations des deux projets d'intervention dans chacune des deux classes : la durée des projets n'était pas suffisamment longue pour permettre l'atteinte des objectifs. On a pu observer des changements au travers des comportements des élèves comme les tentatives d'utilisation de la procédure de gestion de conflits dans la classe de préscolaire, mais ces tâtonnements n'ont pas eu le temps de se transformer en compétence acquise, d'entrer dans la pratique guidée. Les stratégies utilisées, issues de l'enseignement explicite, ont tout de même eu des résultats préliminaires positifs puisqu'avec les interventions de l'enseignante, les élèves des deux classes arrivaient à identifier et pratiquer les méthodes de résolution de conflits lorsqu'on les interrogeait.

Ainsi, le manque de pratique serait donc le facteur principal qui a causé les résultats obtenus. Les projets, réalisés sur seulement trois semaines en raison de la grève des enseignants, n'ont pas permis aux élèves de maîtriser les stratégies d'habiletés sociales et de devenir autonome au point d'avoir assez maîtrisé la compétence pour pouvoir s'autoévaluer. (Archambault et Chouinard, 2022). D'autre part, il aurait fallu plus de temps pour constater des résultats à long terme sur les comportements des élèves (Gaudreau, 2017).

Qu'en est-il pour la suite? Tout au long de leur passage au primaire, les élèves seront appelés à développer la compétence transversale « Coopérer » du Programme de formation à l'école québécoise (MEQ, 2006, p.35) au travers des différentes activités pédagogiques que leur proposeront leurs enseignants. En apprenant à travailler en équipe, en proposant des idées, en étant attentifs aux comportements des autres et en posant des gestes positifs envers eux, ils cultiveront peu à peu de meilleures relations avec leurs pairs. Étant donné qu'au primaire, cette compétence transversale n'est pas évaluée, contrairement aux matières comme les mathématiques ou le français, l'enseignement des habiletés sociales est souvent mis de côté par les enseignants (MEQ, 2006). Il serait fort profitable pour les élèves que les pédagogues et les décideurs explorent différentes propositions de projets dont le but serait d'imposer un programme d'accompagnement au développement socio-affectif sur toute la durée du préscolaire jusqu'à la fin du primaire. Cela pourrait également être étendu jusqu'au secondaire comme ce qui a été fait dans les écoles montréalaises avec Fluppy. D'ailleurs, nos conclusions concordent avec celle de la méta-analyse sur ce programme : il faut beaucoup de temps de pratique pour voir les résultats durables de l'enseignement explicite des habiletés sociales sur le reste de la vie du jeune.

En terminant, à la suite de cette réflexion et l'analyse des deux projets d'intervention en classe, il est évident que l'utilisation de l'enseignement explicite des habiletés sociales peut être tout aussi intéressante et pertinente au préscolaire et au primaire. Il est tout à fait possible d'observer que les besoins d'apprentissage d'habiletés sociales, comme la gestion de conflit, sont toujours présents lorsque les élèves entrent en première année. Il suffit de suivre les étapes, modélisation, pratique guidée, sans négliger la pratique autonome ou, entre d'autres mots, de laisser assez de temps aux élèves pour s'approprier les enseignements. Il est aussi à retenir que nous

devons continuer de nourrir cette discussion à propos de l'importance d'assurer une continuité des apprentissages entre le préscolaire et le primaire et plus précisément, ceux des habiletés sociales. Comment cela pourrait-il se faire? Avec quels outils, quelles stratégies? Y a-t-il d'autres méthodes d'enseignement et approches pédagogiques efficaces qui pourraient constituer les orientations de ces grands programmes d'enseignement des habiletés sociales?

Références

Akin-Little, A., Little, S. G., Bray, M. A., & Kehle, T. J. (Eds.). (2009). Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/11886-000

Archambault, J., Chouinard, R., & Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe (4e édition). Gaëtan Morin éditeur.

Baillargeon, N. (2023, 27 mai). Des enseignants vous parlent de leur métier (2). Le Devoir. https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/791844/chronique-des-enseignants-vous-parlent-de-leur-metier-2

Bignardi, G., Dalmaijer, E. S., Anwyl-Irvine, A. L., Smith, T. A., Siugzdaite, R., Uh, S., & Astle, D. E. (2020). Longitudinal increases in childhood depression symptoms during the COVID-19 lockdown. Archives of disease in childhood. medline. https://doi.org/10.1136/archdischild-2020-320372

Bilodeau, J. (2022). Autonomie et reproduction : une perspective didactique sur la question de l'apprentissage dans le modèle d'enseignement explicite. Éthique en éducation et en formation, (12), 53–71. https://doi.org/10.7202/1090443ar

Cellini, N., Giorgio, E. D., Mioni, G., & Riso, D. D. (2021). Sleep and Psychological Difficulties in Italian School-Age Children During COVID-19 Lockdown. Journal of Pediatric Psychology, 46(2), 153-167. pbh. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab003

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. Revue des sciences de l'éducation, 25(3), 497-514.

Desbiens, N., Lanaris, C., & Massé, L. (2020). Les troubles du comportement à l'école (3e édition). Chenelière Éducation.

Desrochers, A. & Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. Enfance en difficulté, 7, 5–25. https://doi.org/10.7202/1070381ar

Desrochers, A., Laplante, L., Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (Dir.) Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture - Actes du Symposium international sur la littératie à l'école (SILE), 290-314. Les éditions de l'Université de Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10274/015_SILE2015_Desrochers_Laplante_Brodeur.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Fournier, M-E. (2023, 28 mai). Qu'est-ce qui cloche avec nos enfants? La Presse. https://www.lapresse.ca/contexte/2023-05-28/education/qu-est-ce-qui-cloche-avec-nos-enfants.php

Gaudreau, N. (2019). Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels. PUQ.

Gauthier, C. & Tardif, M. (2017). La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (4e édition). Gaëtan Morin éditeur.

Hébert, M. (2006). Une séance d'enseignement explicite pour mieux « apprécier » les oeuvres littéraires. Québec français, (143), 89–92.

INSPQ. (2021, juillet). COVID-19 : Impact de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans. Gouvernement du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3157-impacts-pandemie-developpement-enfants-2-12-ans.pdf

Leinhardt, G. (1986). Math Lessons : A contrast of a novice and expert competence. Article présenté au congrès annuel

Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation à l'école québécoise. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf

Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle à l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

Mme Marie-Eve. (s.d.). Conseil de coopération-Rentrée scolaire. Mieux Enseigner : Matériel pédagogique à votre portée. https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&product_id=7443

Paiva, E. D., Silva, L. R. d, Machado, M. E. D., Aguiar, R. C. B. d, Garcia, K. R. d S., & Acioly, P. G. M. (2021). Child behavior during the social distancing in the COVID-19 pandemic. Revista brasileira de enfermagem, 74Suppl 1(Suppl 1), e20200762. medline. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0762

Poulin, F., Capuano, F., Brodeur, M., Giroux, J., Vitaro, F., & Verlaan, P. (2010). Prévenir les difficultés à l'école primaire en maximisant les apprentissages scolaires et sociaux en début de scolarisation. Montréal: Québec. Conseil canadien sur l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse.

Sabey, C.V., Charlton, C.T., Pyle, D., Lignugaris-Kraft, B. et Ross, S.W. (2017). A Review of Classwide or Universal Social, Emotional, Behavioral Programs for Students in Kindergarten. Review of Educational Research, 87(3). DOI: 10.3102/0034654316689307

Starkey, P. (2009). Développement mathématique des jeunes enfants et contexte socioculturel [communication orale]. Préparation à l'école et réussite scolaire : De la recherche aux pratiques et aux politiques, Ville de Québec. https://www.yumpu.com/fr/document/read/32339197/dacveloppement-mathacmatique-des-jeunes-enfants-et-contexte-

Trépanier, N. S. et Dessureault, D. (2020). Le cadre légal et organisationnel de l'intervention. Dans Massé, L., Desbiens N. et Lanaris, C. (dir.), Les troubles du comportement à l'école (3e éd., p.79-99). Chenelière Éducation.

Vienneau, R. (2017).Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques. Canada : Éditions Gaëtan Morin Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'AUTONOMIE AU PREMIER CYCLE

JANIE SAUVAGEAU



Introduction

Lors de la scolarisation des élèves au préscolaire, il est primordial de miser sur le développement global de leur personne. Une des sphères de ce développement est le domaine affectif qui inclut le fait d'expérimenter son autonomie (Ministère de l'Éducation, 2021). Un terme est important : « expérimenter ». Cela signifie que les enfants sont amenés à développer leur autonomie dans divers contextes, mais qu'ils ne seront pas tous et toutes des champions ou championnes de l'autonomie dans tous les domaines, ce qui est tout à fait normal. Cela veut dire que cet apprentissage se poursuit tout au long du parcours scolaire des enfants dont lors de leur arrivée en première année. Ainsi, en tant qu'enseignant, nous souhaitons offrir des contextes qui vont permettre aux élèves d'exploiter leur autonomie pour s'améliorer et ainsi développer cet aspect de leur développement. En effet, ils nous aient tous arrivés en classe de se sentir dépassé par la rapidité de certains élèves à accomplir des tâches pendant que d'autres ne font que la débuter ou nous avons déjà vécu un moment où les élèves ont tous besoin de nous en même temps, soit pour savoir ce qu'ils peuvent faire ou pour réussir à effectuer la tâche. À ce moment, nous aimerions bien que nos élèves soient autonomes pour s'occuper par eux-mêmes sans avoir besoin de notre présence afin de pouvoir accompagner ceux qui ont une vitesse d'exécution moins rapide et qui ont besoin de notre aide pour comprendre les consignes du travail à faire. Alors, pour la rédaction de cet article, je vous propose donc de réfléchir avec moi à la question suivante : « Comment permettre aux élèves du premier cycle de développer leur autonomie au meilleur de leurs capacités? »

Comment définir l'autonomie ?

Tout d'abord, avant de définir ce qu'est l'autonomie, il est important d'expliciter son importance à l'école primaire.

Pourquoi accordons-nous autant d'importance dans le quotidien de la classe à tenter d'offrir des contextes qui permettent de développer et de soutenir l'autonomie des élèves ?

Une réponse simple qui peut être donnée à cette question est tout simplement qu'il est de notre responsabilité, selon les prescriptions ministérielles, de permettre aux élèves de développer leur autonomie tout en effectuant des apprentissages scolaires. Il s'agit donc de compétences transversales que les enseignants doivent intégrer afin de permettre le développement entier de chaque élève. Ainsi, l'apprentissage de l'autonomie est inclus dans ces compétences transversales, mais il est important de spécifier que c'est « un processus évolutif, qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école et bien au-delà de la fin du primaire » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 12).

Maintenant, que signifie l'autonomie ? Qu'est-ce qu'on s'attend des élèves ? En général, l'autonomie concerne l'acquisition d'habiletés afin de se débrouiller seul, sans l'intervention d'une tierce personne. Donc, cela signifie que les personnes sont aptes à accomplir des choses par eux-mêmes en sollicitant les habiletés acquises afin d'agir seul (Papalia et Martorell, 2018). Également, ce type d'autonomie amène les enfants « à planifier des actions et à prendre des initiatives afin d'atteindre un objectif particulier » (Bouchard, 2019, p. 310). Il existe différentes formes d'autonomie. En effet, elle peut toucher au domaine cognitif qui se réfère au fait d'apprendre pour apprendre, elle peut relever du domaine affectif qui fait référence à l'intelligence émotionnelle et elle peut toucher aussi le domaine social qui concerne le fait de « s'affirmer en tant qu'individu » (Vienneau, 2017, p. 242). Ensuite, il y a aussi de l'autonomie reliée au domaine moteur comme le fait de s'habiller seul, utiliser son crayon correctement, etc. On peut également ajouter d'autres sortes d'autonomie comme l'autonomie financière, amoureuse, juridique, etc. (Ameline et Levannier, 2021)

Pour cet article, on s'intéresse spécifiquement au développement de l'autonomie en lien avec le domaine cognitif. Ce type d'autonomie peut se définir comme étant « un processus évolutif qui mène progressivement l'apprenant vers la prise en charge de sa démarche d'apprentissage » (Vienneau, 2017, p. 145). Dans ce contexte, les élèves sont en mesure d'effectuer des tâches par eux-mêmes grâce à leur indépendance en sachant par eux-mêmes ce qu'ils peuvent et doivent faire pour s'occuper (Bélanger et Farmer, 2012). Donc, ce qu'ils peuvent faire pour continuer à effectuer des apprentissages tout en évitant de perdre leur temps.

« L'autonomie est [donc] entendue au sens cognitif [par la] débrouillardise et [l']indépendance de l'élève occupé à effectuer ce qui est attendu de lui sans trop de suivi » (Bélanger et Farmer, 2012, p. 184) de la part de l'adulte.

Les impacts du manque d'autonomie au premier cycle

Lors de la réalisation de mon stage 4, j'ai pu observer et constater la présence de certains défis présents dans une classe de premier cycle avec majoritairement des élèves de première année. Toutefois, il faut mettre en perspective que ce sont des observations qui peuvent être effectuées dans plusieurs classes de diverses écoles, et non, seulement dans mon milieu de stage.

Je trouve donc que le développement de l'autonomie est un apprentissage nécessaire afin de permettre aux élèves de première année de cheminer et de progresser dans leurs apprentissages en évitant de leur faire perdre leur temps lorsqu'ils ont terminé plus rapidement.

Voici donc certains constats :

Tableau 1. Les liens à établir avec le manque d'autonomie et le quotidien en classe

Éléments	Problématique	Amélioration
La vitesse d'exécution	Lors de la réalisation de diverses tâches au quotidien (le tracé des lettres, la révision des mots d'orthographe, la réalisation de fiches en mathématiques, etc.), les élèves, ayant tous une vitesse d'exécution variable, ne finissent pas tous en même temps.	La vitesse d'exécution va toujours variée, puisque les élèves n'apprennent pas tous en même temps ni de la même façon. Ce qui est normal, car c'est « un aspect naturel et positif du travail avec des êtres humains (Tomlinson et McTighe, 2010, p. 113). Toutefois, il est possible de mettre en place des façons d'occuper les élèves afin qu'ils développent leur autonomie et qu'ils peaufinent leurs apprentissages.
	Ce qui mène à la problématique suivante	
Les besoins	Ainsi, ceux qui finissent avant ont besoin de l'adulte pour savoir ce qu'ils peuvent faire ensuite. En même temps, les élèves, qui n'ont pas terminé, ont aussi besoin de l'adulte pour la réalisation de la tâche.	En permettant aux élèves qui terminent plus rapidement de s'occuper de façon pédagogique en approfondissant des connaissances déjà acquises, il est possible de se concentrer sur les besoins des élèves effectuant la tâche immédiate. Cela permet également de pouvoir faire de la différenciation pédagogique.
	Ce qui est lié à l'élément suivant	
La nécessité de l'adulte	En effet, lorsque les élèves n'ont pas développé de stratégies afin de mettre en pratique leur autonomie dans le but de réussir à s'occuper par eux-mêmes, ils viennent voir constamment l'enseignante chacun leur tour pour savoir ce qu'ils peuvent faire.	Offrir un moyen de développer l'autonomie des élèves pour leur permettre de prendre de l'assurance et faire des choix par eux-mêmes (Papalia et Martorell, 2018).

Dans la prochaine section, je vais vous proposer une solution que j'ai pu expérimenter pour offrir aux élèves un contexte d'apprentissage de l'autonomie.

Comment y remédier ?

Je souhaite donc vous proposer une solution que j'ai pu tester lors de mon stage 4 qui s'est avérée fort intéressante et productive. Il s'agit donc de proposer un contexte qui va permettre aux élèves de développer leur autonomie tout en réduisant la problématique concernant la vitesse d'exécution et le manque d'autonomie. En effet, la proposition permet de combler les moments de temps mort entre deux tâches (pour tenir compte de la vitesse d'exécution des élèves) en amenant les élèves à s'occuper de façon autonome, mais de façon productive (continuer d'approfondir leurs connaissances déjà acquises).

Il s'agit donc de proposer des ateliers autonomes. Dans mon contexte de classe, les ateliers sont un concept connu de leur part, c'est-à-dire les apprentissages sous forme d'ateliers.

Il est certain que je vous conseille d'établir ce fonctionnement en classe avant de mettre en place des ateliers autonomes afin de permettre aux élèves de se sentir sécurisés pour expérimenter ce processus seul.

En effet, le fait de créer un environnement sécuritaire pour eux leur permet de prendre des risques et de faire des essais et des erreurs, ce qui est bon pour développer leur autonomie (McCallum, 2018). De plus, le fait d'utiliser un moyen que les élèves aiment (les ateliers) permet d'augmenter leurs intérêts pour la tâche et d'être plus investis dans ce qu'ils font (Tomlinson et McTighe, 2010).

Voici donc maintenant une petite explication du fonctionnement des ateliers autonomes. Pour mon projet, j'avais choisi d'utiliser une boîte de rangement à photos comportant 16 petits boîtiers.



Image 1. La boîte de rangement pour les ateliers

Dans chacun se trouvait un atelier sur un concept déjà travaillé en classe avec les élèves (ainsi, ce n'était pas de la nouvelle matière). Alors, lorsqu'un élève avait terminé le travail demandé, il pouvait aller se chercher un atelier de son choix parmi les 16 boîtes disponibles (par lui-même, sans avoir besoin de demander à l'adulte).



Image 2. Des exemples de boitiers

J'avais également conçu une feuille pour que les élèves puissent mettre leur nom vis-à-vis le numéro de l'atelier choisi (Image 1). Cela permettait d'aider les élèves à se souvenir de l'atelier qu'ils étaient en train de compléter s'ils ne l'avaient pas terminé à la fin de la période tout en évitant que les autres cherchent l'atelier. De plus, lors d'une autre période, un élève qui terminait avant un autre ne pouvait pas prendre l'atelier commencé par ce dernier.

Puis, lorsque l'atelier était terminé et que l'élève s'était autocorrigé (ou corrigé avec l'aide d'un ami), il pouvait cocher sur une feuille de suivi l'atelier réalisé pour se souvenir des numéros faits.

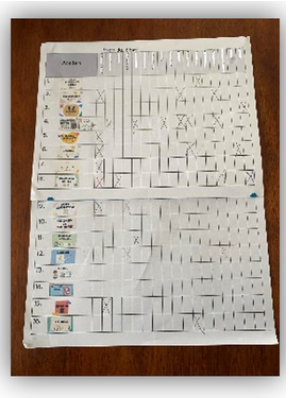


Image 3. Suivi de la réalisation des ateliers

Lors de ce projet, afin de vérifier l'efficacité de la démarche proposée, il était possible d'établir trois objectifs d'observation pour s'assurer que ce principe permettait réellement aux élèves de développer des habiletés reliées à l'autonomie. Dans le tableau suivant, il est possible d'y voir les critères d'observation que j'avais sélectionnés en lien avec mon objectif de développer l'autonomie des élèves. Cela m'a permis de conclure les résultats présentés dans la prochaine section.

Tableau 2. Les éléments d'observation pour vérifier l'efficacité de la méthode sélectionnée

L'élève...				
1	prend un atelier seul.	prend un atelier à la demande de l'adulte.	prend un atelier après plusieurs demandes.	ne prend pas d'ateliers.
L'élève...				
2	effectue l'atelier sans perte de temps.	effectue l'atelier après un avertissement.	effectue l'atelier après plusieurs avertissements.	n'effectue pas l'atelier (perd son temps).
L'élève...				
3	sait ce qu'il peut faire.	sait ce qu'il peut faire avec de l'aide.	ne sait pas ce qu'il peut faire.	

Ainsi, le projet proposé a permis d'offrir aux élèves une activité libre et individuel qui leur a permis « de structurer [leur] temps de travail tout en développant [leur] autonomie et [leur] sens des responsabilités » (Vienneau, 207, p. 288).

Les résultats d'une telle démarche

Grâce à une grille d'observation critériée à partir des éléments d'observation mentionnés dans le tableau 2, j'ai pu noter l'implication et l'intérêt des élèves pour ce projet afin d'en évaluer l'efficacité. Tout d'abord, j'ai pu observer que la majorité des élèves (sauf un ou deux parfois) effectuait les ateliers sans aucune perte de temps. En effet, les élèves étaient très investis dans la tâche à réaliser. Ensuite, j'ai également pu observer si les élèves savaient ce qu'ils devaient faire lorsqu'ils avaient terminé, et ce, sans l'aide de l'adulte. À ma grande surprise, ce fut un succès dès les premières journées de mise en place de ce projet. En effet, dès que les élèves finissaient le travail, ils me demandaient aussitôt s'ils pouvaient aller se prendre un atelier (sans que j'aille à leur rappeler ce qu'ils devaient faire). Souvent, ils me demandaient la permission avant, mais ils prenaient l'initiative de ce qu'ils devaient faire par eux-mêmes. Ils aimaient tellement ce concept qu'ils voulaient toujours en faire.

L'élève : « Madame Janie, est-ce que je peux aller faire des ateliers ? J'ai terminé ma collation. »
Moi : « Non, désolé! Il ne reste que 5 minutes avant la récréation. On n'aura pas le temps. »
L'élève : « Ah non! C'est poche… Je voudrais en faire. J'aime trop ça! »

Aussi, cela m'a permis de voir si les élèves prenaient un atelier seul ou s'ils avaient besoin de la présence de l'adulte pour le faire. J'ai pu remarquer que les élèves se débrouillaient et essayaient de le faire seul. Au besoin, j'ai pu voir que les élèves s'entraidaient à choisir un atelier.

Un élève attendait à côté de moi pour me poser une question concernant les ateliers libres et un autre élève de la classe lui a dit : « Viens avec moi, je vais te montrer comment faire. Ce n'est pas compliqué et c'est le fun. »

En bref, j'ai pu constater un réel engouement pour ce projet de la part de mes élèves. Ils étaient heureux de pouvoir faire ces ateliers. Dès qu'ils terminaient un travail, ils se mettaient en action immédiatement sans aucune perte de temps et sans faire de comportements dérangeants. De plus, ils le faisaient de manière autonome après une validation de l'adulte (ce qui est normal selon moi) ou grâce au mot-clé que l'on avait établi tous ensemble. En effet, je validais que leur travail était terminé et je leur disais : « Super! Tu peux t'occuper maintenant. » Les élèves se levaient et se rendaient à la boîte d'ateliers. De plus, ils étaient autonomes pour comprendre les consignes des ateliers à réaliser et s'ils n'étaient pas sûr, ils demandaient à un ami proche d'eux.

Je suis heureuse de voir la réussite de mon projet, surtout dans le comportement des élèves, puisque j'ai pu observer une réelle joie de pouvoir s'occuper de cette façon, ce qui a diminué la problématique établie au départ. Je suis donc choyée de vous partager cette méthode à essayer si vous observez cette difficulté dans vos classes.

Moi : « Il est temps de ranger les ateliers autonomes, la cloche sonne dans 5 minutes. »
Un élève : « Non, pas déjà! Je n'ai même pas pu en faire beaucoup. »

Zone « conseils »

Après la réalisation de mon projet, j'ai pu constater des éléments importants à mettre en place pour s'assurer de l'efficacité de cette démarche. Alors, voici quelques conseils que je peux vous fournir :

→Utiliser des concepts déjà travaillés en classe afin de maximiser l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages;
→Éviter de choisir des ateliers trop longs pour éviter la démotivation ou trop courts;
→Familiariser les élèves avec le fonctionnement des activités sous forme d'ateliers pour favoriser le développement de leur autonomie.

Conclusion

Il est donc possible de conclure cet article en mettant l'accent sur l'importance de développer l'autonomie chez les élèves du primaire afin de favoriser le meilleur d'eux-mêmes en leur permettant de faire des apprentissages significatifs. Nous avons pu explorer une méthode précise pour permettre ce développement auprès des élèves du premier cycle. Toutefois, il existe toutes sortes de moyens efficaces qui pourraient aussi être intéressants d'exploiter comme le plan de travail, la création d'un cahier passe-temps, la réalisation d'un projet quelconque à faire lorsque le travail est terminé, etc. Puis, il est important de souligner que l'autonomie ne se développe pas seulement au premier cycle. Donc, il est possible de tester cette méthode avec d'autres niveaux.

Références

Ameline, S. & Levannier, M. (2021). Chapitre 4. L'autonomie. Dans S. Ameline & M. Levannier (Dir), DEAS: Tout-en-un (pp. 21-23). Paris: Vuibert.

Bélanger, N. et 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, 29, p. 173-191. https://doi.org/10.3917/es.029.0173.

Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard (dir.), Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (p. 296-335). Presses de l'Université du Québec.

McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe : Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Version approuvée. Repéré à Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire et enseignement primaire (quebec.ca).

Papalia, D. E. et Martorell, G. (2018). Psychologie du développement humain, 9e édition. Chenelière Éducation : Montréal (Québec).

Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation : Montréal (Québec).

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : théories et pratiques. Gaëtan Morin éditeur : Montréal (Québec).

Source des photos

Nilov, M. (2021, 6 juillet). Enfants [photo]. Pexels. Photo gratuite de à l'intérieur, école, école primaire, éducation, enfants, être assis, étudiants (pexels.com).

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

COMMENT METTRE EN PLACE DES TRANSITIONS EFFICACES?

MYLÈNE ST-CHARLES



Introduction

Aujourd'hui, les enfants sont habitués à toujours être stimulés et à être actifs physiquement ou mentalement. Lors d'une transition, les élèves peuvent en profiter pour se divertir et se désorganiser et cela peut affecter la gestion de la classe durant la journée. Ainsi, il y a plusieurs composantes à prendre en compte pour avoir une gestion de classe efficace comme : « Gérer les ressources ; Établir des attentes claires ; Développer des relations positives ; Susciter l'engagement et maintenir l'attention des élèves sur l'apprentissage ; Gérer les comportements d'indiscipline » (Gaudreau, 2017). Ces composantes sont utiles lors de plusieurs moments durant la journée, dont les transitions. D'ailleurs, dans une classe au primaire, il est possible d'observer jusqu'à 30 transitions durant une seule journée (Gouvernement du Manitoba, 2011). Ainsi, les transitions sont aussi des périodes où il faut avoir une bonne gestion de la classe. Alors, comment mettre en place des transitions efficaces ?

D'abord, les transitions sont des moments où une notion ou une tâche se termine et une autre commence, ce sont les moments de déplacement entre la classe et la récréation, du dîner ou le local d'une spécialité, ce sont aussi les moments où les élèves sont en déplacement dans la classe et qu'ils peuvent changer leur matériel, etc. (Smith et Yell, 2013).

Pour que les transitions soient efficaces, elles doivent être planifiées (Kramer Ertel et Kovarik, 2013).

Elles doivent aussi être de courte durée et elles doivent être un moment où les élèves sont engagés. Il y a également des stratégies qui peuvent être mises en place afin de gérer efficacement les transitions.

Comment mettre en place des transitions efficaces ?

Afin de pouvoir exécuter des transitions efficaces, les auteurs Archambault et Chouinard (2022) présentent cinq stratégies pour favoriser les transitions entre les activités :

1) « Présenter des attentes explicites quant au comportement à adopter au début et à la fin d'une activité et établir des routines claires à cet effet. »

a) Par exemple, Ertel et Kovarik (2014) suggèrent de prévoir une durée précise pour la transition d'une activité à l'autre et de faire un décompte, puis, lorsque l'enseignante dit zéro, la majorité des élèves doivent être prêts à commencer la prochaine activité.

b) Les auteurs Smith et Yell (2013) ainsi que Emmer et Evertson (2013) suggèrent de faire des routines lors de transitions qui sont fréquentes. Par exemple, au début de la journée, lorsque les élèves arrivent en classe, une routine du matin peut être très utile pour occuper les élèves qui arrivent

plus tôt dans la classe et qui attendent ceux qui sont plus lents. Cela permet aux élèves de savoir ce qu'ils doivent faire et savoir ce qui est attendu d'eux rapidement.
2) « Avertir les élèves quelques minutes avant la fin de l'activité (Smith et Yell, 2013) »
a) Cela permet aux élèves de se préparer à la fin d'une activité et de pouvoir conclure ce qu'ils faisaient.
3) « Ne pas attendre que tous les élèves soient prêts avant de commencer une activité. Tolérer un ou deux retardataires, commencer l'activité et aider ensuite les élèves en retard. »
a) Cela permet aux élèves qui sont déjà prêts à commencer l'enseignement de ne pas attendre trop longtemps et ainsi ne pas se désorganiser puisqu'ils resteraient passifs trop longtemps.
4) « Décrire aux élèves les comportements appropriés durant les transitions, en expliquer les raisons et les enseigner aux élèves (Smith et Yell, 2013). »
a) Cela permet aux élèves d'être proactifs et de comprendre les raisons des transitions et des consignes (Smith et Yell, 2013). En sachant cela, les élèves seront plus motivés à respecter les consignes (Tomlinson et McTighe, 2010).
5) « S'assurer que tout son matériel est prêt. »
a) Cela permet aux enfants de ne pas attendre après le professeur passivement et ainsi ne pas s'ennuyer et commencer à se désorganiser (Smith et Yell, 2013).

Les interventions planifiées

Lors de mon stage, entre chaque activité, il y avait une grande perte de temps et les transitions n'étaient pas efficaces. Lorsqu'une nouvelle activité devait commencer, les élèves n'étaient pas prêts à écouter ou à se mettre au travail. Ainsi, j'ai planifié des moyens pour favoriser les transitions efficaces selon les stratégies présentées précédemment malgré le fait que ces moyens n'ont pas pu être réalisés en raison d'une grève.
Afin de mettre en place des transitions efficaces en classe, j'ai planifié expliquer aux élèves la situation afin qu'ils prennent conscience des conséquences négatives que les transitions actuelles produisent dans la classe et présenter aux élèves les avantages des transitions efficaces. D'ailleurs, le fait d'expliquer aux élèves ce changement en lien avec les transitions répond au quatrième point présenté par Archambault et Chouinard (2022) soit « Décrire aux élèves les comportements appropriés durant les transitions, en expliquer les raisons et les enseigner aux élèves (Smith et Yell, 2013). ». Après cette discussion, une affiche serait créée avec les élèves en leur demandant quelles sont les consignes à respecter lors d'une transition ainsi que les explications et l'importance de ces consignes. Cette affiche, placée à l'avant de la classe, indiquerait les consignes demandées lors des transitions. Comme indiqué dans la première stratégie, l'affiche offre aux élèves un rappel visuel des consignes expliquées auparavant, ce qui permet aux enfants de connaitre les attentes de l'enseignante au moment de la transition. L'affiche permet aussi d'annoncer ce qu'ils doivent faire rapidement et ce rappel leur permet d'être proactifs. De plus, comme Tomlinson et McTighe (2010) expliquent, le fait que l'affiche ait été complétée avec l'aide des élèves permet à ces derniers d'être plus impliqués et ainsi être motivés à respecter les consignes demandées.

Affiche pour les transitions

Consignes écrites sur l'affiche	Précisions
J'utilise le niveau de la voix 0 ou 1	**Niveau de la voix** Niveau 0 — Silence : Dans les corridors pendant les cours, à la bibliothèque, etc. Niveau 1 — Chuchotement : En classe à certains moments. **Niveau 2 — Voix basse :** Dans les corridors, aux entrées et aux sorties. **Niveau 3 — Voix normale :** En classe, au secrétariat, pendant le dîner, dehors. **Niveau 4 — Voix forte :** En classe, pour certaines activités, au gymnase, dans certaines circonstances. **Niveau 5 — Voix extérieure :** Sur la cour, jamais à l'intérieur.
Je marche	Si j'ai besoin de bouger, je marche et je ne fais pas de détours inutiles.
Je fais la consigne demandée	Exemples de consignes demandées : — Je prends le matériel nécessaire. — Je range le matériel. — Je vide mon sac. — Je fais mon sac.
« Je m'occupe de moi-même »	Je ne vais pas voir les autres élèves. Lorsque je suis prêt à commencer la nouvelle activité, je peux attendre en silence ou m'occuper en faisant du travail personnel.

Un autre moyen qui pourrait être mis en place serait de toujours annoncer aux élèves que nous allons faire une transition. Comme présenté par les auteurs Archambault et Chouinard (2022), en indiquant aux élèves qu'il va y avoir une transition, cela leur permet de se préparer. Ils peuvent prendre conscience qu'il s'agit d'une transition et ils peuvent regarder l'affiche pour voir ce qu'ils doivent faire à ce moment.

Un élément dont je n'avais pas planifié, mais qui pourrait également mener à des résultats positifs est le fait de différencier les attentes. En effet, en lien avec le troisième point proposé par Archambault et Chouinard (2022), si l'enseignante remarque que ce sont toujours les mêmes élèves qui sont retardataires ou qui ont plus de difficultés à respecter toutes les consignes, l'enseignante peut diviser la tâche. Par exemple, elle peut demander aux élèves concernés de se fixer l'objectif de respecter une consigne à la fois. Lorsqu'une première consigne est acquise, une seconde peut être ajoutée.

Également, des renforcements positifs seraient faits lors des transitions afin de féliciter les élèves respectant les consignes. Ainsi, l'enseignante met l'accent sur les comportements appropriés plutôt que de reprocher les négatifs. En félicitant les bons comportements, les autres élèves seront plus portés à reproduire ceux-ci (Vienneau, 2017). Les enfants auraient aussi la récompense de voir le temps de plus qu'ils ont lorsqu'ils respectent les consignes et qu'ils favorisent les transitions efficaces ce qui pourrait leur permettre de faire des activités qu'ils préfèrent.

En raison de la grève, je n'ai pas pu terminer le projet et observer les résultats. Cependant, je peux tout de même anticiper des résultats positifs puisque les moyens qui étaient planifiés sont reliés aux stratégies proposées par les auteurs nommés précédemment. De plus, il y a une étude par Van Nieuwenhoven (2021) où un étudiant en enseignement présente son évolution durant ses stages et celui-ci utilise les stratégies présentées par Archambault et Chouinard. Au début de ses stages, le stagiaire exprime des difficultés lors des

transitions. Plus l'étudiant apprend et continue à faire ses stages, plus il commence à avoir plus confiance. Il commence à mettre en place certaines stratégies nommées précédemment comme le fait de nommer clairement la consigne qui est en lien avec la quatrième stratégie : « Décrire aux élèves les comportements appropriés durant les transitions, en expliquer les raisons et les enseigner aux élèves ». Après avoir mis en place cette stratégie, le stagiaire est capable de voir les effets positifs. En effet, le stagiaire inscrit les consignes au tableau et en utilisant aussi un code de couleurs pour indiquer l'ordre des activités. En faisant cela, il prévoit des consignes et des activités pour les élèves qui sont plus rapides. De plus, l'étudiant planifie davantage ses transitions lors du second stage et des conséquences positives sont observées. En planifiant, cela permet à l'étudiant d'avoir tout son matériel et de se sentir plus en contrôle, ce qui répond aussi au cinquième point présenté par Archambault et Chouinard (2022). Le stagiaire voit un changement puisqu'il planifie les transitions et il utilise certaines stratégies présentées.



Conclusion

Bref, expliquer les transitions efficaces et offrir un rappel des consignes demandées à l'aide d'une affiche sont des moyens qui peuvent être utilisés pour favoriser les transitions. Ces moyens basés sur les 5 stratégies appuyées par différents auteurs permettent d'anticiper des résultats positifs en lien avec la gestion efficace des transitions comme le fait de faire des transitions plus rapides puisque les élèves seraient proactifs. D'ailleurs, la responsabilité des transitions efficaces repose en grande partie sur les enseignants. En effet, il ne s'agit pas simplement de passer d'une activité à l'autre sans consignes ou buts précis, mais il s'agit plutôt d'un moment qui doit être planifié. Malgré le fait qu'il est préférable que les transitions soient de courtes durées afin de pouvoir rapidement commencer l'autre activité, comment pourrions-nous changer la perception de la transition qui est généralement vue comme un moment où qui doit être court et où les enfants peuvent se désorganiser facilement à un moment qui est considéré comme éducatif et positif, et ce, dès les stages et l'insertion professionnelle ?

Références

- Référence 1, Archambault, G. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e éd.). Chenelière Éducation.

- Référence 2, Emmer, E. T. et Evertson, C. M. (2013). Classroom management for middle and high school teachers. Pearson.

- Référence 3, Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe: Les cinq ingrédients essentiels. Presse de l'université du Québec.
Gouvernement du Manitoba. (2011). Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba: Organisation de la classe. Éducation Manitoba. https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/docs/2_organisation.pdf

- Référence 4, Kramer Ertel, P.A., & Kovarik, M. (2013). The ABC's of Classroom Management: An A-Z Sampler for Designing Your Learning Community (2nd ed.). Routledge. https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.4324/9780203765333

- Référence 5, Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), Les troubles du comportement à l'école (3e éd., p.101-122). Chenelière Éducation.

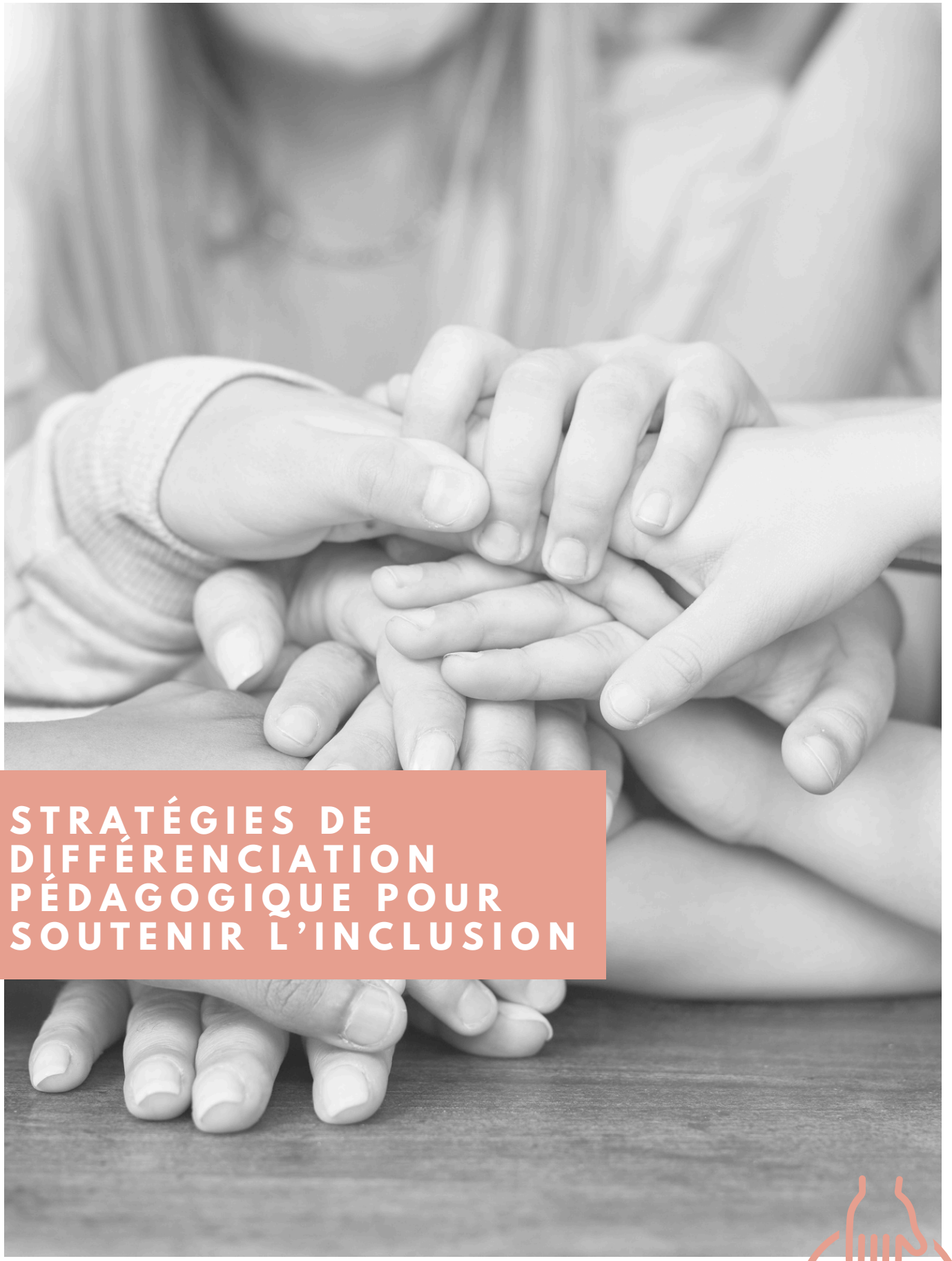
- Référence 6, Marc Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Apprendre à faire la classe: Une étude de cas sur les moments de transition. Dans B. De Lièvre (dir.), Numéro thématique : Collaboration Ecole-Famille. Revue Éducation & Formation.

- Référence 7, Smith, W. S. et Yell, L. M. (2013). A teacher's guide to preventing behavior problems in the elementary classroom. Pearson.

- Référence 8, Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.

- Référence 9, Vienneau, R. (2017). Chapitre 3 : Le courant béhavioriste. Dans Gaëtan Morin (Ed.) Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 3e éd., p. 75-121). Chenelière Éducation.

PRIMAIRE



STRATÉGIES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE POUR SOUTENIR L'INCLUSION

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

COMMENT TENIR COMPTE DES BESOINS PSYCHOLOGIQUES DES ÉLÈVES?

RAPHAELLE HALLÉ, MELYAN SAMUEL ET ROXANNE PILOTE



Introduction / problématique

En classe, il est possible de constater que plusieurs élèves rencontrent d'importants obstacles à leurs apprentissages. Parmi ceux-ci, on retrouve notamment les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales, comme l'anxiété, l'impulsivité, l'hyperactivité, l'inattention, le manque d'autorégulation émotionnelle, l'opposition et le retrait social (Desbiens et al., 2020). Ces difficultés peuvent entraîner des manifestations d'évitement et de manque de motivation chez les élèves. Ainsi, plusieurs interventions peuvent être mises en place, à l'école, pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages malgré leurs défis. En effet, la prise en compte des besoins psychologiques de l'enfant est une intervention efficace qui favorise l'engagement et la motivation des élèves en classe (Archambault et Chouinard, 2022). De ce fait, il importe de s'intéresser aux moyens concrets que les enseignants peuvent mobiliser dans leur classe pour soutenir ces besoins. Dans cet article, nous tenterons de répondre à la question suivante: comment tenir compte des besoins psychologiques des élèves? Pour y parvenir, nous définirons les cinq besoins psychologiques de l'enfant ainsi que leur importance sur le développement de l'élève. Enfin, nous proposerons des pistes d'action concrètes aux enseignants ainsi que les résultats anticipés.

Définition des cinq besoins psychologiques de l'enfant

Au cours des années, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux différents besoins des enfants en contexte de classe qui leur permettent de se développer à leur plein potentiel et de s'épanouir. « Des auteurs actuels retiennent trois besoins fondamentaux : les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation (Baard et al., 2004). D'autres ajoutent les besoins de sécurité et de signifiance qu'ils considèrent comme pertinents dans le domaine de l'éducation » (Archambault et Chouinard, 2022). Plusieurs auteurs affirment que lorsque les besoins psychologiques d'un élève sont comblés, l'engagement et la motivation de ceux-ci s'accroissent considérablement (Archambault et Chouinard, 2022). D'ailleurs, la figure 1 ci-dessous permet de bien cerner que l'insatisfaction des besoins a un impact direct sur les comportements d'évitement et dérangeants (Carrefour éducation et L'École branchée, 2021). Pour mieux comprendre ces cinq besoins, définissons-les.

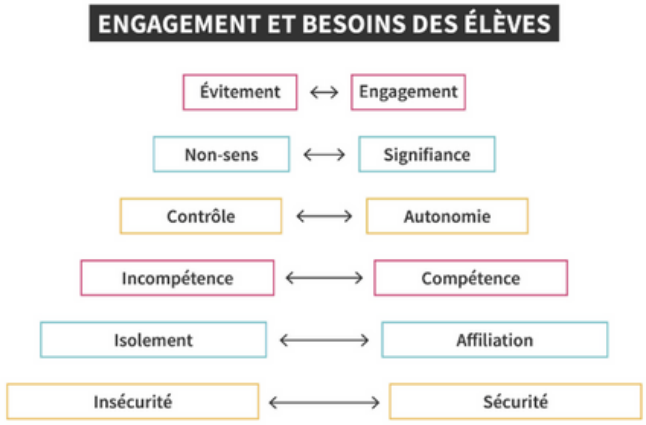


Figure 1. Engagement et besoins des élèves

Besoin de sécurité

Le besoin de sécurité est un besoin fondamental de l'être humain où celui-ci doit se sentir à l'abri du danger et protégé dans son environnement (Vienneau, 2017). En classe, le besoin de sécurité est essentiel pour le développement des élèves afin qu'ils se sentent bien dans leur environnement scolaire et qu'ils soient engagés à l'école (Archambault et Chouinard, 2022). Ce besoin peut se diviser en deux types de sécurité pour favoriser le bien-être des élèves. Premièrement, la sécurité physique implique que les élèves se sentent protégés grâce aux règles, aux normes et aux protocoles d'urgence établis par l'école. (Gouvernement du Québec, 2024). Deuxièmement, la sécurité émotionnelle, aussi appelée la sécurité affective, implique un environnement scolaire inclusif et respectueux sans intimidation, violence ou harcèlement. Elle se caractérise par un climat positif axé sur la bienveillance, l'empathie et l'apprentissage émotionnel pour aider les élèves à mieux comprendre, gérer et exprimer leurs émotions (Gueguen, 2021).

Besoin d'affiliation

Le besoin d'affiliation, aussi appelé besoin d'appartenance sociale, est inné chez les individus et les pousse à entrer en relation avec les autres. Les humains ont besoin de développer des relations positives avec les personnes qui les entourent. L'important n'est pas la quantité des liens développés, mais bien la qualité de ces derniers (FCPQ). Ce sont les relations chaleureuses et authentiques où le respect et la confiance règnent qui permettent aux individus de ressentir un sentiment de confort, de sécurité et de bien-être (Deci et al., 1991; Archambault et Chouinard, 2022). À l'école, le besoin d'affiliation est directement lié à l'émergence du sentiment d'appartenance, c'est-à-dire selon si l'élève se sent accepté et reconnu dans sa classe (Archambault et Chouinard, 2022). Un élève qui se sent bien dans son milieu aura certainement plus tendance à s'engager dans sa vie scolaire. En contrepartie, un élève qui sent isolé ou rejeté ressentira des émotions négatives qui pourrait le pousser à se refermer sur lui-même et à manifester des comportements d'évitement (Archambault et Chouinard, 2020, p.105). De plus, le besoin d'affiliation a un lien direct avec le développement social et émotionnel chez les enfants, ainsi il importe d'offrir des occasions aux élèves de socialiser. Finalement, il importe que l'élève développe un lien de confiance avec son enseignant(e), afin qu'il se sente important et respecté. C'est d'ailleurs pour cette raison, lorsqu'on parle d'intervention, que l'on dit qu'il faut toujours s'assurer de maintenir la relation avec nos élèves (SEDUC, 2012).

Besoin de compétence

Le besoin de compétence fait référence au sentiment d'efficacité que ressent une personne pour relever avec succès des objectifs et des défis personnels (Beaudoin et al, 2022). En d'autres mots, il s'agit de se sentir capable de réussir ce que l'on entreprend pour pouvoir affronter toutes sortes d'obstacles (Archambault et Chouinard, 2020). En classe, l'élève qui se sent compétent sera plus enclin à s'engager dans les activités de l'enseignant(e) et de persévérer face aux défis (Beaudoin et al., 2022). Inversement, si l'élève se sent incompétent à l'école, celui-ci aura des comportements d'évitement et cela aura un impact sur sa réussite scolaire (Beaudoin et al., 2022). De cette façon, le besoin de compétence est étroitement lié au besoin d'autonomie, puisque plus l'élève éprouve un sentiment de compétence envers l'école, plus il sera autonome et motivé à réaliser de nouveaux apprentissages. De plus, le besoin de compétence est lié aux concepts d'estime de soi et à d'actualisation de soi (Desbiens et al., 2020). Ainsi, il est important de soutenir le besoin de compétence des élèves en leur donnant des chances de réussir, afin qu'ils maintiennent une estime de soi positive et qu'ils demeurent engagés dans leurs apprentissages (Archambault et Chouinard, 2020).

Besoin d'autonomie

En classe, afin de se sentir concernés par les apprentissages, les élèves doivent développer leur besoin d'autonomie. Ce type de besoin signifie « de faire des choses pour des motifs personnels » (Archambault et Chouinard, 2022). Le besoin d'autonomie a donc un lien direct avec la motivation intrinsèque. Ce type de motivation renvoie à la réalisation d'une tâche dans notre propre intérêt, et non dans le but de la réaliser pour une raison externe, comme obtenir une récompense ou éviter une conséquence (Guillemette, 2019). En effet, l'autonomie permet de faire comprendre à l'enfant qu'il a un certain contrôle sur ses apprentissages en faisant des choix et en prenant des décisions pour lui-même. « Encourager l'autonomie, c'est permettre aux élèves de participer aux choix des règles et des procédures qui régissent la vie du groupe, de contribuer activement à la démarche évaluative et de prendre une part active dans les décisions qui les intéressent » (Archambault et Chouinard, 2022). En développant son autonomie, l'élève prend davantage conscience des raisons qui le poussent à effectuer des tâches et ils y voient des conséquences positives. L'élève qui développe son autonomie a aussi la capacité de répondre à ses propres besoins (Deslauriers, 2024). En classe, ce besoin peut se traduire par la capacité d'être plus engagé dans une tâche que l'enfant considère comme importante pour son développement. Soutenir ce besoin favorise donc grandement les apprentissages des élèves à l'école.

Besoin de signifiance

Le besoin de signifiance renvoie au désir inné de l'humain à donner un sens à sa vie. À l'école, les élèves ont besoin « de donner du sens à leur vécu scolaire » (Archambault et Chouinard, 2022). Effectivement, ils doivent être en mesure d'associer leurs apprentissages à des éléments concrets de la réalité comme la pertinence et l'utilité des concepts qu'ils apprennent. Lorsque les apprentissages partent d'un contexte authentique et relié à leurs champs d'intérêt, les élèves ont également plus tendance à s'investir. Lorsqu'un élève considère une tâche comme artificielle et déconnectée de la

réalité, il aura tendance à éviter celle-ci (Archambault et Chouinard, 2022). Le besoin de signifiance s'exprime, non seulement par la recherche de sens dans les situations d'apprentissage, mais également dans le besoin de reconnaissance, le développement des valeurs et des croyances, les relations significatives et l'exploration de leur identité (Vienneau et al., 2002). On constate ainsi que la prise en compte du besoin de signifiance est importante, puisqu'elle influence directement l'engagement des élèves dans une tâche et contribue au développement de leur identité.

Pistes d'action

Avant de proposer des pistes d'action spécifiques pour chacun des besoins, prenons note que la différenciation pédagogique est au cœur des nombreuses interventions qui permettent de soutenir les cinq besoins psychologiques de l'élève. Selon le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, « la différenciation pédagogique est une pratique pédagogique visant à tenir compte des différences entre les élèves dans leur façon d'apprendre. Différencier son enseignement, c'est analyser régulièrement les besoins d'apprentissage des élèves et tenir compte de ces besoins dans la planification de ses interventions pédagogiques » (Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, s.d.). La différenciation pédagogique est donc une intervention très efficace pour s'assurer, en tant qu'enseignant(e), de répondre aux besoins psychologiques des élèves. Elle favorise aussi la réussite de chacun ; « Au Québec, le Programme de formation de l'école québécoise considère la différenciation pédagogique comme un levier de la réussite scolaire » (gouvernement du Québec, 2006).

1.Besoin de sécurité

1.1 **Mettre en œuvre des systèmes de règles claires et positives** : En établissant des règles claires et positives autant à l'oral qu'à l'écrit, les élèves se sentiront davantage concernés et auront plus de chances de les suivre et de participer en classe. Cette piste d'action est essentielle à l'établissement d'un environnement d'apprentissage prévisible et sécurisant (Gaudreau, 2017). Ils ont besoin de savoir ce à quoi les enseignants s'attendent d'eux et de connaitre les conséquences si l'une des règles n'est pas respectée (Gaudreau, 2017). Ainsi, l'établissement de règles claires et positives permet de créer un cadre sécurisant pour les élèves de la classe.

1.2 **Créer un espace sécurisant pour les élèves (coin lecture, coin calme)** : Cette espace va permettre à l'élève de diminuer son niveau d'énergie et de se ressourcer lorsqu'une émotion le submerge (Dubé, s.d.). Cela pourrait aider à prévenir les crises et la désorganisation de certains élèves (Dubé, s.d.). L'élève se sentira bien dans cet espace sécurisant où il peut retrouver son calme ou seulement pour venir prendre une pause de tout ce qui se passe en classe (Dubé, s.d.).

1.3 **Valoriser l'empathie dans la classe** : L'enseignant(e) doit être empathique envers lui-même (auto-empathie) afin de réduire le stress, d'être épanoui et compétent ainsi que de se sentir bien (Gueguen, 2021). Ensuite, l'enseignant(e) doit faire preuve d'empathie envers son groupe et faire développer cette habileté chez les élèves. Cette compétence va leur permettre de percevoir leurs propres émotions, de les comprendre et de trouver une façon de les réguler. Les élèves vont aussi mieux percevoir les émotions d'autrui, les comprendre et, ainsi, favoriser la capacité à avoir des relations satisfaisantes. (Gueguen, 2021).

2.Besoin d'affiliation

2.1 **Encourager les interactions** : En encourageant les interactions, que ce soit en équipe ou en grand groupe, l'enseignant(e) contribue à développer les habiletés sociales de ses élèves. Par les interactions avec leurs pairs, les élèves apprennent leurs forces relationnelles et leur apport au groupe (SEDUC, 2012). Les habiletés sociales apprises par les divers contacts avec les autres les aideront ainsi à développer des relations positives avec leurs pairs.

2.2 **Développer une attitude bienveillante** : La communication positive passe non seulement par les paroles, mais également par l'attitude. Effectivement, une grande partie de la communication réfère au non-verbal. Il importe ainsi, en tant qu'enseignant(e), de s'assurer d'avoir une attitude bienveillante avec ses élèves en tout temps. En adoptant une communication positive envers ses élèves, l'enseignant(e) contribue au fait que les élèves se sentent respectés, ce qui alimente le lien de confiance (Gaudreau, 2019). De plus, la bienveillance contribue autant au bien-être de l'enseignant qu'à celui de l'élève tout en favorisant la motivation et la qualité des apprentissages (Shankland et al., 2018).

3.3 **Favoriser une gestion de classe démocratique et coopérative** : En adoptant une gestion de classe démocratique et coopérative, l'enseignant(e) favorisera la collaboration au cœur de la classe, ce qui permettra de développer les habiletés sociales, l'attitude d'entraide et l'empathie des élèves (SEDUC, 2012). L'instauration d'un conseil de coopération s'inscrit notamment dans cette optique, puisqu'il contribue à l'apprentissage du développement de relations harmonieuses tout en favorisant le partage d'opinions et de sentiments (SEDUC, 2012).

4.4 **Prendre le temps de développer le lien de confiance en début d'année et de l'entretenir** : En prenant le temps de développer le lien de confiance élève-enseignant en début d'année et de l'entretenir, cela aura un fort impact sur le sentiment d'appartenance d'un élève. Effectivement, si les élèves sentent qu'ils peuvent faire confiance à leur enseignant(e), ils auront plus tendance à faire ce qu'il demande et à s'investir dans les activités (SEDUC, 2012). Les relations positives élève-enseignant s'agit d'ailleurs du meilleur levier pour la coopération et l'engagement dans les apprentissages (Gaudreau, 2019).

3. Besoin de compétence

3.1 **Offrir des rétroactions personnalisées et ciblées selon les besoins de chaque élève** : L'enseignant(e) contribue à soutenir le besoin de compétence des élèves lorsqu'elle leur fait des rétroactions personnalisées et ciblées selon les besoins de chacun. Ainsi, cette approche va permettre à l'élève de connaitre ses forces et ses habiletés qui vont l'aider à réussir dans les activités (Beaudoin et al. 2022). Aussi, il va être informé des petits défis auxquels il doit s'attarder afin qu'il puisse persévérer et s'améliorer dans les autres activités et/ou évaluations (Beaudoin et al. 2022). Les rétroactions permettront d'accompagner les élèves dans la réussite de leurs apprentissages et de les valoriser.

3.2 **Échanger avec les élèves sur leurs connaissances et leurs habiletés** : Le fait d'échanger et de discuter avec les élèves sur leurs connaissances et leurs habiletés les fait sentir compétents dans divers contextes. Ainsi, un élève démontre, en discutant, ce qu'il a appris et ce qu'il connait à l'enseignant(e), mais aussi au reste de la classe. Il se sentira plus compétent, parce qu'il va faire apprendre de nouvelles choses aux autres et il apprendra à son tour grâce à ses camarades et son enseignante. La satisfaction d'apprendre de nouvelles choses que les autres ne connaissaient pas, va contribuer à accroitre l'estime de soi, à être fier de lui-même et à se sentir compétent (Cochat, 2024).

3.3 **Encourager les élèves** : Un enseignant(e) exerce une grande influence sur ses élèves et sur leur estime d'eux-mêmes. Ainsi, les encouragements verbaux positifs envers les élèves vont contribuer à soutenir le besoin de compétence de ceux-ci et à leur prouver qu'elle croit en chacun d'eux. Cela va permettre d'inciter les élèves à croire en eux ainsi qu'à leurs compétences pour réaliser toutes sortes de tâches (Gaudreau, 2017). En étant plus confiants, les élèves seront plus motivés et engagés dans leurs apprentissages (Gaudreau, 2017).

3.4 **Donner des buts et des objectifs atteignables** : L'enseignante se doit de donner des buts et des objectifs d'apprentissage atteignables dépendamment des forces et des défis de chaque élève. De cette façon, les élèves se sentiront plus à l'aise, plus confiants et surtout plus compétents à relever les défis, puisqu'ils savent que ceux-ci sont établis pour qu'ils puissent réussir (Beaudoin et al., 2022). Ils seront ainsi plus engagés et motivés à réaliser des tâches, parce que les objectifs sont atteignables et ils sentent qu'ils ont les capacités de réussir (Beaudoin et al., 2022).

4. Besoin d'autonomie

4.1 **Encourager les élèves en utilisant le renforcement positif** : « Le renforcement positif se veut une façon d'encourager les enfants au quotidien, de les valoriser dans leurs petits défis de tous les jours ou lors de réussites quelconques » (Rainville, s.d). Avec des petits mots d'encouragement, les élèves se sentent valorisés et leur sentiment de confiance et d'accomplissement s'accroit (Archambault et Chouinard, 2022). En d'autres mots, le renforcement positif encourage les élèves à prendre des initiatives ou à répéter un comportement désiré. Ils le feront d'ailleurs de plus en plus de manière autonome, car ils sentiront qu'ils ont l'approbation de l'adulte, ce qui est sécurisant pour un enfant.

4.2 **Laisser les élèves s'exprimer et prendre des décisions concrètes quant à la vie de la classe (ex. : établir les règles de la classe)** : En laissant les élèves prendre des décisions quant à la vie de classe, les enseignant(e)s démontrent qu'ils ont confiance en eux et cela favorise en même temps leur confiance en soi (FEO et COPA, 2013). En développant leur confiance en soi, qui est un élément clé de l'autonomie, les élèves seront davantage confiants pour s'exprimer lors de futures prises de décisions (naître et grandir, 2021). Soutenir le besoin d'autonomie en classe favorise le développement de la confiance des élèves et donc, leur émancipation personnelle et le développement de leurs compétences.

4.3 **Offrir une variété de choix aux élèves lorsqu'ils terminent une tâche** : Lorsqu'un élève termine une tâche plus rapidement, nous pouvons lui proposer des activités à choix (Chevalley, 2016). En ce sens, chacun des élèves choisira ce qu'il a envie de faire selon ses intérêts et ses besoins du moment. Voici quelques exemples : ateliers, cahier d'enrichissement, lecture, énigmes, résolutions de problèmes, projet personnel, etc. D'ailleurs, les moments non structurés dans lesquels l'élève ne sait pas quoi faire sont l'une des raisons pour laquelle il se désorganise en classe (Bissonnette, 2016). À la suite d'une tâche, les élèves auront donc une décision à prendre en se posant la question suivante : « Je fais quoi maintenant ? » (Chevalley, 2016). À ce moment, l'enfant sentira qu'il a un certain contrôle, puisqu'il doit faire son propre choix.

4.4 **Mettre en place un procédurier pour une routine ou pour toute autre tâche (voir figure 2)**. À l'aide d'un procédurier, les élèves peuvent suivre les différentes étapes d'un travail et les cocher lorsqu'elles sont terminées. Chacune des étapes peut être définie sous forme d'images, de mots-clés ou de phrases complètes (selon le niveau des élèves). Les procéduriers permettent de renforcer la responsabilité des élèves. « Lorsque les élèves comprennent et suivent les procédures, ils se sentent responsables de leurs actions et de leur parcours d'apprentissage, ce qui favorise l'autonomie et la responsabilisation » (Generoso, 2023).

Ma routine du matin

☐		J'accroche mon sac sur le crochet.
☐		Je dépose mon agenda dans le panier.
☐		Je mange.
☐		Je fais le nombre du jour.

Figure 2. Exemple d'un procédurier

5. Besoin de signifiance

5.1 **Prendre le temps de connaitre les préférences, les préoccupations et les intérêts des élèves**. : En planifiant des activités qui permettent à l'enseignant(e) de découvrir quels sont les préférences et les champs d'intérêts des élèves, il pourra planifier des situations d'enseignement-apprentissage en conséquence. Lorsque ces dernières sont en lien avec les intérêts des élèves, il est inévitable qu'ils soient plus engagés dans leurs apprentissages (Carrefour éducation et L'École branchée, 2021). D'ailleurs, lors d'un conseil de coopération, cela peut être un bon moment pour demander aux élèves des idées de projet, par exemple.

5.2 **Favoriser des activités qui engage la réflexion et la résolution de problème** : Selon la pédagogie actualisante, les chercheurs affirment que les apprentissages sont plus significatifs lorsque les élèves sont plongés dans une activité de réflexion ou de résolution de problème lié à une situation réelle ou concrète (Landry et al., 2002). Effectivement, lorsqu'on demande aux élèves de réaliser une tâche qui a du sens pour eux, il est inévitable que leur engagement envers celle-ci soit plus grand.

5.3 **Planifier des activités signifiantes** : Les tâches que l'enseignant(e) planifie doivent être pertinentes afin que les élèves puissent trouver un sens ou un but à leurs apprentissages. Faire des liens avec les apprentissages antérieurs et le vécu des élèves, s'intéresser à des enjeux actuels et expliciter la valeur d'une activité contribuent à motiver les élèves dans les tâches scolaires (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2020). De plus, en explicitant l'utilité dans la vie réelle des apprentissages que les élèves font, cela permet également de contribuer à donner du sens à ce qu'ils font à l'école et ainsi accroitre leur engagement (Périscope, 2018).

Conclusion

En conclusion, la prise en compte des cinq besoins de l'élève (besoin de sécurité, besoin d'affiliation, besoin de compétence, besoin d'autonomie et besoin de signifiance) est un facteur qui joue un rôle primordial dans l'engagement, la motivation et la réussite des élèves à l'école (Beaudoin & al., 2022). En effet, le soutien de ces besoins permet d'obtenir un climat de classe propice aux apprentissages où les comportements perturbateurs d'évitement et de désengagement se font plus rares. Ces besoins jouent aussi un rôle facilitant pour l'enseignant(e), car ils permettent aux élèves de développer des compétences et des habiletés qui viennent réduire les interventions faites au niveau du comportement. En ce sens, l'enseignant(e) peut davantage miser sur les apprentissages des élèves, ce qui représente un levier à la réussite. Certaines pistes d'actions énumérées dans cet article ont déjà été mobilisées dans différents contextes de classe, selon les besoins de l'enseignant(e) et des élèves. Ce serait toutefois pertinent d'observer et d'analyser les retombées, à long terme, de la mise en place simultanée de toutes les interventions qui touchent les cinq besoins psychologiques.

Références

- Archambault, J., Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. (5e éd.). Chenelière Éducation.

- Beaudoin, M., Fisette, K., Garon-Carrier, G. et Lessard, A. (2022). Pratiques enseignantes en soutien à l'autodétermination des élèves du primaire en contexte de pandémie. P. Didactique, 3(3), pp. 65-84. https://doi.org/10.37571/2022.0304

- Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2016). Pour une gestion efficace des comportements auprès des élèves en difficulté. Dans TA @ l'école. https://www.taalecole.ca/gestion-efficace-comportements/

- Carrefour éducation et L'École branchée. (2021). Différencier pour tirer profit de la diversité dans la classe, à l'aide du numérique (ou pas!). https://ecolebranchee.com/dossier-differenciation-pedagogique/

- Chevalley, M. (2020). Que font les élèves quand ils ont terminé? Dans enseigner.org https://enseigner.org/outils-pour-lenseignant/gestion-de-classe/que-font-les-eleves-quand-ils-ont-termine/

- Cochat, P. (2024). Réflexions autour de nos besoins psychologiques. Dans Performance et Coaching. https://performanceetcoaching.fr/nos-besoins-psychologiques/

- Desbiens, N., Lanaris C. et Massé, L. (2020). Les troubles du comportement à l'école (3e éd.). Chenelière Éducation.

- Deslauriers, S. (2024). Besoins psychologiques : Le besoin d'autonomie. Dans Stéphanie Deslauriers : psychoéducatrice, autrice, formatrice.
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

- Dubé, M. (s.d.) Un coin calme : une nécessité pour certains enfants. Enfants à besoins particuliers/Gestion de comportement. Dans Éducatout. https://www.educatout.com/enfants-besoins-particuliers/gestion-de-comportement/un-coin-calme---une-necessite-pour-certains-enfants.htm

- FEQ et COPA. (s.d.). Bien-être @ l'école. Laisser les élèves prendre l'initiative. https://www.bienetrealecole.ca/modules-de-formation/autonomisation-des-jeunes/entamer-une-conversation/laisser-les-eleves-prendre-linitiative#:~:text=Lorsque%20les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20interagissent%20directement,'engagement%20et%20d'autonomisation.

- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.

- Gaudreau, N. (2019). Le secret des relations positives entre les élèves et leurs enseignants. Dans les Éditions Passe-Temps. https://passetemps.com/blogue/le-secret-des-relations-positives-entre-les-%C3%A9l%C3%A8ves-et-leurs-enseignants-n4294

- Generoso, A. (2023). 40+ procédures de classe incontournables pour tous les niveaux scolaires. Dans ClassPoint. https://www.classpoint.io/blog/fr/40-procedures-de-classe-incontournables-pour-tous-les-niveaux-scolaires

- Gouvernement du Québec. (2024, avril). Assurer la sécurité des jeunes à l'école. https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/sante-bien-etre-jeunes/ekip/actions-dans-les-milieux-de-vie-des-jeunes/assurer-la-securite-des-jeunes-a-l-ecole

- Gouvernement du Québec. (2023, avril). Actions intégrées favorisant la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes. https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/sante-bien-etre-jeunes/ekip/actions-integrees-favorisant-la-sante-le-bien-etre-et-la-reussite-educative-des-jeunes

- Gueguen, C. (2021, 30 août). Catherine Gueguen : développer son auto-empathie [vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=iHUXDS9GxE0&t=406s

- Guillemette, F. (2019). Favoriser l'apprentissage en favorisant la motivation intrinsèque : Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Dans Observatoire de la pédagogie en enseignement supérieur. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/Motivation_intrinsegue_motivation_extrinseque.pdf

- Landry, R., Ferrer, C. Et Vienneau, R. La pédagogie actualisante : un projet éducatif. Dans Éducation et Francophonie. Vol. 2. https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61543

- Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (s.d). La différenciation pédagogique. https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/diff-erenciatio_23088357.pdf

- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2020). L'engagement et la motivation. https://jemeduque.ca/activites/download/34/339/22?method=view

- Équipe Naître et grandir. (2021). L'autonomie chez l'enfant. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8ans/comportement/autonomie-enfant/
- Périscope. (2018). Synthèse de connaissances issues de la recherche sur l'engagement des élèves/étudiant-e-s dans la classe ou l'école. https://periscope-r.quebec/_engagement_recensions_resume.pdf

- Rainville, I. (s.d.) Le renforcement positif avec les petits. Dans Éducatout. https://www.educatout.com/activites/poupons-trottineurs/conseils/le-renforcement-positif-avec-les-petits.htm

- Ratelle, Catherine F. (2022). Les besoins psychologiques, qu'est-ce que c'est? Dans Fédération des comités de parents du Québec. https://www.fcpq.qc.ca/action-parents/les-besoins-psychologiques-quest-ce-que-cest/

- Schuhl, C. (2021, 30 août). Christine Schuhl : entre besoins et fragilités [vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Xo0fO3PU-4I&t=1s

- Services éducatifs. (2012). Développer des relations positives. Dans Centre de services scolaire des Découvreurs. https://seduc.cssdd.gouv.qc.ca/developper-des-relationspositives/#:~:text=La%20relation%20%C3%A9l%C3%A8ve%2Denseignant,et%20favorise%20leur%20r%C3%A9ussite%20scolaire.

- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? N° 29. https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601

- Vienneau, R, (2017). Apprentissage et enseignement : théories et pratiques. (3e éd.). TC Média Livres Inc.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE EN DIVERSIFIANT NOS STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

JADE LAFORGE ET MYRIAM LABBÉ



Introduction

À travers nos années d'études, nous avons beaucoup parlé de l'importance de la différenciation pédagogique avec les élèves. C'est en étant présentes dans différentes classes que nous avons vraiment remarqué l'importance de différencier nos techniques d'enseignement ainsi que nos façons d'expliquer, car il y a souvent un grand écart entre les apprentissages des élèves les plus forts et les élèves avec plus de difficultés. En tant qu'enseignante, il nous est possible de « différencier les contenus, les processus et les productions en fonction de la préparation, des intérêts et du profil d'apprentissage de l'élève, de façon à renforcer la croissance, la motivation et l'efficacité » (Perras, 2014). Les élèves ne passeront pas tous par le même chemin pour réussir, il est de notre responsabilité de leur en montrer d'autres qui pourraient mieux leur convenir et de cette façon, leur permettre de développer leur plein potentiel. Il existe plusieurs façons de faire de la différenciation pédagogique dans une classe ou en contexte d'enseignement, mais nous nous intéressons particulièrement à la question suivante: comment faire de la différenciation pédagogique en différenciant nos stratégies d'enseignement ?

Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves

Il est important de comprendre que chaque élève est unique et à ses propres particularités (David, 2006).

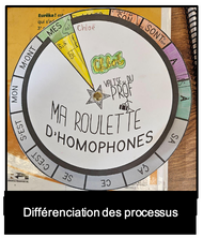
Afin d'être en mesure de répondre aux besoins de chacun de ses élèves, l'enseignant n'a d'autre choix que de différencier ses pratiques d'enseignement.

Les élèves ont un bagage de connaissances et d'expériences unique. Ils n'ont pas tous les mêmes parents, les mêmes règles à la maison, les mêmes valeurs, les mêmes mœurs, la même culture, etc. Ils ont tous quelque chose de différent et nous devons en tenir compte en tant qu'enseignantes lorsque nous les côtoyons pour nous adapter à eux, mais aussi pour mieux comprendre leur façon d'apprendre et leur donner le plus de chance possible de réussir, mais aussi d'être et de rester motivés. Concrètement, pour être en mesure de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves, il est indispensable de différencier nos pratiques, l'un ne vient pas sans l'autre, que ce soit en utilisant différentes stratégies d'enseignement, des travaux adaptés, ou en différenciant les contenus (David, 2006).

La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique consiste aux différentes pratiques et moyens utilisés par l'enseignant ou l'enseignante afin de soutenir les apprentissages des élèves et de contribuer à leur développement intégral et à leur réussite en fonction des objectifs des programmes d'études (ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Elle se fait en ajustant les interventions de l'enseignant ou l'enseignante aux capacités, aux besoins ou aux intérêts de ses élèves et elle vise la réussite éducative de tous (ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Ces ajustements peuvent se faire autant en modulant soit l'enseignement, l'apprentissage ou l'évaluation. Bref, il s'agit de constater la diversité des élèves, mais également leurs besoins éducatifs et de prendre les moyens nécessaires afin de les amener vers la réussite scolaire.
La différenciation pédagogique vise la réussite éducative de tous les élèves.
Il existe 3 formes de différenciation, soit la flexibilité pédagogique, la mesure d'adaptation et la modification des attentes du programme ministériel. La flexibilité est la forme de différenciation pédagogique qui nous intéresse le plus, car elle a un lien direct avec les stratégies d'enseignement que nous allons aborder plus loin dans ce travail. Cette forme de différenciation se décline en quatre catégories (Perras, 2014) :

1. Différenciation des processus
- Offrir du matériel concret ou d'autres outils pour les élèves qui en ont besoin.
- Varier le temps alloué à l'exécution d'une tâche.



Différenciation des processus

2. Différenciation des contenus
- Utiliser des textes selon le niveau de lecture des élèves.
- Enregistrer des textes sur support audio.

3. Différenciation des productions
- Donner aux élèves le choix de moyens pour démontrer leur apprentissage.
- Autoriser les élèves à faire leurs productions individuellement ou en petits groupes.

4. Différenciation des structures
- Aménager dans la classe des espaces pour travailler dans le calme et sans distraction.
- Fournir des textes qui reflètent une variété de cultures et de modèles familiaux.

Il y a tant de bonnes idées pour soutenir la réussite des élèves, mais où est le temps pour mettre en pratique cette différenciation ?


Différenciation des structures

Les stratégies d'enseignement

Lors de nos années d'études et à travers nos stages, nous avons pris conscience de l'importance de diversifier nos stratégies d'enseignement afin de répondre aux multiples besoins de nos élèves et de leur offrir une variété de situations pouvant les aider à construire du sens. On constate ici que la différenciation pédagogique et l'utilisation de stratégies d'enseignement variées ont un but commun, soit celui de soutenir l'élève dans ces apprentissages.

Selon le référentiel des compétences professionnelles (ministère de l'Éducation du Québec, 2020), il est important de :« [m]ettre en place diverses approches et stratégies ainsi que des tâches stimulantes et variées afin de susciter et de maintenir chez les élèves un engagement actif dans la tâche et de cultiver leur autonomie ». Mais quelles sont ces stratégies ? En fait, il y en a plusieurs, mais nous allons décrire dans le tableau 1 les stratégies avec lesquelles nous avons été le plus en contact.


Enseignement par ateliers

Tableau 1. Stratégies d'enseignement (Miville, Desmeules et Carrier-Fraser, 2021)

Enseignement explicite	L'enseignante explique en détail l'objet d'apprentissage. Souvent cette pratique se divise en 3 étapes, soit le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.
Ateliers	Ensemble de la classe réunie en petit nombre d'élèves en vue de réaliser un objectif précis.
Enseignement par les pairs	Élèves experts aidant des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.
Pratique guidée	Les élèves effectuent des exercices de façon semi-autonome, soit avec l'aide d'un pair ou de l'enseignante afin de maîtriser l'objectif d'apprentissage. Cette technique est souvent accompagnée de rétroaction et de renforcement.

Bref, plusieurs stratégies d'enseignement amènent le contexte idéal pour mettre en place diverses formes de différenciation pédagogique selon les besoins des élèves.

Pistes d'actions

Une étude a été menée Nootens, Morin et Montesinos-Gelet (2012) et où leur sujet de recherche visait : « à rendre compte de pratiques déclarées de différenciation pédagogique instaurées en contexte d'entrée dans l'écrit par 20 enseignants considérés exemplaires ».

Diverses associations de stratégies et de différenciations

Structure et ateliers : Plusieurs de ses enseignants utilisent la formule d'ateliers pour diversifier les regroupements des élèves, c'est-à-dire parfois seul, parfois en petit groupe hétérogène ou même homogène.

Contenus et ateliers : Certains enseignants différencient les niveaux de difficulté des ateliers en fonction des besoins spécifiques des élèves.

Processus et ateliers : Nous avons également remarqué en stage que plusieurs enseignantes utilisent la période d'ateliers pour modéliser en petit groupe l'utilisation d'un nouvel outil (exemple : boîte de 10 ou application).

Structure et enseignement par les pairs : Cette combinaison consiste à jumeler des élèves experts de la classe à des élèves ayant plus de difficultés afin qu'ils s'entraident.

Processus et enseignement explicite : La différenciation pédagogique en lien avec l'enseignement explicite peut se rattacher à des entrevues de lecture, à des entretiens mathématiques ou à l'activité d'un atelier. Le but est de modéliser ou d'analyser comment l'élève s'y prend ou doit s'y prendre pour utiliser un outil qui lui sera bénéfique.

Contenus et enseignement explicites : Certains enseignants différencient les contenus d'apprentissage en considérant le niveau de développement de l'enfant. Cette façon de faire amène souvent l'élève à réaliser des tâches d'un cycle ou d'un niveau inférieur au sien.

Comme nous pouvons le voir par ces multiples associations, la différenciation pédagogique et les stratégies d'enseignement des enseignants vont souvent de pair et selon l'étude (Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012) précédemment abordée, jumeler les différentes mesures de différenciations pédagogiques et la diversité des stratégies d'enseignement serait un moyen d'offrir aux élèves des conditions propices au développement de leur plein potentiel. Bref, diversifier ses stratégies d'enseignement permet de faire de la différenciation pédagogique en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves (ministère de l'Éducation du Québec, 2020).

Conclusion

À travers nos recherches et grâce à nos expériences personnelles, il est possible de conclure que diversifier nos stratégies d'enseignement permet de faire de la différenciation pédagogique et que celle-ci est bénéfique pour la réussite des élèves. Selon Delphine David (2006), ces différentes techniques permettent à l'enseignante de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves de sa classe et de répondre à leurs besoins. Une stratégie peut convenir à un élève, mais un autre peut être complètement perdu face à cette même stratégie et ne rien comprendre du tout, chacun apprend à son rythme et à sa façon. De plus, utiliser la différenciation pédagogique en classe n'est pas seulement bénéfique pour les élèves au niveau des apprentissages, cela permettrait entre autres d'augmenter leur niveau de motivation ainsi que leur estime de soi (Moldoveanu, 2016). Selon l'étude de Moldoveanu, les enseignants concernés ont nommé la différenciation pédagogique comme : « nécessaire et utile, même si plusieurs contraintes la rendent difficile à mettre en place ». Chaque élève est différent et a ses propres besoins, il est donc important de trouver la bonne recette pour chacun d'eux afin de leur permettre de développer leur plein potentiel.

Références

- David, D. (2006). Comment gérer l'hétérogénéité des élèves? Mémoire de maîtrise, IUFM de Bourgogne. http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2018/10/gerer-lhdeseleves.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative.https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Référenciel de compétences professionnelles. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

- Miville, A.-M., Desmeules, A. et Carrier-Fraser, M. (2021). ENP-2710. Glossaire sur les stratégies.https://sitescours.monportail.ulaval.ca/ena/site/module?editionModule=false&idSite=131014&idPage=3075195&idModule=1134138&_js=true

- 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

- Nootens, P., Morin, M.-F., & Montesinos-Gelet, I. (2012). La differenciation pedagogique du point de vue d'enseignants quebecois: quelles differences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entree dans l'ecrit? Canadian Journal of Education, 35(2), 268+. https://link-gale-com.acces.bibl.ulaval.ca/apps/doc/A303072578/CPI?u=crepuq_ulaval&sid=bookmark-CPI&xid=efc8425b

- Perras, C., (2014) . La différenciation pédagogique. TA@lecole. https://www.taalecole.ca/la-differenciation-pedagogique/



UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF AU PROFIT DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AU 3E CYCLE

ÉLIANE BOUCHER, LAURIE DIONNE ET JUSTINE RHÉAUME



Problématique

En 2011, Benoît Galand soulève que la complexité de la tâche des enseignants est directement liée à l'hétérogénéité du groupe auquel il enseigne. En effet, les différentes particularités des élèves représentent un défi supplémentaire puisqu'un soutien individualisé et équitable est souvent nécessaire afin d'accompagner les élèves dans leur développement et dans leurs apprentissages (Galand, 2011). Les constats de Galand datant de 2011 sont d'autant plus observables dans le système scolaire d'aujourd'hui en raison des différences sur les plans académiques, mais également culturels et économiques qui se retrouvent dans tous les milieux à travers le Québec. La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec souligne que près d'un élève sur quatre serait considéré handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [EHDAA] dans le réseau scolaire public (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, s.d.). Il devient donc évident que la très vaste majorité des classes accueillent au minimum un élève compris dans cette catégorie, élève qui nécessitera une attention particulière de la part de son enseignant. Ce dernier devra aussi jongler avec les particularités de tous les autres afin de favoriser leur réussite. De plus, dans le cadre de certaines expériences professionnelles au 3e cycle, nous avons observé qu'un écart se creuse souvent entre les élèves étant donné leurs divers niveaux de maitrise des contenus préalables appris dans les dernières années et leurs aptitudes à réinvestir ceux-ci dans le cadre de nouveaux apprentissages, ce qui crée des classes particulièrement hétérogènes. À la lumière de ces constats, une réflexion sur les pratiques qui permettent de répondre aux besoins de chaque élève d'une classe au 3e cycle s'impose.

Dans cet article, nous tenterons d'analyser la pertinence de l'apprentissage coopératif comme moyen de pallier les besoins des élèves au dernier cycle du primaire en matière de différenciation pédagogique. Afin de valider notre hypothèse, nous nous baserons sur les observations et les traces recueillies dans le cadre de notre stage final.



La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est un concept qui possède plusieurs définitions. Il s'agit de plusieurs interventions directes et indirectes mises en œuvre selon les particularités des élèves et le contexte de la classe. Tomlinson et McTighe (2010) suggèrent que ces caractéristiques sont reliées au niveau de maitrise d'une connaissance ou d'une compétence des élèves, à leurs champs d'intérêt et à leurs préférences d'apprentissage.

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2021a), la différenciation pédagogique se divise en trois formes, soit la flexibilité pédagogique, la mesure d'adaptation et la modification des attentes reliées aux exigences du programme. Dans cette analyse, nous nous sommes concentrées sur l'une de ses formes: la flexibilité pédagogique, puisqu'elle était la plus pertinente dans le contexte du projet mis en œuvre. Par définition, la flexibilité pédagogique correspond à toutes les interventions qui peuvent être mises en place par l'enseignant pour que les élèves réalisent les apprentissages visés, soit en leur offrant des variations adaptées à leurs besoins et à leurs préférences (Ministère de l'Éducation, 2021a ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Ces variations offertes à tous peuvent porter sur les processus, les contenus, les structures et les productions, par exemple, « en [ajustant] ses stratégies d'enseignement, les modalités de travail entre les élèves, la présentation visuelle des situations proposées, etc. » (MELS, 2014). Dans le cadre de notre projet d'intervention en contexte, les interventions ciblées portaient principalement sur les processus et les structures.

Les processus

La flexibilité pédagogique en termes de processus est associée aux moyens utilisés par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage chez les élèves. Pour ce faire, l'enseignant peut « cibler des stratégies pédagogiques », « planifier ses interventions » et « soutenir les élèves aux différentes étapes de l'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 2021b). Concrètement, cet objet de différenciation s'observe lorsque l'enseignant varie les méthodes de rétroaction, met en évidence des stratégies efficaces, questionne l'élève, offre du modelage, considère le rythme d'apprentissage des élèves et leur offre des occasions de modéliser la tâche à leurs camarades, ce qui contribue au développement de leur métacognition.

Les structures

La flexibilité pédagogique en termes de structure correspond à l'environnement d'apprentissage et à l'organisation de la classe. Elle s'observe lorsque l'enseignant invite les élèves à travailler dans divers regroupements (seul, en dyade, etc.) pouvant être homogènes et hétérogènes, et ce, à plusieurs moments dans son processus d'apprentissage. (Ministère de l'Éducation, 2021b).

Il est important de noter que la différenciation pédagogique ne demande pas à l'enseignant de mettre en place des pratiques individualisées à chaque élève. Il est plutôt suggéré d'opter pour des pratiques qui prennent en compte les besoins des élèves et qui regroupent ceux-ci selon leurs habiletés similaires (Tomlinson et McTighe, 2010).

Il s'agit d'une idée centrale du projet, puisque les élèves étaient regroupés selon leur niveau de compréhension, ce qui leur permettait de recevoir de l'aide individualisée ou de se faire offrir un plus grand défi. À cet égard, Tomlinson et McTighe (2010) proposent une idée particulièrement intéressante et grandement liée à notre problématique, soit qu'il est pertinent de « considérer les écarts entre les apprenants comme étant inévitables, mais importants et extrêmement utiles, tant dans l'enseignement que dans l'apprentissage. » (p.126).

L'apprentissage coopératif comme solution

Afin de mettre à profit ces écarts entre les élèves comme suggéré par Tomlinson et McTighe (2010), l'apprentissage coopératif représente une solution intéressante qui repose sur l'idée que les élèves ont besoin d'occasions fréquentes de recevoir de la rétroaction et que les pairs les plus avancés peuvent fournir celle-ci. L'apprentissage coopératif consiste à faire travailler les élèves en équipes dans lesquelles se retrouvent au minimum un élève tuteur et un élève tutoré. L'objectif du premier élève est de donner de la rétroaction immédiate, apporter des correctifs et donner des explications à son coéquipier dans la réalisation d'une tâche. Il est cependant recommandé que la différence entre les niveaux d'apprentissage entre les deux élèves soit modérée, facilitant ainsi la dynamique de l'équipe puisque des élèves présentant un écart trop important peuvent avoir de la difficulté à se projeter dans la réalité de l'autre. Selon Tomlinson et coll. (2003) cité dans Tomlinson et McTighe (2010), les groupes hétérogènes favorisent la réussite éducative des élèves présentant des difficultés et n'ont pas d'impacts négatifs sur la réussite des autres. En effet, ces derniers obtiennent des occasions de confronter leur compréhension et de l'enrichir grâce aux explications et aux rétroactions qu'ils offrent à l'élève tutoré. (Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], n.d.)

Évidemment, ce type de travail d'équipe nécessite que certaines conditions soient mises en place afin d'assurer son bon fonctionnement. Notamment, les séances, qui sont complémentaires à l'enseignement, doivent être de courte durée (15 à 30 minutes) et leurs objectifs doivent être précis, ce qui assure une bonne structure. De plus, il est recommandé d'enseigner les comportements et les stratégies qui permettent aux élèves de maximiser les résultats de cette formule pédagogique. (Mattatall et Power, 2014)

L'apprentissage coopératif fait partie de la pédagogie de la coopération qui peut apporter des bienfaits dans le climat de la classe. Selon Gamble (2002), cette pratique pédagogique encourage la création d'une communauté d'apprentissage et permet aux élèves de développer des habiletés sociales reliées à l'entraide et à la collaboration. L'apprentissage coopératif peut également favoriser le développement de l'autonomie et responsabiliser les élèves dans leurs apprentissages. (Gamble, 2002)

Résultats Méthodes d'expérimentation

Dans le cadre du projet, deux approches ayant des modalités distinctes ont été mises en œuvre dans deux classes différentes. Dans les deux cas, des équipes hétérogènes ont été créées par les enseignantes en fonction des habiletés académiques et sociales des élèves et de leur autoévaluation de leur propre niveau de compréhension concernant un concept ou une stratégie ciblés. Dans la classe A, l'enseignante a formé des dyades fixes présentant des écarts modérés tel que suggéré par le CTREQ (n.d.) qui ont été exploitées une fois par semaine sur une période de 5 semaines. Pour la classe B, le projet a pris la forme de tutorat. Pour répondre à certains besoins dans la classe comme l'écart important dans les apprentissages, l'enseignante a invité quelques élèves forts à jouer le rôle de mini-prof. En termes de durée, les périodes de travail étaient occasionnelles et d'environ 30 minutes, ce qui correspondait aux recommandations de Mattatall et Power (2014). Cela pouvait varier selon le temps nécessaire pour effectuer la tâche, soit l'objectif précis de la période d'apprentissage coopératif. À travers la réalisation de cette tâche, les élèves devaient se questionner mutuellement, utiliser et s'expliquer les stratégies et les démarches apprises et mettre en pratique les savoirs, ce qui permettait de faire évoluer la compréhension de chacun. Au terme de la période allouée, les élèves avaient de nouveau l'occasion de s'autoévaluer (ou évaluer l'aide apportée) pour constater leur progression.

Comme suggéré par Mattatall et Power (2014), un enseignement des comportements attendus tant pour le tuteur que pour le tutoré lors de l'apprentissage coopératif a été réalisé. Par exemple, l'enseignante jouait un élève en difficulté pour permettre aux tuteurs de s'exercer à accompagner un pair sans pour autant lui donner la réponse. Les discussions en groupe offraient également des occasions de discuter de comportements favorables comme arrêter l'autre élève lorsque l'un réalise un bris de compréhension, adapter le rythme de l'équipe aux besoins de chacun et encourager le questionnement métacognitif ainsi que pour obtenir des précisions.

Ces projets visaient la différenciation en termes de processus et de structures. En ce qui concerne les processus, au cours des moments de travail, les élèves ont reçu de la rétroaction de la part de l'autre membre de leur dyade. Ce dernier pouvait également en profiter pour modéliser certaines procédures ou stratégies à son coéquipier et ils pouvaient se questionner mutuellement afin d'approfondir leur compréhension. Les périodes de travail en dyade représentaient un moment consacré à la révision et à la consolidation des apprentissages antérieurs, ce qui permettait d'adapter le rythme aux besoins des élèves. Ainsi, les élèves présentant certaines difficultés pouvaient recevoir de l'aide supplémentaire, tandis que ceux qui avaient une meilleure compréhension bénéficiaient d'occasions d'enrichissement alors qu'ils devaient expliquer, répondre à des questions et modéliser. À plusieurs moments dans le projet, les élèves étaient invités à autoévaluer leur compréhension en lien avec l'aide donnée et/ou reçue (Ministère de l'Éducation, 2021b). Du côté de la structure, la structure que nous avons préconisée lors des périodes de travail amenait les élèves à se regrouper en dyades hétérogènes autant lors de périodes de consolidation que d'exercisation. Dans l'une des classes, les dyades demeuraient stables, alors que l'autre classe proposait plutôt des regroupements flexibles de deux élèves. Cela représentait une méthode alternative à l'enseignement magistral et au travail en groupe-classe (Ministère de l'Éducation, 2021b). Afin de proposer une différenciation plus importante du point de vue de la structure, dans la classe A, il aurait pu être intéressant de permettre aux élèves de choisir entre le travail individuel et en équipes lors de certaines périodes, ce que la formule de la classe B permettait davantage.



Avant de mettre en place ces projets, certains résultats avaient été anticipés et plusieurs d'entre eux ont pu être observés au cours des périodes de mise en œuvre de l'enseignement coopératif.

Temps nécessaire

Nous nous attendions à faire quelques périodes d'essai avant de voir de la pertinence du projet et s'il permet d'obtenir de réels bénéfices pour le groupe. À cet effet, Mattatall et Power (2014) mentionnaient que les séances devaient être régulières, mais ne spécifiaient pas un nombre de séances recommandé pour observer des bénéfices. Effectivement, il peut être long avant que les élèves maitrisent les stratégies permettant d'aider quelqu'un et de se faire aider, mais aussi qu'ils soient autonomes dans leur travail coopératif, permettant ainsi à l'adulte d'offrir un support supplémentaire aux élèves en difficulté. Notamment, le CTREQ (n.d.) explique que les élèves doivent se donner de la rétroaction immédiate pour que l'apprentissage coopératif soit efficace, ce qui nécessite d'acquérir certaines habiletés sociales. Ainsi, c'est par la fréquence que l'apprentissage coopératif pourrait devenir pertinent. Comme mentionné précédemment, en guise d'introduction, des activités ont été réalisées dans les deux classes pour amener les élèves à comprendre les objectifs, les attentes et les comportements attendus lors de la réalisation de ces projets. Une fois le projet entamé, des retours sur les attentes ont été nécessaires dans les classes pour s'assurer du bon fonctionnement de celui-ci. Après quelques séances d'apprentissages coopératifs, les élèves étaient plus autonomes dans leurs apprentissages et dans leur développement.

[1]Les traces récoltées lors du projet ont été résumées dans le tableau 1 présenté ci-dessous.

Tableau 1

Périodes	Compréhension initiale	Compréhension finale	Observations du journal de bord
1	Daphné:		« Équipe plus performante qu'anticipé. Lysanne et Daphné rencontrent des difficultés semblables: Elles ont une bonne compréhension, mais doivent se faire confiance. En travaillant ensemble, elles peuvent mettre à profit ce que l'une et l'autre comprennent, mais ont encore de la difficulté à s'expliquer des choses. »
	Lysanne:		
2	Daphné:		« Travaillent bien ensemble, mais développent la confiance d'expliquer à quelqu'un. Demandent l'aide de l'adulte pour s'expliquer. Lysanne: *Je comprends vraiment, mais c'est comme si je n'arrive pas à mettre ça en mots.* »
	Lysanne:		
3 & 4	Daphné:		« Élèves arrivent, quelquefois, à s'expliquer des choses. Demandent de l'aide de l'adulte, mais arrivent à le faire quand on les encourage. Encore à travailler, mais aussi en lien avec la confiance en soi. »
	Lysanne:		

[1] Dans tous les tableaux présentés, le niveau de compréhension initial est issu de l'autoévaluation de l'élève uniquement. Le niveau de compréhension final est composé de l'autoévaluation de l'élève combiné aux observations de l'enseignante.

Ces résultats permettent d'observer que, lors des périodes 1 et 2, l'équipe de Daphné et de Lysanne rencontrait certaines difficultés puisque les élèves n'avaient pas suffisamment confiance pour arriver à formuler une explication pouvant aider l'autre coéquipière. Ainsi, il pouvait être ardu, lorsque l'une d'elles faisait face à un bris de compréhension, de résoudre celui-ci. Il est possible de percevoir une amélioration entre la période 1 et la période 4, mais il est clair que l'apprentissage d'habiletés nécessaires à la coopération nécessite davantage d'heures et que ces progrès pourraient être plus significatifs si on leur offrait d'autres occasions de travailler ensemble. À la lumière de ces résultats, il apparait clair que cette pratique pédagogique nécessite une mise en œuvre régulière durant plusieurs semaines afin que les élèves puissent en récolter les bénéfices puisque leur compréhension s'est améliorée à chaque fois. Nous croyons que cette évolution peut être attribuée à la rétroaction immédiate offerte par les pairs, ce que l'enseignante n'est pas en mesure d'offrir à chacun dans un contexte régulier. Il s'agit d'un constat qui a également été fait par Tomlinson & McTighe (2010). De plus, l'utilisation d'équipes fixes peut permettre aux élèves de gagner en confiance par le développement d'un lien avec leur coéquipier et donc contribuer à l'efficacité de l'apprentissage coopératif. Il s'agit d'un élément n'ayant pas été mentionné dans les recherches consultées.

Importance des habiletés sociales

Lors de la préparation et la planification du projet, les enseignantes, des classes A et B, avaient anticipé que les habiletés sociales de leurs élèves étaient un facteur à prendre en compte pour la réalisation de leur projet. En effet, il est important de connaitre le profil des élèves de sa classe pour ainsi prendre des décisions qui permettront de mener à bien un projet d'apprentissage coopératif.

Dans la classe A, l'enseignante a réfléchi aux dyades de travail en tentant de placer les élèves selon ses connaissances de leurs habiletés sociales et de leur profil d'apprenant. La réalité d'une classe fait, toutefois, qu'il se peut que toutes les dyades ne soient pas une combinaison parfaite. Comme il est possible de constater dans le tableau 2 ci-dessous, l'évolution entre la compréhension initiale et finale de l'élève ayant besoin du soutien de son pair est différente selon la compatibilité de la dyade, un élément n'ayant pas été soulevé dans les recherches consultées. Dans le cas de Carlos et Mathéo, leurs défis concernant leurs habiletés sociales ont possiblement eu un impact sur les progrès qu'a pu faire Mathéo au cours de la période de travail. Carlos ayant certaines particularités sur le plan social, il a été plus difficile pour lui d'entrer en relation avec Mathéo, ce qui a mené à un travail en parallèle. Au contraire, dans l'équipe de Jeanne et Mia, les capacités sociales de Jeanne ont permis à Mia, présentant plus de difficulté, d'avoir l'espace pour expliquer sa compréhension des concepts. Par la suite, Jeanne prenait le temps de lui poser des questions, vulgarisait certains contenus lorsqu'elle voyait dans les expressions faciales de Mia une forme d'incompréhension, elle était patiente et prenait le temps nécessaire en s'assurant qu'elle comprenne bien.

Tableau 2

Période	Équipe de Carlos et Mathéo		Équipe de Jeanne et Mia	
1	Équipe plus difficile bien que les deux élèves aient une bonne compréhension. Carlos rencontrant des difficultés à travailler en équipe n'arrive pas à motiver Mathéo à travailler (il est très distrait). Carlos tente d'être drôle puisqu'il croit qu'il s'agit de la bonne manière de travailler en équipe, mais peu de travail a été effectué (majoritairement en parallèle). Équipe à ajuster pour la prochaine fois. ***Il est à noter que Carlos a un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme et que Mathéo a un diagnostic de haut potentiel intellectuel.*		Équipe avec de plus grandes habiletés sociales, mais très hétérogène. Jeanne a la patience et les bons mots pour aider Mia qui présente de plus grandes difficultés. Elle lui donne l'occasion de s'exprimer et lui permet de commettre des erreurs.	
	Carlos	Mathéo	Jeanne	Mia
	Compréhension initiale:	Compréhension initiale:	Compréhension initiale:	Compréhension initiale:
	Compréhension finale:	Compréhension finale:	Compréhension finale:	Compréhension finale:

Dans le contexte de la classe B, l'enseignante a sélectionné les tuteurs selon les mêmes critères, soit les habiletés académiques et sociales des élèves. Mattatall et Power (2014) soulignaient l'importance de vérifier que les élèves tuteurs aient une bonne maitrise des connaissances préalables afin d'assurer le bon déroulement. Quelques élèves, répondant aux critères et démontrant de l'intérêt, ont été choisis pour ce rôle. Les élèves choisis pour être tuteurs ont su réaliser leur rôle adéquatement ; ils étaient sérieux, motivés et dédiés à celui-ci. Avec du recul l'enseignante B a constaté que les habiletés sociales des élèves tuteurs leur ont permis de répondre adéquatement aux besoins des tutorés, que ce soit en les soutenant dans leurs apprentissages ou en admettant qu'ils n'avaient pas les capacités pour le faire, les guidant ainsi vers d'autres ressources. La réalisation de ce projet a permis à l'enseignante de témoigner de l'importance de prendre en compte les habiletés sociales dans un contexte d'apprentissage coopératif.

Afin d'assurer un bon fonctionnement et pallier les possibles difficultés mentionnées ci-haut, l'enseignante doit prendre le temps d'enseigner les comportements prosociaux devant être mis en place pour aider et pour se faire aider, comme stipulé par Mattatall et Power (2014). Les habiletés sociales que possèdent déjà les élèves représentent un levier important dans la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif. Dans les deux classes, cet enseignement a été réalisé, ce qui semble avoir eu des impacts positifs sur les interactions entre les élèves. Par exemple, les élèves étaient plus habiles à nommer ce qu'ils ne comprenaient pas et à questionner un autre élève.

Supervision des équipes

À la lumière des constats relatifs à l'importance de l'enseignement et de l'accompagnement en lien avec les habiletés sociales, la disponibilité de l'enseignante représente une condition essentielle à la mise en place de l'apprentissage coopératif.

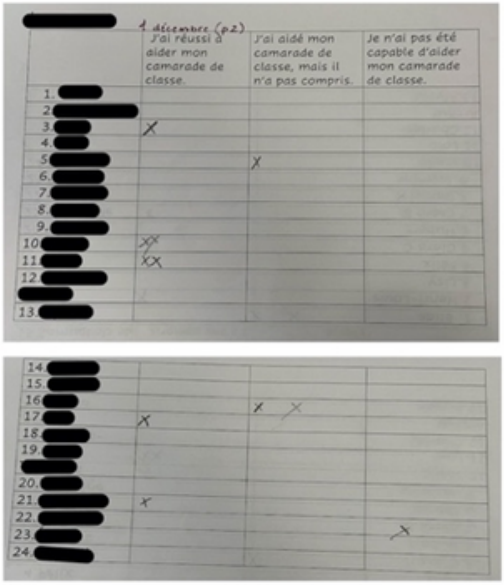
Tableau 3

Équipe de Jérémy et David	Équipe de Alice et Laurence
Période où l'équipe a reçu **peu de soutien de l'adulte** concernant les habiletés sociales à mobiliser lors du travail d'équipe : Jérémy est un élève très fort qui a tendance à oublier son coéquipier. Beaucoup de travail en parallèle malgré mes interventions, ce qui ne bénéficie pas à David (mais ne le mentionne pas). Travailler la prise en compte de l'autre/ à surveiller. **David** Comp. initiale ☐ Comp. finale ☐ **Jérémy** Comp. initiale ☐ Comp. finale ☐	Période où l'équipe a reçu **beaucoup de soutien de l'adulte** concernant les habiletés sociales à mobiliser lors du travail d'équipe : Équipe qui a eu droit à plus d'aide de l'adulte dès la première période. L'enseignante étant assise près d'eux leur a donné des trucs pour aider, ce qu'elles ont partagé par la suite au groupe. Cela a permis de créer une bonne dynamique dans leur dyade (se poser des questions comme si on ne comprenait pas, donner des indices des erreurs, etc.). Très intéressant pour les deux élèves qui doivent travailler le développement de leurs aptitudes sociales. **Alice** Comp. initiale ☐ Comp. finale ☐ **Laurence** Comp. initiale ☐ Comp. finale ☐
Période où l'équipe a reçu **beaucoup de soutien de l'adulte** concernant les habiletés sociales à mobiliser lors du travail d'équipe : Jérémy propose encore le travail en parallèle, ce que David accepte. Difficulté pour Jérémy à s'adapter au rythme de quelqu'un d'autre. Traces peu claires des garçons, à travailler. Je me suis assise avec eux pour retravailler l'organisation du travail. Plusieurs interventions de l'adulte au cours de la période. **David** Comp. initiale ☐ Comp. finale ☐ **Jérémy** Comp. initiale ☐ Comp. finale ☐	Période où l'équipe a reçu **peu de soutien de l'adulte** concernant les habiletés sociales à mobiliser lors du travail d'équipe : Plus de difficulté à rester concentrées, conservent des des bons trucs d'organisation, mais ont besoin de rappels plus fréquents. **Alice** Comp. initiale ☐ Comp. finale ☐ **Laurence** Comp. initiale ☐ Comp. finale ☐

Ce tableau présentant des observations de la classe A permet de constater que le support de l'enseignante est généralement associé à une plus grande amélioration du niveau de compréhension des élèves. Effectivement, lorsqu'un adulte est présent pour accompagner les élèves dans l'organisation de leur travail d'équipe et pour leur faire des rappels, les élèves progressent davantage et arrivent à mieux travailler ensemble, ce qui apporte de plus grands bénéfices en termes d'apprentissages. Par exemple, lorsque l'enseignante prend le temps d'aller voir l'équipe de David et Jérémy lors de la 2e période présentée, les élèves arrivent davantage à travailler ensemble et à communiquer ce qu'ils font, aidant ainsi David à progresser.

Dans la classe B, les élèves tuteurs étaient invités à s'autoévaluer lors des périodes de tutorat. Grâce à ces autoévaluations, il est possible de constater que dans 4 cas sur 11, l'élève tuteur a eu besoin de l'aide de l'enseignante pour accompagner l'élève rencontrant des difficultés. Ainsi, la disponibilité de l'enseignante est demeurée essentielle pour assurer la progression de la compréhension de tous les élèves. Dans le cas où l'enseignante se serait uniquement occupée des élèves en grande difficulté, plusieurs questions n'auraient pas été répondues.

Image 1 : Fiche d'autoévaluation d'un mini-prof



En somme, les résultats de la classe A et de la classe B permettent de constater qu'il est primordial pour l'enseignante d'effectuer un accompagnement des équipes, quelle que soit sa forme, particulièrement en début de mise en œuvre du projet. Ce constat concorde avec les propos de Mattatall et Power (2014), soient que l'enseignante doit demeurer disponible et attentive au travail effectué par ses élèves pour pouvoir leur fournir des rétroactions, des conseils et même des encouragements sur leurs apprentissages. La présence et la disponibilité de l'enseignante sont donc essentielles au bon déroulement des périodes dédiées au tutorat. Il est également important de mentionner qu'il a été observé que les élèves présentant des profils particuliers (ex. trouble du spectre de l'autisme) demandent à l'enseignante d'être plus impliquée et disponible pour l'équipe. Cette supervision permet aussi de faire des retours plus pertinents sur le déroulement de la période et d'offrir du soutien plus adapté aux besoins des équipes par la suite. Idéalement, suite à quelques périodes d'apprentissage coopératif, il est anticipé que l'aide de l'adulte soit de moins en moins nécessaire régulièrement, ce qui donnerait le temps à l'enseignante de se concentrer sur des dyades qu'elle aurait ciblées, permettant une meilleure différenciation pédagogique. Malheureusement, les quelques séances réalisées n'ont pas permis d'atteindre ce niveau, et ce, dans les deux classes. De plus, il est important de mentionner que l'apprentissage coopératif n'est pas compatible avec tous les styles d'enseignants, puisqu'il n'est jamais possible de gérer l'ensemble des équipes durant une même période, ce que l'on peut observer dans les traces présentées précédemment. Toutefois, la disponibilité de l'adulte permettait d'augmenter les bénéfices de l'apprentissage coopératif puisqu'elle permet des rappels fréquents des habiletés sociales nécessaires et des précisions sur la matière.

Bénéfices

Dans le cas où l'apprentissage coopératif est mis en place adéquatement, plusieurs bénéfices peuvent être observés. Il s'agit de bénéfices qui ressemblent à ceux nommés dans les recherches de Gamble (2002). Effectivement, dans les classes A et B, les enseignantes ont remarqué que lors des moments de travail coopératif, elles étaient plus disponibles pour soutenir les élèves en difficulté dans leur classe et pour leur offrir de la rétroaction constante (tout au long de la tâche), ainsi que pour les motiver à poser des questions et à s'engager dans leurs apprentissages. Il s'agit donc d'une amélioration sur le plan de la différenciation pédagogique, soit l'objectif du projet. Elle pouvait également profiter de ces moments pour proposer de l'enrichissement aux élèves ayant une meilleure compréhension et leur permettre de demeurer actifs dans leurs apprentissages. En effet, ces élèves ayant une meilleure compréhension se retrouvaient souvent à être « passifs » en classe, puisque leur rythme d'apprentissage était plus rapide que les autres. Ils étaient donc souvent en travail personnel lors des périodes d'exercices.

Le développement d'habiletés sociales réalisé durant le projet a également eu des répercussions sur d'autres situations vécues en classe et sur le climat de celle-ci. En effet, dans la classe A, lors d'une période de mathématiques, plusieurs comportements issus de l'apprentissage coopératif ont été démontrés de façon spontanée par les élèves, ce qui a été recueilli sous forme anecdotique (présenté dans le tableau 4). Ce type de comportement permet de développer dans la classe une communauté d'apprenants et améliore le climat d'apprentissage puisque les élèves se proposent volontairement pour offrir un soutien à leurs pairs, ce qui libère l'enseignante d'une portion de l'accompagnement en différenciation pédagogique qui

peut être assumée par des tuteurs. Encore une fois, ces constats concordent avec les observations de Gamble (2002).

Tableau 4

Contexte: Période de mathématiques (ordonner des fractions dont le dénominateur de l'une est un multiple de l'autre)
Après avoir expliqué, 5 élèves se lèvent et me disent qu'ils n'ont pas bien compris ce qu'ils doivent faire. Ils démontrent ainsi qu'ils ont de bonnes habiletés à s'autoévaluer. Pendant que je m'asseois avec ce petit groupe, une autre élève vient me voir pour me demander si elle peut demander de l'aide à sa voisine de bureau, ce que j'accepte évidemment. Lorsque 2 élèves ont terminé, elles viennent me voir et je leur demande si elles souhaitent corriger les autres, elles sont d'accord pour le faire. En circulant, une élève me dit qu'elle n'avait pas entièrement compris, mais que sa voisine de bureau lui a expliqué une technique qu'elle a bien comprise, et ce, sans que j'aie à intervenir. Un troisième élève vient me voir pour me demander s'il peut corriger, je lui confirme que oui et je l'entends plus tard dire à un autre élève « tu en as simplement 2 à ajuster, c'est bien! ». Un dernier élève se propose pour corriger et celui-ci dit à un élève en difficulté « Ah! Je comprends ta logique! Je vais t'expliquer pourquoi cela ne fonctionne pas ».

Conclusion

En conclusion, l'apprentissage coopératif est une pratique pédagogique qui nécessite d'y dédier plusieurs périodes, qui requiert un accompagnement soutenu de l'enseignante et qui nécessite de former des équipes fonctionnelles sur le plan des habiletés sociales. Il est important de mentionner que la mise en place de l'apprentissage coopératif a été réalisée quelques semaines seulement dans deux classes de 5e année situées dans des milieux favorisés, ce qui ne permet pas de confirmer entièrement l'hypothèse et les conclusions qui sont tirées dans cet article. Il serait donc pertinent d'analyser dans d'autres contextes cette pratique pédagogique afin de déterminer si les résultats seraient les mêmes.

Dans les contextes d'observation, lorsque ces conditions étaient réunies, il a été possible de conclure que l'apprentissage coopératif représente un terreau fertile aux apprentissages permettant aux enseignants d'offrir de meilleures conditions de différenciation pédagogique dans leurs classes, tout en proposant une plus grande variété de situations durant lesquelles les élèves peuvent développer des habiletés sociales. Ces dernières pourront également être réinvesties dans d'autres contextes ce qui contribue à la création d'un climat de classe empreint de collaboration et de considération pour l'autre. Dans le contexte d'une société individualiste, il nous apparait important de mettre en œuvre des contextes d'apprentissage lors desquels les élèves doivent travailler vers des objectifs communs, ce qui pourrait possiblement former des adultes davantage empathiques et ouverts sur les uns aux autres.

Références

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (s.d.) Les droits des élèves HDAA. Gouvernement du Québec. https://www.cdpdj.qc.ca/fr/vos-droits/qu-est-ce-que/les-droits-des-eleves-hdaa

Galand, B. (2011). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement? https://shs.hal.science/file/index/docid/561564/filename/cahier_71_galand_bis_1_.pdf

Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. La pédagogie actualisante : un projet éducatif. https://www-erudit-org.acces.bibl.ulaval.ca/fr/revues/ef/2002-v30-n2-ef06208/1079531ar/

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]. (n.d.). Organiser l'enseignement dans la classe ordinaire inclusive. Mixité scolaire. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Textes-chercheurs_mixite-scolaire.pdf

Mattatall, C. et Power, K. (2014). L'approche d'enseignement par les pairs. https://www.taalecole.ca/avantages-de-lapproche-denseignement-par-les-pairs/

Ministère de l'Éducation. (2021a). Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf

Ministère de l'Éducation. (2021b). Exemples généraux de flexibilité pédagogique. Différenciation pédagogique - Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago_outil-complementaire1.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014). Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers. https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/03/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf

Tomlinson, C. & Mc Tighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2023-2024

LA MÉTACOGNITION POUR FAVORISER L'INCLUSION DES ÉLÈVES NEUROATYPIQUES

FLORENCE LAPOINTE



Introduction

La composition des classes de nos jours est très différente d'autrefois. Au sein d'une classe régulière, on peut apercevoir divers profils neurologiques qui requièrent la mise en place d'interventions spécialisées et individualisées. Que ce soient des troubles du déficit de l'attention, des troubles du spectre de l'autisme, des troubles du langage ou encore des troubles du comportement, ces défis d'apprentissage viennent alourdir la tâche enseignante déjà bien remplie. L'inclusion de ces élèves dans les classes des écoles primaires n'est pas chose nouvelle. Toutefois, le nombre de ces élèves l'est. Selon la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, entre 2018 et 2021, le nombre d'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage a grimpé de près de 21 000 dans les classes régulières, passant de 216 809 à 237 581 (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2023). Mais est-ce que les outils pour aider nos enseignants et enseignantes à intégrer ces élèves a autant grandi? Les enseignants sont sans équivoque : pas du tout.

Les nombreux défis qui s'imposent désormais aux enseignants et enseignantes deviennent de plus en plus lourds et modifient considérablement la tâche enseignante de nos professionnels de l'éducation. Comment, en tant qu'enseignant(e), pouvons-nous inclure adéquatement et efficacement nos élèves en cheminement particulier?

Dans cet article, il sera question de la métacognition et de ses bienfaits sur la réussite scolaire des élèves, ainsi que de ses effets positifs sur le climat de classe.

Qu'est-ce qu'une personne neuroatypique?

Tout d'abord, pour bien comprendre les enjeux actuels, nous devons définir les différents concepts impliqués dans cet article. Selon l'Office québécois de la langue française, une personne dite neurotypique est une « personne qui ne présente pas de trouble neurodéveloppemental » (Office québécois de la langue française, 2019). À l'inverse, une personne dite neuroatypique, ou neurodivergente, est une « personne dont le fonctionnement neurologique est atypique, souvent en raison d'un trouble neurodéveloppemental » (Office québécois de la langue française, 2019). Autrefois utilisé pour désigner davantage les personnes atteintes du trouble du spectre de l'autisme, ce terme englobe désormais aussi les personnes atteintes de tout autre trouble neurologique. Par « trouble neurodéveloppemental », il est question de « [t]rouble d'origine neurologique, et souvent congénitale, qui se manifeste de manière précoce pendant la période de

développement de l'enfant et qui se caractérise par des déficits dans une ou plusieurs sphères » (Office québécois de la langue française, 2020). Les différentes sphères du développement de l'enfant (motricité, langage, cognition, et la sphère sociale) peuvent être affectées à divers degrés.

Les personnes neurodivergentes peuvent éprouver des difficultés à effectuer des tâches cognitives ou motrices. Ces tâches peuvent sembler faciles pour les personnes neurotypiques, ce qui crée un jugement et une incompréhension chez eux. Par exemple, une personne atteinte d'un trouble développemental du langage affectant sa compréhension peut avoir de la difficulté à travailler en équipe. Sa compréhension étant affectée, il se peut que des consignes verbales soient difficiles à comprendre. Aussi simples peuvent-elles sembler pour une personne neurotypique, ces consignes peuvent être complexes et, parfois même, impossibles à réaliser.

Pour aider les personnes neurodivergentes à réaliser ces tâches plus difficiles, il est possible de mettre en place des outils techniques ou cognitifs répondant à leurs besoins (une personne avec un TDAH pourrait avoir besoin de coquilles pour effectuer un travail sans distraction, par exemple). En contexte scolaire, les personnes neurodivergentes doivent mobiliser beaucoup d'effort pour réussir des tâches qui n'ont pas été conçues en tenant compte de leurs besoins particuliers.



La métacognition, ou « apprendre à apprendre »

La métacognition « est l'ensemble des processus, des pratiques et des connaissances permettant à chaque individu de contrôler et d'évaluer ses propres activités cognitives, c'est-à-dire de les réguler » (Universalis, s.d). En tant qu'enseignant, il est de notre devoir d'adapter certains de nos apprentissages en fonction des besoins de notre classe; il s'agit de la différenciation pédagogique. Le développement de la métacognition chez l'élève vient responsabiliser l'élève quant à ses apprentissages : « La métacognition permet à l'élève d'être plus actif dans son apprentissage, c'est-à-dire de mobiliser l'ensemble de ses ressources pour vivre des expériences d'apprentissage réussies. Pour y parvenir, il doit connaître sa façon d'apprendre, être conscient des étapes suivies et des moyens utilisés pour acquérir des connaissances, résoudre des problèmes et exécuter des tâches » (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009, p.2). Ainsi, un élève qui développe sa métacognition est plus conscient de ses défis, ses forces, et des moyens réalistes pour atteindre ses objectifs. Cet élément est notamment pertinent pour les élèves neuroatypiques. Puisqu'ils ne peuvent apprendre en utilisant des manières dites « traditionnelles », ces derniers bénéficient particulièrement d'une connaissance du fonctionnement de leur cerveau pour pouvoir apprendre de façon plus efficace.

Profils neuroatypiques et stage 4

Lors de la réalisation de mon stage 4 à l'automne dernier, plus de la moitié des élèves de la classe présentaient un profil neurodivergent. Des troubles d'attention avec hyperactivité, des troubles d'opposition, de la douance, une dyspraxie et des troubles développemental du langage faisaient partie de mon quotidien. Les nombreux défis issus de la réalité de cette classe de 4e année m'ont incité à conduire un projet ayant pour but de favoriser le développement de la métacognition. D'abord axé vers les élèves ayant des troubles d'apprentissage diagnostiqués, je me suis bien vite rendu compte que chaque élève bénéficierait grandement de ce projet. Selon Gagné, Leblanc et Rousseau, « [p]our être efficace dans son apprentissage, l'élève ne doit pas seulement exploiter sa mémoire et ses habiletés de langage intériorisé : il doit aussi développer sa façon d'apprendre » (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009, p.2).

Comment peut-on développer la métacognition des élèves?

Étant un processus mental, la métacognition se développe chez les élèves à l'aide de l'accompagnement de l'adulte. Très abstrait pour eux, c'est à l'enseignant de guider les élèves à l'aide d'exemples concrets et de modèle à suivre. Comme le spécifie Jean-Philippe Lachaux dans son article issu du magazine Cerveau & Psycho, le développement des fonctions exécutives n'est pas non plus un projet à court terme : « Les compétences exécutives ne s'apprennent pas d'un seul coup, comme on apprend que le verbe finir est du deuxième groupe. Il n'existe pas de potion magique pour développer ses fonctions exécutives, pas plus que pour apprendre à jouer du violon : il s'agit d'un projet global, au long cours » (Lachaux, 2018, paragr. 6). Avec ces critères en tête, j'ai donc débuté mon projet visant à développer la métacognition à l'aide de différentes activités.

Mon projet

Mon projet débutait par une présentation sur le fonctionnement de notre cerveau. Les élèves étaient tout d'abord invités à découvrir le fonctionnement du cerveau, mais aussi le fonctionnement d'un cerveau atypique.

À l'aide de la présentation interactive, les élèves pouvaient remarquer qu'il n'y avait pas qu'une seule manière d'apprendre; chaque cerveau est différent, et il est possible pour eux d'apprendre d'une manière différente de celle inculquée.

« Les croyances des élèves à l'égard de leurs capacités à apprendre influencent leur motivation et leurs résultats scolaires. C'est pourquoi il importe de leur enseigner que leurs capacités cognitives ne sont pas fixes; elles évoluent » (RIRE, 2015, paragr. 5).

Les élèves étaient par la suite encouragés à se trouver un défi personnel, issu d'une difficulté qu'ils rencontraient dans leurs apprentissages scolaires. Accompagnés par l'enseignant, les élèves échangeaient et amorçaient des réflexions quant à leurs difficultés et leur aisance dans leur cheminement scolaire. Finalement, pour conclure le projet, ils devaient trouver deux moyens concrets pour répondre à l'objectif qu'ils s'étaient fixés.



Gabarit à remplir donné aux élèves dans le cadre du projet

Chaque élève était invité à coller leur défi sur le coin de leur bureau. Servant non seulement de rappel quotidien pour eux, cela permettait également de démontrer que tout le monde était différent, avec des défis différents.

J'ai aussi eu la chance de collaborer avec la neuropsychologue de l'école pour réaliser mon projet. Étant un sujet difficile à comprendre, son expertise sur le cerveau et son fonctionnement permettait de répondre aux inévitables questions des élèves, en plus de vulgariser adéquatement les notions scientifiques. Dû à une situation hors de mon contrôle, la neuropsychologue n'a pas pu venir en classe pour y faire sa capsule informative.

Et dans le quotidien?

Dans le quotidien scolaire, il existe une multitude de façons d'intégrer des stratégies de métacognition, venant ainsi renforcer les capacités métacognitives des élèves. Outre des projets de plus longue haleine, il est possible de réaliser des activités favorisant la métacognition avant, pendant, et après un apprentissage. Voici quelques idées d'activités à intégrer au sein des différentes routines quotidiennes en classe (Lauzon, 2014):

-**Avant un apprentissage**, l'élève peut anticiper ses difficultés quant à la tâche demandée;
-**Avant un apprentissage**, l'élève peut se donner un objectif d'apprentissage concernant la nouvelle matière, et trouver deux solutions pour l'atteindre;
-**Avant un apprentissage**, l'élève peut évaluer son attitude face à la matière qui sera enseignée;
-**Pendant un apprentissage**, l'élève peut comparer ses réponses et échanger avec des pairs;
-**Pendant un apprentissage,** l'élève peut justifier ses réponses;
-**Pendant un apprentissage**, l'élève peut rédiger des questions à partir des réponses d'une activité;
-**Après un apprentissage**, l'élève peut s'autoévaluer sur ses efforts et son implication dans la tâche;
-**Après un apprentissage**, l'élève peut remplir un journal de réflexion sur ses apprentissages;
-**Après un apprentissage**, l'élève peut faire un résumé de ses connaissances de la notion apprise et nommer les différences entre ses connaissances avant et après l'enseignement.

Que ce soit avant, pendant, ou après un apprentissage, il est important que ces activités métacognitives soient faites de façon régulière et avec le soutien constant d'un adulte.



Les bienfaits du développement de la métacognition

Même si mon projet n'a pas pu être mené à terme, il est juste d'affirmer que les bienfaits du développement de la métacognition chez les élèves sont nombreux. En effet, « [e]nseigner à l'élève comment apprendre lui permet de gérer sa démarche pour exécuter une tâche. Cela lui permet également d'avoir le contrôle de son processus d'apprentissage, de fournir un meilleur rendement et d'obtenir des résultats d'apprentissage plus remarquables » (Lauzon, 2014). Inévitablement, la métacognition permet de responsabiliser l'élève et de développer son autonomie; des éléments indispensables, qui peuvent complètement changer l'ambiance d'une classe.

En général, « l'efficacité des fonctions exécutives d'un enfant prédit mieux encore que son QI ou le statut socioéconomique de sa famille, quelles seront sa réussite professionnelle, sa santé et sa qualité de vie une fois adulte. Elles constituent donc naturellement une piste privilégiée pour quiconque veut développer son potentiel d'être humain, et tout système éducatif devrait à l'évidence compter le développement des fonctions exécutives de l'enfant parmi ses objectifs principaux » (Lachaux, 2018, paragr. 2). Le développement de la métacognition offre certainement une amélioration des résultats scolaires, mais aussi de meilleurs outils de gestion. Ces outils sont pertinents pour le cheminement scolaire de l'élève, tout comme pour sa vie professionnelle et personnelle une fois adulte. Comme l'indique la mission d'instruire de

l'école québécoise, l'école se doit de « soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs » (Ministère de l'Éducation, 2006). Le développement métacognitif de l'élève est donc directement en concordance avec la mission de l'école québécoise.

En plus d'avoir des bienfaits au niveau personnel chez les élèves, le projet de développer la métacognition des élèves de ma classe de stage visait aussi à normaliser la neurodiversité au sein du groupe. En effet, les différents outils mobilisés pour aider les élèves à besoins particuliers suscitaient de l'incompréhension et du jugement dans la classe. Plusieurs élèves ne comprenaient pas pourquoi certains pouvaient avoir accès aux ordinateurs lors des périodes d'écriture, ou pourquoi certains avaient droit à un système de récompense individuel. En tant qu'enseignant, il est difficile d'expliquer pourquoi un élève a droit à ces choses sans le stigmatiser. Le projet vient donc offrir une explication au reste du groupe sans directement parler des élèves concernés, ni entrer dans les détails de leurs situations. En ayant une meilleure connaissance de soi et du fonctionnement de son cerveau, il est plus facile de comprendre les autres et d'accepter leurs différences.



Vers des classes plus inclusives

La neurodiversité ne fait pas encore partie du langage courant en matière d'éducation. Les recherches sur le sujet sont surtout menées en anglais, et peu d'entre elles s'attardent au système d'éducation. Toutefois, l'intérêt sur le sujet se fait grandissant, ce qui donne espoir quant au développement de cette technique d'enseignement.

Pour que la métacognition soit de plus en plus enseignée dans les classes, il est évident qu'on se doit d'outiller davantage nos enseignants et enseignantes. Parmi les formations professionnelles obligatoires, il serait intéressant d'y mettre une formation portant sur la métacognition en classe, ainsi que sur ses bienfaits. Des capsules informatives, des articles scientifiques ou encore des guides pour aider les enseignants et enseignantes à l'intégrer au sein de leurs routines pourraient changer le quotidien de plusieurs classes primaires québécoises.

Mais ce n'est pas tout : pourquoi ne pas sensibiliser les parents afin d'offrir une continuation des acquis de l'école à la maison? Grâce au soutien des parents, les élèves pourraient avoir une constance dans leurs activités métacognitives, ce qui ferait certainement une grande différence dans leur développement.

Références

- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. (2023). Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Personne neurotypique. (2019). Office Québécois de la langue française. https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26552661/personne-neurotypique
- Personne neurodivergente. (2019). Office québécois de la langue française. https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26556691/personne-neurodivergente
- Trouble neurodéveloppemental. (2020). Office Québécois de la langue française. https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26545255/trouble-neurodeveloppemental
- Proust, J. Métacognition. Dans Universalis. Encyclopédie Universalis. https://www.universalis.fr/encyclopedie/metacognition/
- Gagné, P. Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). Apprendre…une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Lachaux, J. (2018). Éduquer la métacognition, la clé du succès pour les enfants !. Cerveau & Psycho, 105, 82-84. https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/cerpsy.105.0082
- Réseau d'information pour la réussite éducative. (2015). Des stratégies pour favoriser la métacognition et la conscience de soi chez les élèves https://rire.ctreq.qc.ca/strategies-metacognition/
- Lauzon, N. (2014). Je réfléchis à ce que je fais : stratégies pour développer ses compétences métacognitives. TA@l'école. https://www.taalecole.ca/reflechir-a-ce-que-je-fais/
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf