Édition primaire

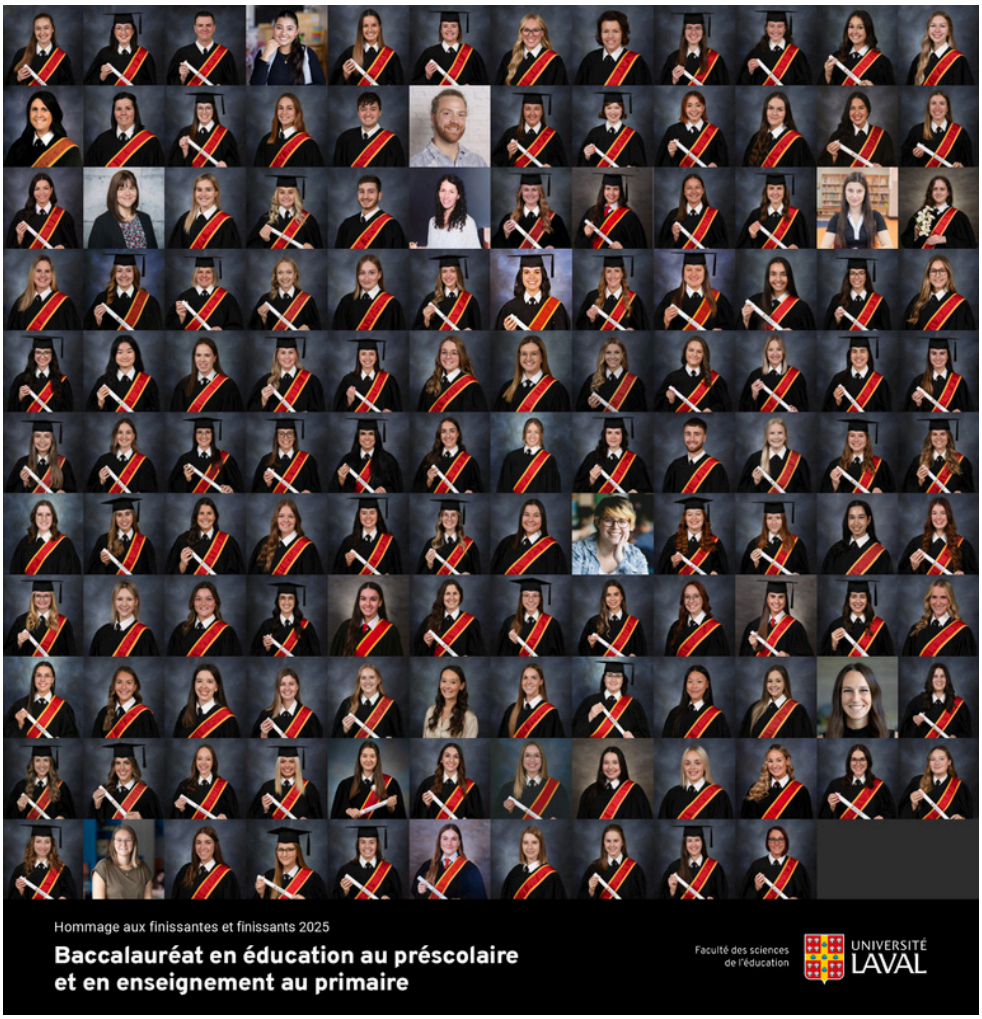
2024—2025



REVUE

DES FINISSANTS ET DES FINISSANTES

2024-2025



Revue des finissantes et des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université Laval
|Édition 24-25|

INTRODUCTION

C'est avec une grande fierté que nous vous présentons la quatrième 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

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

Amélie Desmeules, professeure responsable
Anne-Sophie Parent, Chargée de cours



PRIMAIRE

Table des matières

Stratégies d'enseignement pour soutenir les apprentissages

L'autodétermination : un levier pour améliorer la résistance au travail des élèves en français
Ève-Marie Lebel et Nellie McNicoll

Réinvestir la grammaire autrement : Quand l'enseignement explicite soutient le code de correction.
Emma Chartier et Éléna Lachance

Du roman au débat : apprendre à justifier ses idées en lecture avec un projet intégrateur
Lucile Varin

L'enseignement explicite au cœur du processus d'écriture
Anne-Sophie Dumas et Léa Girard

Le rôle de la graphomotricité dans le développement des compétences en écriture
Julia Lepage et Noémie St-Pierre

L'impact de la méthode OREO sur le développement des dimensions « apprécier et réagir » en compréhension de lecture
Anaïs Gagnon

Du vécu au savoir : soutenir les apprentissages de l'écriture par la pédagogie Freinet
Amélie Boucher et Émilie Bacon Ste-Croix

Écrire de façon autonome dès le premier cycle
Marianne Couture

Soutenir l'apprentissage de la lecture au primaire par le tutorat intercycle : une approche collaborative efficace
Roxanne Chassé

Lire, réagir, justifier : Enseigner la réaction explicitement
Roxanne Chassé

Expliciter la tâche d'écriture en première année : une stratégie universelle pour favoriser la réussite de tous les élèves et pour optimiser le travail de l'enseignant
Catherine Lagacé

L'enseignement explicite pour soutenir le développement des habiletés inférentielles chez les élèves de la 3e année
Mélodie Millette-Lamoureux

Projet Éducatif sur les Cibles en Mathématiques
Stefania cabrera Obando et Emmy Tremblay

Quel est l'effet de l'enseignement explicite sur les compétences des enfants en lecture?
Laurie Champagne, Audrey Guimont et Gabrielle Tremblay

L'impact des fonctions exécutives dans la résolution de problèmes en mathématiques pour les élèves du primaire
Coralie Grondin et Jessica Jobin

Les stratégies d'enseignement qui favorisent l'autonomie lors des tâches complexes.
Jade Benoit et Carolane Renaud

Évaluer les compétences transversales à l'aide du théâtre
Leia Lortie

Comment et pourquoi mettre en place des murs de mots au premier cycle du primaire?
Flavie Garneau

Des outils pour développer l'apprentissage du travail autonome
Audrey-Anne Abran

L'affichage au profit de l'autonomie
Juliette Marois

Le conseil de coopération comme outil de développement cognitif chez l'élève
Samuel Bolduc

Du Jeu à la Lecture : Optimiser le Décodage et la Reconnaissance Globale des Mots avec des Activités Ludiques.
Alyson Labbé

Stratégies pour soutenir le plaisir d'apprendre

L'intelligence artificielle et la musique comme leviers motivationnels en écriture
Ariane Nadeau

Soutenir le plaisir d'écrire: le rôle clé de la motivation
Émilie Ferland et Kelly-Ann Racine

En quoi la motivation est-elle si importante?
Sarah-Jeanne Maltais et Laury Moisan

Motivation et autodétermination : comment les stratégies utilisées en classe influencent la régulation des élèves
Frédérique Boudreau et Rose Guérard

Le cercle d'auteur pour développer le plaisir de l'écriture
Alexandre Bossé

La culture générale à la portée des élèves
Elisabeth Benassi

Le développement de la motivation et de l'engagement des élèves par la mise en place des projets personnels
Elsa Lagimonière

Susciter le plaisir de lire chez les élèves de 2e cycle, pas une mission impossible
Alexia Tremblay

Motiver à devenir des abeilles autonomes
Marie-Michelle Rood

La rétroaction entre pairs : une pédagogie motivante ?
Coralie Verreault

Et si les élèves possédaient en eux toutes les clés de la motivation et de la réussite ?
Alycia Lepage

Cultiver la motivation à travers la correspondance scolaire
Élisabeth Tremblay, Julia Michaud et Camille Audet

Cultiver la motivation des élèves : Donner du sens aux efforts et à la réussite
Joannie Dorval Pigeon

Table des matières

Soutenir la gestion de classe et organisation

L'engagement par l'entremise d'un conseil de coopération
Éloïse Desjardins

Faire fleurir l'engagement en semant des interventions
Alyssa Rose Bégin et Samanta Zutic

L'autonomie : un levier à la gestion de classe
Morgane Chevarie et Anne-Sophie Petitclerc

Les clés de l'attention
Stéphanie Duchesne et Marie Gaulin-Côté

Apprendre à être autonome dans une classe flexible : élèves en action !
Jade Lépine

L'autorégulation : pour favoriser la réussite scolaire !
Angélique Fortin /Madison Fontaine

La présence attentive (pleine conscience) pour favoriser le bien-être et soutenir les apprentissages : conditions optimisant la mise en œuvre en classe
Geneviève Beaulieu et Dorothy Kedves

L'impact des rétroactions positives à long terme sur un climat de classe propice aux apprentissages
Rose Boulianne et Maude St-Laurent

Comment soutenir la coopération : la piste de la pragmatique
Elodie Jobin

Développer de l'autonomie chez les élèves 2e cycle du primaire : des outils pédagogiques pour favoriser leurs apprentissages
Béatrice Morissette

Autoévaluation et système d'émulation : Levier du développement comportemental en milieu scolaire
Danie Barrette

Le plan de travail pour favoriser le développement de l'autonomie
Charles Laliberté et Zacharie Allard

Le développement de l'autonomie dans un contexte de classe flexible
Patricia Boivin et Maryanne Brunelle

L'autonomie des élèves lors des périodes de travail
Alicia Guay

Comment documenter l'autonomie à travers les différents cycles scolaires?
Joanie Blouin, Rachel Irazoqui et Maryon Morgan

Le développement des compétences socioémotionnelles en classe : Outiller les élèves pour la vie !
Stéphany St-Amant

Soutenir les habiletés sociales par la philosophie
Anne-Catherine Tessier et Lauriane Dubord

L'échelle de l'autonomie : un levier pour l'apprentissage et le développement de comportements autonomes.
Annabelle St-Onge, Émilie Bacon et Juliane Gagné

Les stratégies pédagogiques pour des transitions efficaces en classe
Justine Gauvreau

Faisons de nos élèves des acteurs engagés dans leurs apprentissages
Camille Fréchette

L'impact des pauses active sur le niveau d'attention des élèves du primaire
Kelia Renaud

L'enseignement explicite des comportements sociaux
Claudie Morissette

Utiliser le conseil de coopération pour le développement d'habiletés sociales
Cloée Mailloux et Élise Couturier

Favoriser l'autonomie au quotidien selon la théorie de l'autodétermination
Sarah-Kim Paradis et Yanie Tull

Les pauses actives : le secret pour des élèves concentrés et disposés aux apprentissages
Maude Godin

Impliquer l'élève dans la gestion de ses propres comportements perturbateurs : le système d'émulation
Mégan Bernard

Porter attention à l'attention des élèves
Elodie Leduc, Maud-Amélie Paquet et Kloé Pedneault

Comment encourager le développement des comportements sociaux dans la pédagogie par projet, en mettant l'accent sur la collaboration et la coopération?
Camille Gignac & Anna Larochelle

Le travail d'équipe au service du climat de classe
Marie Desserre et Amélie Marcotte

Les compétences socioémotionnelles en classe
Ève Deslauriers Lemelin

Le développement des habiletés sociales au service du travail d'équipe
Britany Claveau

L'autoévaluation des habiletés socio émotionnelles au 2e cycle du primaire
Marie-Eve Côté et Maranousca Morin

Stratégies de différenciation pédagogique en contexte incusif

Quand rythme d'apprentissage rime avec autonomie
Britany Guénard et Félicia Leclerc

Co-apprendre, un défi collectif : les pièges de l'enseignement par les pairs
Noémy St-Pierre

Les ateliers d'écriture, solution magique pour respecter la zone proximale de développement de chaque élève?
Rosalie Deschambault et Domitille Albisetti

La création d'ateliers d'écriture provisoire comme stratégie d'enseignement en première année du primaire
Sarah Sorel

Le développement de l'autorégulation et de l'engagement des élèves ayant des défis comportementaux
Aya M'Ghafri

Un pas vers l'autre : développer l'inclusion à l'école primaire
Audrey Lalumière



STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'autodétermination : un levier pour améliorer la résistance au travail des élèves en français

Ève-Marie Lebel et Nellie McNicoll



Introduction

Durant les dernières années, de nombreuses recherches ont mis en évidence un écart important entre les filles et les garçons en ce qui concerne la réussite scolaire, en particulier dans les domaines liés à la langue. Dans les écoles québécoises, il a été rapporté que le retard scolaire et le redoublement, « […] qui touchent plus les garçons que les filles, semblent liés principalement aux différences observées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement puisque l'on ne trouve pas d'écart de réussite notable dans les autres matières. » (Pelletier, Charest, Lamarre & Rheault, 2004, p. 4) En effet, les résultats obtenus par les jeunes filles aux épreuves du ministère de l'Éducation en langue d'enseignement surpassent ceux des garçons, tant en français qu'en anglais. L'écart entre les deux groupes atteignait 5,8 points pour les épreuves de la langue française, les filles ayant obtenu un taux de réussite de 96,0 % contre 90,2 % pour les garçons (Pelletier, Charest, Lamarre & Rheault, 2004). Ces statistiques soulèvent une question importante pour les commissions scolaires québécoises : comment est-il possible de soutenir davantage les élèves, spécifiquement les garçons, afin d'augmenter leur réussite académique dans l'apprentissage de la langue d'enseignement ?

C'est dans le cadre de cette problématique que s'inscrivait notre quatrième stage en cinquième année du primaire. Dès notre première semaine, nous avons été marquées et confrontées à une réalité qui nous préoccupait particulièrement : un très grand manque de résistance au travail chez plusieurs apprenants, mais plus spécifiquement chez les garçons. Cette observation était directement liée avec l'un des trois objectifs du projet éducatif de notre milieu de stage, qui visait à « soutenir la réussite des garçons en français ». L'établissement s'était fixé comme objectif d'augmenter à 65 % le taux de garçons obtenant une note de 75 % ou plus dans le domaine du français. Cependant, les résultats disponibles révèlent que non seulement cette cible n'a pas été atteinte, mais qu'une baisse s'est produite : le pourcentage, initialement à 63 %, a chuté à 61 % au cours de l'année 2023-2024 (Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries, 2023). Cette baisse soutient l'importance d'appliquer de nouvelles stratégies adaptées aux besoins de nos élèves pour contrer cette réalité préoccupante.

Dans nos classes de stage, les périodes de grammaire et de lecture étaient particulièrement représentatives de ce manque de résistance. Dès les premières minutes d'enseignement, plusieurs apprenants perdaient leur attention. Certains jouaient avec leur matériel, d'autres regardaient par la fenêtre, s'agitaient sur leur chaise, « tombaient dans la lune » ou tentaient d'engager leurs voisins dans des conversations n'ayant aucun lien avec les notions enseignées. Ce manque de concentration nuisait à leur compréhension et rendait difficile le maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages puisque les enseignantes devaient constamment mettre une pause sur leur enseignement pour pouvoir intervenir auprès des jeunes. Face à ces observations, nous avons choisi de baser nos projets d'intervention en contexte sur cette problématique afin d'explorer des solutions individuelles et collectives appuyées sur l'autodétermination afin de développer la résistance au travail des élèves et renforcer leur engagement, particulièrement en français. Cet article tentera donc de répondre à la question suivante :

Comment les stratégies d'autodétermination influencent-elles la résistance des élèves en français, notamment en grammaire et en lecture ?

L'autodétermination : un levier important

L'autodétermination, sous un éclairage éducatif, fait référence à la capacité de l'élève à accomplir la tâche principalement parce qu'il la juge intéressante et parce qu'il y trouve du plaisir. Selon cette théorie de Ryan et Deci, les élèves ont besoin de se sentir compétents, autonomes et en relation avec les autres pour maintenir leur motivation (Ryan & Deci, 2017). En enseignement, cela se concrétise par l'application de stratégies qui permettent aux apprenants de faire des choix en adéquation avec leurs valeurs, de prendre des décisions pour atteindre des objectifs et de permettre aux jeunes de les faire appartenir à un groupe pour qu'ils aient le sentiment d'être liés aux autres (Gaudreault, 2024). Étant nous-mêmes moins en accord avec les régulations externes d'offrir des récompenses et de donner des punitions pour augmenter la résistance de nos élèves, il concordait plus dans nos valeurs de mettre en place différentes stratégies visant à développer la motivation intrinsèque dans nos classes.

Le besoin d'autonomie

Le premier besoin, chez nos élèves, auquel nous avons tenté de répondre est celui de l'autonomie. Dès l'implémentation de notre projet d'intervention en contexte, nous avons impliqué les apprenants en leur faisant prendre conscience de leurs comportements et des effets qu'ils peuvent avoir sur leurs apprentissages. En effet, nous avons construit avec eux un tableau comparatif représentant les attitudes d'un élève résistant versus celles d'un élève qui l'est moins (voir le tableau 1). Ce tableau n'a pas seulement servi de repère visuel, il a également permis aux jeunes d'identifier eux-mêmes, de manière autonome, les attitudes à adopter pour leur permettre de progresser. Par la suite, nous avons dirigé une discussion de groupe sur les effets bénéfiques d'une bonne résistance sur les performances académiques. Le but de cet échange était de susciter une prise de conscience collective des bienfaits de la persévérance, non comme de l'endoctrinement, mais comme une habileté favorable pour chacun d'eux. En ayant cette discussion, ils sont devenus davantage les maîtres de leur réussite.

TABLEAU 1

ÉLÈVE RÉSISTANT	ÉLÈVE NON-RÉSISTANT
Participe aux activités	Attend la réponse
Se met à la tâche rapidement	Joue avec son matériel
Persévérant	Mauvaise posture
Attentif	Discute avec ses voisins
Bonne posture	Pas attentif

En plus, dans l'une de nos deux classes, nous avons développé un outil individualisé pour un élève rencontrant de grandes difficultés de résistance et d'apprentissage en français, en étant toujours dans l'optique de répondre au besoin d'autonomie de ce garçon. Cet outil est un guide visuel clair, lui offrant la possibilité de cocher les différentes étapes des stratégies de lecture enseignées (voir image 1). Cet instrument a été un véritable pilier pour lui, puisqu'il était désormais en mesure de travailler sans avoir recourt à des interventions constantes de la part de l'enseignante (Archambault & Chouinard, 2022). Nous avons constaté chez lui une évolution graduelle et une amélioration de son organisation.



Image 1 : Outil individualisé

Le besoin de compétence

Le second besoin fondamental a aussi été central dans nos interventions. Pour motiver un élève à persévérer, il est essentiel qu'il se sente compétent pour réussir (Archambault & Chouinard, 2022). Voilà pourquoi nous avons mis en place une routine de rétroactions constructives à la fin de chaque période de résistance. Ces moments étaient très importants. Ils nous permettaient de ressortir nos réussites, mais également de repérer, ensemble, les agissements qui ont amené l'enseignante à arrêter le chronomètre de la résistance. Par exemple, si nous réussissions à maintenir notre concentration durant dix minutes,

nous examinions ce qui avait bien fonctionné et ce que nous pourrions modifier pour atteindre une durée plus longue la prochaine fois. Cette approche favorisait l'élaboration de stratégies pour, non seulement être attentif le plus longtemps possible, mais pour se créer et se procurer des outils nécessaires à utiliser pour y parvenir. Ainsi, ces rétroactions entraînaient l'offre, de la part de l'enseignante, de défis optimaux pour permettre aux jeunes de les réussir « […] selon leurs capacités et leur développement. » (Gaudreault, 2024, p. 184)

En ce qui concerne le garçon ayant un outil individualisé, nous avons renforcé son besoin de compétence en lui offrant des tâches segmentées. Cette stratégie lui a permis de prendre conscience que les activités, qui semblaient parfois insurmontables, étaient désormais plus facilement réalisables. En effet, cette différenciation pédagogique est en lien avec l'une des composantes principales de développement de l'autodétermination, soit de « […] trouver des moyens permettant d'atteindre des objectifs. » (Gaudreault, 2024, p. 186)

Le besoin de relation

Finalement, durant tout notre projet d'intervention en contexte, nous avons soigneusement solidifié le besoin de relation des élèves, c'est-à-dire le sentiment d'avoir un lien avec autrui (Gaudreault, 2024). La résistance au travail n'a jamais été présentée comme une démarche strictement individuelle, mais plutôt comme un défi et un objectif collectif. Ce besoin souligne « […] la promotion de la coopération pour encourager les enfants à travailler ensemble sur un même projet, en fonction de leurs capacités. » (Gaudreault, 2024, p. 184) Dans nos interventions, nous suggérions à la classe des défis communs qui nous permettaient de surpasser la durée d'attention que nous avions réalisée ensemble la veille. Cette méthode a entraîné une atmosphère de soutien et de solidarité. En effet, l'enseignante arrêtait le chronomètre lorsqu'elle observait un signe de désengagement de la part d'un seul élève. Le travail d'équipe était donc primordial pour réussir nos objectifs. Cela dit, les apprenants se soutenaient mutuellement, se rappelaient les caractéristiques d'une personne résistante et se réjouissaient collectivement de leurs réussites. Puis, durant les rétroactions de fin de période, nous établissions nos buts communs pour la prochaine séance de résistance, ce qui intensifiait davantage le sentiment d'appartenance de chacun.

En outre, nous avons créé un diagramme à bandes collectif qui offre à l'ensemble de la classe une représentation visuelle quotidienne de leur progression en termes de durée de résistance (voir image 2). Ainsi, ce schéma, rempli devant les élèves après chaque période ciblée, visait à bien les faire assimiler que les performances et les objectifs sont communs, ce qui leur permettait de solidifier leur sentiment d'appartenance au groupe.

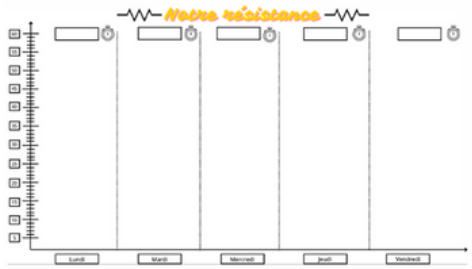


Image 2 : Diagramme à bandes

Une méthodologie ancrée dans la pratique quotidienne

Pour que notre processus de projet d'intervention en contexte soit significatif, nous avons intégré nos stratégies dans une routine quotidienne bien établie. En effet, chaque jour, nous (les enseignantes) ciblions une période qui, pour les élèves, était plus difficile de rester attentifs sur une plus longue durée. En nous arrimant avec le projet éducatif de l'établissement scolaire où nous étions et en utilisant nos constats dans nos observations, nous choisissions principalement les périodes où nous travaillions le domaine du français (grammaire et lecture). Les moments ciblés par la résistance étaient présentés aux élèves par des lumières rouges (D.E.L.). Ainsi, lorsque les lumières de la classe changeaient pour cette couleur, les jeunes savaient que le chronomètre démarrait et que nous étions très attentives aux signes de désengagement.

Durant ces périodes de résistance, nous observions attentivement les comportements des élèves et consignions les données recueillies dans un tableau de suivi, telles que la notion enseignée durant la période, les stratégies d'enseignement utilisées, le contexte de la période (le moment de la journée et la température extérieure), la durée de notre résistance ainsi que notre objectif pour le lendemain. Avec ce tableau, il était plus facile pour nous de constater les moments de la journée où les élèves avaient une meilleure concentration, les types d'activités qui suscitaient davantage d'engagements ainsi que les différents contextes de la journée qui pouvaient entraver à une bonne attention (par exemple, lors d'une journée de pluie et que les récréations sont à l'intérieur). Cet exercice de consignation était donc, non seulement intéressant pour les élèves, mais également pour nous puisqu'il nous permettait de faire une introspection sur notre enseignement et de nous questionner dans le but d'offrir un meilleur soutien à nos élèves.

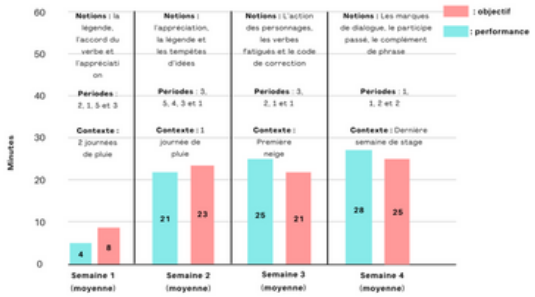
Dans une perspective d'adaptation, l'une d'entre nous avait la problématique du manque de résistance dans sa classe, mais principalement chez un élève en particulier. De ce fait même, ce garçon avait beaucoup de difficultés académiques en français, notamment en lecture. Celui-ci n'utilisait pas les stratégies de lecture, telles que le repérage, l'annotation et l'utilisation des phrases complètes, puisqu'au moment où nous les enseignions, il n'était pas résistant et manquait les informations importantes. Cela dit, nous avons créé un outil personnalisé qui visait à rendre visibles les étapes des stratégies de lecture que l'élève devait suivre de manière autonome. Il s'agissait d'un support visuel que l'élève pouvait manipuler seul afin de vérifier s'il avait bien complété chaque étape du processus d'apprentissage. Dans ce cas-ci, des traces ont été recueillies, dans un cahier de consignation, sous forme de couleurs selon les cibles d'apprentissage de notre commission scolaire (bleu, vert, jaune, orange et rouge).

Des constats prometteurs : Une résistance qui s'installe progressivement

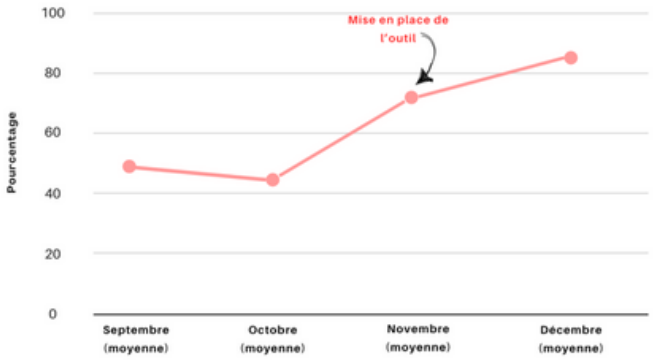
Les résultats constatés à la suite de l'application des stratégies d'autodétermination ont non seulement été valorisants, mais également source de grands progrès, tant au niveau individuel que collectif. Dès les premières semaines du projet, nous avons observé un important changement d'attitude des élèves vis-à-vis les moments d'enseignement du français. Bien que quelques-uns aient d'abord exprimé de l'inquiétude, spécialement à l'idée d'être chronométrés, nous avons vite constaté plusieurs bienfaits de l'utilisation de cet outil. Initialement perçu comme un instrument de pression (nombre de minutes/secondes restantes avant…), il a ici été inversement utilisé. Ce chronomètre s'est transformé en une référence motivante pour les apprenants. Ceux-ci s'efforçaient de « battre leur record », non pas dans une perspective de concurrence, mais dans un esprit de travail d'équipe dans l'atteinte d'accomplissement commun. Cette méthode touche directement le besoin de compétence, c'est-à-dire le sentiment d'efficacité et de progression qui alimente la motivation intrinsèque (Ryan & Deci, 2017).

Chaque fin de période était un moment de rétroactions crucial, où on veillait à mettre en valeur les efforts déployés, les réussites ainsi que l'objectif pour le prochain moment ciblé. Ces retours en grand groupe n'étaient pas seulement des échanges, mais de réelles opportunités d'établir un lien de confiance avec les enfants en reconnaissant leurs efforts. Quand les élèves réalisaient que leur concentration de dix minutes avait été remarquée, on pouvait vraiment voir, dans leurs yeux, la fierté et la motivation de progresser en augmentant leur temps. Cette reconnaissance répondait simultanément au besoin de compétence et au besoin relationnel (Gaudreault, 2024). En effet, les apprenants ressentaient qu'ils étaient perçus et appuyés par les autres, tout en réalisant leur propre réussite en participant à l'atteinte de l'objectif établi par l'ensemble du groupe. Nous avons donc pu constater que la rétroaction est un puissant levier pour l'autodétermination des élèves.

L'évolution de la résistance des jeunes a subi une bonne amélioration dans leur capacité à avoir de la concentration et à la conserver durant l'enseignement et le travail individuel ou en équipe. Pour illustrer cette progression, nous avons rassemblé les informations consignées durant les quatre semaines d'observations hebdomadaires concernant la durée moyenne de résistance des enfants. L'histogramme suivant démontre de manière explicite cette évolution, mettant en évidence la valorisation de l'autodétermination des élèves.



En ce qui concerne les données consignées sur l'un de nos élèves ayant un outil personnalisé pour l'utilisation des stratégies de lecture, nous avons été très heureuses de constater que celui-ci a considérablement augmenté ses résultats scolaires à partir du mois où l'outil a été mis en place (novembre). En effet, nous avons construit un schéma nous permettant d'observer plus concrètement ses progrès. Les données ci-dessous représentent les moyennes des notes obtenues pour chacun des mois de notre quatrième stage.



Un pas vers une plus grande motivation

L'une des observations les plus intéressantes de nos projets d'intervention en contexte a été l'impact des stratégies d'autodétermination sur l'autonomie et la motivation des élèves. En leur donnant des outils visuels et concrets pour mesurer leur propre résistance et leur persévérance, nous avons constaté qu'ils développaient des moyens pour contrer leurs difficultés. Certains élèves, par exemple, s'amusaient à se fixer des objectifs personnels avant le début des leçons et cherchaient activement des stratégies pour maintenir leur concentration, telles qu'éviter de regarder leurs pairs, mettre leur matériel sur le coin de leur bureau pour ne pas être tenté de le toucher et être actif dans la tâche en répondant aux questions de l'enseignante afin de réduire les distractions possibles.

L'outil personnalisé créé pour un garçon en particulier a également démontré son efficacité. Celui-ci, qui avait énormément de mal à rester concentré lors des périodes de français et à utiliser les stratégies de lecture enseignées, a progressivement gagné en autonomie grâce à un support visuel lui rappelant chaque étape à suivre lors des tâches de lecture. Ainsi, plutôt que d'être démotivé face à l'activité, qui semblait, à ses yeux, plus grosse qu'elle ne l'était, celui-ci était plus enthousiaste à l'idée de se sentir autonome lors des situations d'apprentissage formatives et sommatives. Cette liste à cocher lui permettait également d'être actif, ce qui favorisait la progression de ses apprentissages.

Conclusion et perspectives

Notre expérience lors de notre dernier stage nous a confirmé que l'autodétermination, incluant une rétroaction constructive et bienveillante, constitue un levier efficace pour renforcer la résistance au travail des élèves, en particulier dans une matière aussi exigeante que le français. Pour ce faire, il est important de leur permettre d'avoir recours aux trois besoins fondamentaux de l'autodétermination, soit le besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance (Gaudreault, 2024). Toutefois, cette analyse nous a également permis de nous questionner davantage sur nos pratiques. Par exemple, nous aimerions savoir s'il serait pertinent de prolonger l'application de ces stratégies sur une année complète pour mesurer leur impact à long terme. De plus, nous serions intéressées d'observer comment ces stratégies et ces outils peuvent être utilisés dans d'autres matières scolaires.

Enfin, la mise en place de différentes tactiques, comme les défis communs et les paroles valorisantes (rétroactions constructives et positives), peut renforcer la mise en action des élèves moins proactifs dans leurs apprentissages. Ainsi, ce projet d'intervention en contexte nous a permis de constater que, lorsque les apprenants sont inclus et valorisés dans leurs apprentissages et que l'on soutient leurs efforts plutôt que leurs résultats académiques, ils peuvent développer des compétences cruciales telles que la persévérance et l'autonomie, des qualités essentielles pour leur réussite scolaire et personnelle.

Références

- Archambault, J. & Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe. 5e édition.* Montréal : Chenelière Éducation.

- Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries. (2023). *Projet éducatif 2023-2027 – École du Sous-Bois.* URL : https://sousbois.cssps.gouv.qc.ca/fileadmin/user_upload/Sites_ecoles/Sous-Bois/Projet_educatif/Projet_%C3%A9ducatif_et_Moyens_23-27.pdf

- Gaudreault, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe – Les ingrédients essentiels. 2e édition.* Collection Éducation intervention.

- Pelletier, M., Charest, D., Lamarre, J. & Rheault, S. (2004). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective* (Rapport synthèse). Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. URL : https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/reussite_garcon.pdf

- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness,* New York, Guilford Press.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Réinvestir la grammaire autrement : Quand l'enseignement explicite soutient le code de correction.

Emma Chartier et Éléna Lachance



Depuis les dernières années, il a été démontré que la pandémie de la Covid-19 semble avoir généré des impacts négatifs sur les compétences en lecture et en écriture des jeunes Québécois. À ce propos, l'enquête dirigée par l'équipe de recherche *Apprenants en difficulté et littératie* (ADEL) de l'UQAM soulève que 70 % des enseignantes au primaire ayant répondu à leur sondage indiquent que, lors de la rentrée 2020, leurs élèves étaient plus faibles en écriture comparativement aux élèves des années précédentes (Turcotte et al, 2021, p.7). La pandémie a donc amplifié les défis en lecture et en écriture. Vivant maintenant dans un contexte postpandémique, nous nous sommes alors demandé comment nous pourrions intervenir pour pallier cet enjeu. Qui a dit que nos méthodes d'enseignement pour développer les compétences scripturales de nos élèves étaient efficaces, voire adaptées ? Quelles sont les interventions à privilégier pour développer leurs compétences à l'écrit ? Est-ce que le code de correction permet réellement de les soutenir lors de la révision de leur écriture ?

Bien que les élèves aient un code de correction par étapes pour guider leur révision, « l'utilisation des notions propres à chaque étape demeure lacunaire, voire absente, lors de la correction de leur texte » (Duchesne, 2011, p. 4). Plus précisément, l'orthographe d'usage et grammaticale demeure un des critères les moins maîtrisés, bien qu'il soit travaillé dès la première année du primaire. Généralement, les élèves connaissent les règles grammaticales lorsqu'ils doivent « les appliquer en mode automatique dans des exercices ponctuels » (Duchesne, 2011, p. 3).

« Savoir par cœur n'est pas savoir » (Montaigne, 1533-1592)

« Le problème se situe plutôt au moment du réinvestissement du savoir grammatical à l'écrit, plus précisément lors de la révision en production écrite » (Duchesne, 2011, p. 4). L'élève n'est pas en mesure de s'approprier et donc d'appliquer adéquatement le code de correction rendu à cette étape. Il s'agit d'un problème récurrent que nous avons observé dans nos classes de stage, mais également dans plusieurs autres classes au Québec, et ce, pour tout cycle d'apprentissage confondu. En fait, en réponse à nos questionnements de départ, nous avons réalisé que l'enseignement explicite pouvait être une intervention efficace pour favoriser la compréhension du code de correction chez l'élève. Ainsi, *comment intégrer l'enseignement explicite dans notre pédagogie afin d'aider l'élève à maîtriser le code de correction tout en développant son raisonnement grammatical, notamment en ce qui concerne l'accord dans le groupe du nom ?*

Quand la langue devient un obstacle à l'autonomie en écriture

Dans notre milieu de stage, la présence de la multiethnicité créait des écarts marquants entre les élèves qui maîtrisaient le français et ceux qui étaient en apprentissage de la langue. Peu importe la langue parlée, il reste que plusieurs de nos élèves présentaient des difficultés d'apprentissage en écriture. En fait, huit d'entre eux avaient recours au service de francisation parmi les 27 élèves constituant le groupe. De plus, six autres élèves nécessitaient l'utilisation des outils d'aide technologique (OAT), service également offert par l'école. Pour la plupart des élèves de la classe, les difficultés que nous avons remarquées étaient en lien avec leur manque d'autonomie. Cela impactait directement le déroulement des activités et engendrait des retards en écriture. L'accord dans le groupe du nom était un besoin criant à développer chez nos élèves, c'est pourquoi nous avons choisi de travailler cette règle grammaticale plus en profondeur, et ce, par l'intermédiaire de l'enseignement explicite. Selon la *Progression des apprentissages* (PDA), les accords dans le groupe du nom commencent déjà à être appris dès la première année du primaire. L'acquisition de cette habileté était donc à prioriser, puisqu'elle permettait de développer l'autonomie de nos élèves en contexte d'écriture, tout en développant leurs compétences de scripteur.

L'enseignement explicite

L'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement dont la principale caractéristique est de rendre explicites les connaissances, les habiletés ou les stratégies qui seront enseignées et qui devront être maîtrisées par les élèves (Vienneau, 2017, p.109). En fait, cette stratégie, pertinemment utilisée en enseignement, se divise en trois étapes subséquentes, soit le modelage, la pratique guidée et, finalement, la pratique autonome (Tremblay, 2012, p.69).

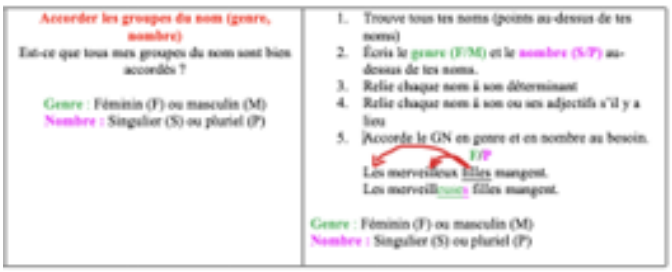
En modelage, c'est l'enseignante qui dirige davantage la leçon et qui guide les élèves en énonçant clairement sa pensée et les actions qu'elle effectue (Tremblay, 2012, p.69). Par la suite, lors de l'étape de la pratique guidée, l'enseignante laisse les apprenants s'approprier les contenus tout en leur offrant le soutien approprié, et ce, dans le but de les amener vers l'atteinte de l'objectif d'apprentissage visé. Cette étape, propice au travail d'équipe, permet aux élèves de consolider leur compréhension dans l'action, tout en ayant des rétroactions efficaces sur leur compréhension et le travail accompli (Alphonse et Leblanc, 2014, paragr. 10). Finalement, la dernière étape, soit la pratique autonome, offre aux élèves des situations de réinvestissement nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances visées, de manière autonome (Alphonse et Leblanc, 2014, paragr. 10). De ce fait, pour réaliser cette phase, l'enfant doit démontrer sa capacité à prendre en charge sa propre démarche d'apprentissage en choisissant les moyens pour y arriver (Vienneau, 2017, p.109). L'enseignante doit donc proposer aux élèves des entraînements en nombre, afin de leur permettre d'automatiser les compétences et d'identifier les stratégies et connaissances essentielles à retenir à long terme et ainsi expliciter leurs apprentissages (Chouquet et al., 2022, p.9). Ensuite, elle offre aux élèves des rétroactions constructives, individuelles ou collectives sur la façon dont ils utilisent les stratégies enseignées.

L'approche de l'enseignement explicite est appropriée pour des élèves du 3e cycle, mais elle peut être adaptée à d'autres niveaux en fonction du code de correction employé et du niveau d'autonomie. Dans cet article, il sera donc possible de voir comment l'enseignement d'une cible d'écriture commune, plus précisément celle de l'accord dans le groupe du nom, peut s'insérer dans un enseignement explicite. Les trois phases propres à cette stratégie d'enseignement seront d'ailleurs détaillées davantage ci-bas :

Les phrases du jour en guise de modelage

Dans la démarche proposée dans cet article, l'utilisation du code de correction dans l'un des groupes syntaxiques de la phrase, soit le groupe du nom, sera insérée dans la phase de modelage. En effet, pour un enseignement efficace, il est primordial de se concentrer sur une ou deux catégories d'erreurs précises en invitant les élèves à réfléchir aux stratégies utilisées pour les rectifier (Gagné, 2018, paragr.17). Avant d'expliciter les stratégies visant à repérer les erreurs, l'enseignante doit s'assurer que les élèves sont en mesure d'identifier les classes de mots, qu'ils maîtrisent les règles de base en orthographe et qu'ils peuvent appliquer ces règles dans des situations variées (Gagné, 2018, paragr.17). Dans la phase de modelage, l'enseignante réalise alors une démonstration en verbalisant le processus cognitif employé pour l'utilisation des stratégies dans l'accord du groupe du nom (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p.58), comme écrire le genre et le nombre au-dessus du nom (voir Image 1).

Image 1 : Aide-mémoire des étapes de correction pour le groupe du nom

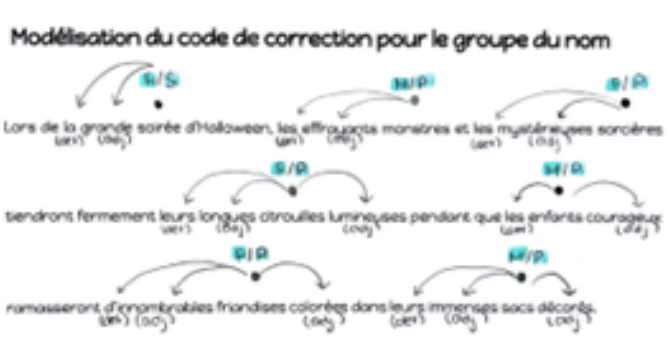


Il exprime à voix haute ses interrogations (voir Image 2), c'est-à-dire ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il choisit d'employer cette stratégie d'écriture et comment il l'utilise de façon concrète, et ce, afin que les élèves puissent bien visualiser et s'approprier ce qu'ils doivent faire par la suite (Gauthier et Bissonnette, 2016, 121).

Image 2 : Verbatim de l'enseignante

Enseignante : Dans l'étape 1 du code de correction, tu dois trouver tous les noms dans tes phrases ou dans ton texte. Comment peux-tu les trouver ? *L'enseignante sélectionne des mains levées des élèves afin d'entendre leurs connaissances antérieures*
Enseignante : Effectivement, pour trouver un nom, tu dois mettre « un » ou « une » devant. Une fois que tu les as trouvé, tu dois mettre un point au-dessus de chacun.
Enseignante : Dans l'étape 2 du code de correction, tu dois écrire le genre (masculin ou féminin) et le nombre (singulier ou pluriel) au-dessus des points que tu viens d'écrire dans l'étape 1.
Enseignante : Une fois l'étape 2 réalisée, tu dois maintenant relier, à l'aide d'une flèche, chaque nom à son déterminant. Rappelle-toi, un déterminant se trouve généralement devant le nom.
Enseignante : Pour l'étape 4, s'il y a lieu, tu dois relier, encore une fois, à l'aide d'une flèche, chaque nom à son ou ses adjectifs.
Enseignante : Finalement, dans l'étape finale, tu dois accorder le groupe du nom en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel). Pour ce faire, tu dois t'assurer que tous tes noms, déterminants et adjectifs sont accordés selon le même genre et le même nombre.

Une fois la modélisation des étapes du code de correction terminée, l'enseignante affiche une phrase au tableau (voir Image 3) qu'elle souhaite corriger, à l'aide des mêmes étapes et questionnements utilisés ci-dessus (voir Image 2). Pendant ce processus, elle effectue alors la correction d'un groupe du nom à la fois, afin de bien décortiquer chacune des étapes, rendant ainsi les élèves davantage actifs dans l'enseignement. En fait, même si c'est l'enseignante qui explicite sa pensée, il est primordial que les élèves ne soient pas passifs. En effet, l'apprentissage actif maximise le temps d'enseignement (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p.25). Selon Brissaud et Cogis (2011), les élèves doivent réfléchir en étroite collaboration avec l'enseignante sur la langue pour parfaire leur compréhension du code de correction à effectuer, c'est pourquoi l'exercisation du code de correction dans le groupe du nom est réalisée quotidiennement à l'aide de la phrase du jour.



Pratique guidée : l'analyse grammaticale au cœur d'un texte motivant

La deuxième étape de la démarche d'enseignement explicite est la pratique guidée. Dans cette phase, l'enseignante s'assure de la compréhension des élèves en leur offrant une tâche qui ressemble à ce qui a été effectué lors de la modélisation (Gauthier et al., 2004, p.28).

Pour ce faire, elle leur propose un court texte adapté à leurs intérêts (Gaspésie), dans lequel les élèves doivent repérer les noms et appliquer les différentes étapes de correction liées au groupe du nom (voir image 1). Lors de la phase de pratique guidée, la responsabilité des apprentissages est partagée entre l'enseignante et les élèves, favorisant ainsi une participation active et un soutien progressif. Par exemple, l'enseignante réalise la première phrase avec les élèves, elle les questionne ensuite par rapport à leur raisonnement lorsqu'elle circule, elle modélise des cas de figure plus difficiles, etc. Cette dernière agit en tant que guide afin de fournir des rétroactions efficaces aux élèves et d'offrir un niveau d'étayage approprié (Gauthier et Bissonnette, 2016, p. 125). L'exemple ci-dessous montre la dynamique d'échanges (voir Image 5) que peut prendre le dialogue entre l'enseignante et les élèves lors d'une tâche concrète (voir Image 4) qu'ils devaient réaliser.

Image 4 : Tâche à réaliser

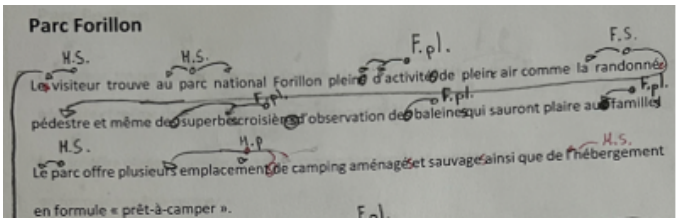


Image 5 : Verbatim entre les élèves et l'enseignante

Enseignante : Ici, « le parc offre plusieurs emplacements de camping aménagés et sauvages ». Pourquoi tu as écrit que le nom « emplacement » était masculin et pluriel ?
Élève : Parce qu'on peut dire « un emplacement » et qu'on peut observer que devant le nom, qui est le noyau du groupe du nom, il y a un déterminant pluriel (plusieurs). Donc, le nom « emplacement » est pluriel.
Enseignante : D'accord. Et pourquoi le nom « camping » n'est pas accordé au pluriel ?
Élève : Parce que dans la phrase, on ne peut pas compter le nombre de camping, donc il reste invariable. Cela vient préciser le type d'emplacement.
Enseignante : D'accord. Maintenant, pourquoi le mot « aménagés » et « sauvages », eux, sont accordés en genre et en nombre avec le mot « emplacements » ?
Élève : Parce que ce sont les adjectifs qui sont inclus dans le groupe du nom, dont le noyau est le mot « emplacements ». Ainsi, les adjectifs qui reçoivent l'accord du nom doivent eux aussi être accordés en genre et en nombre comme leur donneur.
Enseignante : Pourquoi tu n'as pas relié le nom « emplacements » à ces deux adjectifs alors ? (L'enseignante pointe l'étape dans le code de correction)
Élève : J'avais oublié de les regarder avant de vous parler. C'est en discutant avec vous que je m'en suis rendu compte qu'il y avait des adjectifs dans le groupe du nom.

Pour assurer le développement d'un raisonnement grammatical adéquat chez l'élève, nous avons donc guidé nos apprenants en reformulant leurs propos et en les questionnant sur leur démarche, comme le témoigne le verbatim ci-dessus (voir Image 5). La rétroaction est primordiale lors de la pratique guidée, car c'est grâce à celle-ci que l'enfant pourra se réajuster par rapport à sa compréhension. Dans notre cas, les élèves travaillaient en dyade la stratégie modélisée en corrigeant, à leur tour, un texte portant sur leurs intérêts (voir Image 4).

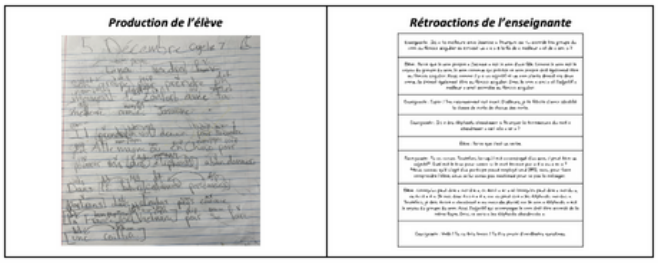
Les interactions entre les élèves dans les activités d'écriture sont importantes, puisque leurs apprentissages sont favorisés par la réflexion et la confrontation avec les pairs (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p.25).

S'exercer chaque jour pour mieux écrire : la grammaire intégrée au plan de travail autonome

Lors de la pratique autonome, les élèves appliquent seuls les stratégies et les contenus travaillés lors des deux premières phases de l'enseignement explicite. On fournit ci une occasion aux élèves de s'exercer de façon indépendante, sans que l'enseignante les guide et sans l'aide de leurs camarades de classe (Gauthier et Bissonnette, 2016, p.129). 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, p.131). Dans notre cas, l'objectif est que l'élève arrive à s'approprier le raisonnement grammatical, afin qu'il puisse accorder les groupes du nom présents dans ses productions, de manière autonome et en étant efficace. Pour ce faire, lors de la pratique autonome, chaque matin, les élèves devaient donc procéder à la vérification et à la correction des accords dans les groupes du nom présents dans la phrase du jour. Ils travaillaient individuellement et une fois cette tâche terminée, ils devaient faire approuver leur travail auprès de leur enseignante et recevoir les rétroactions nécessaires.

De plus, plusieurs fois par semaine, les dictées zéro faute et les joggings d'écriture représentaient des activités d'apprentissage dans lesquelles les élèves devaient réinvestir la stratégie de correction travaillée, de manière autonome. Par exemple, à la suite des joggings d'écriture, un moment était réservé pour qu'ils puissent faire la correction des groupes du nom présents dans leur texte. Pour les dictées zéro faute, plusieurs d'entre elles visaient justement à travailler cette étape du code de correction. Lors de ces moments, les élèves étaient actifs dans leur correction en étant maintenant en mesure d'utiliser le raisonnement grammatical adéquat pour arriver à pallier leurs erreurs par eux-mêmes. Pour guider leur raisonnement, ils pouvaient consulter l'aide-mémoire explicitant clairement les étapes de correction pour l'accord dans le groupe du nom (voir Image 1). Cette autonomie que l'élève développe dans sa correction favorise une motivation plus autodéterminée, ce qui contextualise davantage les apprentissages de la grammaire. Les élèves devaient également réinvestir leurs apprentissages dans leurs écritures rapides ainsi que dans leurs cinq phrases, deux tâches prévues dans leur plan de travail qu'ils doivent d'ailleurs réaliser à chaque cycle de neuf jours. Chaque matin, trente minutes est alloué à réalisation du plan de travail, c'est lors de ces moments que nous pouvions leur offrir des rétroactions. Chacun d'entre eux recevait nécessairement des commentaires de l'enseignante sur les différentes tâches demandées, puisque cette dernière devait approuver leur plan de travail pour avoir accès à la période « récompense ». L'échange ci-dessous (voir Image 6) montre la dynamique que peut prendre le dialogue entre l'enseignante et les élèves lors d'un moment de rétroaction portant sur une tâche du plan de travail, plus précisément les cinq phrases (voir Image 6).

Image 6 : Verbatim entre l'élève et l'enseignante lors d'un moment de rétroactions



manière efficace et pertinente, l'enseignement explicite doit être planifié en tenant compte de différentes composantes, pensons notamment à l'objectif d'apprentissage et aux besoins et aux intérêts des élèves. Bien planifiée, cette stratégie d'enseignement peut s'avérer efficace dans l'ensemble des domaines d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle peut être réinvestie dans une variété de contextes. Par exemple, les séquences d'enseignement sur les notions en mathématiques peuvent être construites autour de l'enseignement explicite. En effet, lors de l'apprentissage d'une nouvelle notion sur la durée et le temps, nous avons mis en œuvre le processus de l'enseignement explicite. Dans un premier temps, l'enseignante a sollicité les élèves afin de recueillir leurs connaissances antérieures sur les deux concepts abordés. Cette activation des acquis a permis d'ancrer l'apprentissage dans des repères familiers. Ensuite, durant la phase de modélisation, elle a présenté plusieurs petits problèmes raisonnés, au cours desquels elle a démontré, étape par étape, la méthode à suivre pour calculer une durée. Ce modèle a été répété sur plusieurs jours, consolidant ainsi la compréhension des élèves. Lors de la phase de pratique guidée, les apprenants ont été invités à s'exercer en dyades à l'aide de cartes à tâches conçues pour être à la fois signifiantes et motivantes. Pendant cette étape, l'enseignante circulait activement dans la classe afin d'offrir des rétroactions ciblées et de répondre aux besoins spécifiques des élèves, tant au niveau de la démarche que du raisonnement. Enfin, après deux périodes de pratique en dyade, l'enseignante a intégré deux feuilles d'apprentissage dans le plan de travail individuel, marquant ainsi la phase d'autonomie. Cette étape lui a permis d'identifier rapidement les élèves qui avaient bien assimilé la notion et ceux pour qui un soutien supplémentaire serait de mise. Elle peut alors planifier son accompagnement plus facilement, et ce, en fonction des besoins observés.

Les trois phases permettent de structurer l'enseignement en plaçant les élèves au cœur de leurs apprentissages.
Ainsi, avant de commencer un enseignement à l'aide de cette stratégie, il est important de prendre en considération différents éléments pour chacune des phases. Les voici :

1.**Modelage** : s'approprier l'enseignement des notions, en étant bien préparé. Pour que les élèves comprennent l'objectif de l'enseignement, il importe d'expliquer le comment, le quoi et le pourquoi de la séquence.

De cette façon, les apprentissages seront plus significatifs en rendant les élèves davantage engagés et motivés par la démarche. L'apprentissage actif constitue une approche pertinente, car il amène les jeunes à s'engager dans les réflexions en collaboration étroite avec l'enseignante. Ils se sentent alors impliqués dans leur processus d'apprentissage.

2.**Pratique guidée** : être en mesure d'accompagner les élèves dans leur raisonnement afin de leur offrir des rétroactions immédiates. Il est essentiel de se déplacer dans la classe afin d'observer les besoins de chacun et de vérifier la compréhension des élèves avant de les laisser effectuer les apprentissages de façon autonome. Il faut prévoir du travail supplémentaire pour ceux qui terminent plus rapidement la tâche demandée.

3.**Pratique autonome** : offrir des contextes de réinvestissement variés, mais en concordance aux apprentissages réalisés lors de la pratique guidée. Il faut prévoir du travail supplémentaire pour les élèves qui terminent plus rapidement la tâche demandée. Enfin, les constats et les éléments soulevés précédemment montrent qu'il y a de nombreux avantages et plus-values à utiliser l'enseignement explicite. Toutefois, cette stratégie d'enseignement ne doit pas pour autant être utilisée de manière mécanique. Au contraire, pour qu'elle soit efficace, elle demande un constant réajustement de la part de l'enseignante qui doit utiliser sa capacité de réflexivité et son jugement professionnel pour s'assurer que la démarche proposée soutient réellement l'objectif d'apprentissages et les besoins des élèves qui peuvent d'ailleurs varier d'une activité à l'autre. L'enseignement explicite ne fait pas exception des autres stratégies d'enseignement, au sens où elle rappelle encore une fois que rien n'est coulé dans le béton en enseignement. Pour assurer une efficacité, chaque enseignante doit constamment réajuster sa recette, soit ses enseignements et ses interventions, pour que sa pédagogie soit réellement efficace. C'est donc le même principe avec l'enseignement explicite.

Bibliographie

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 : Association ontarienne des troubles d'apprentissage. https://www.taalecole.ca/lenseignement-explicite/.

Boucher, C. (2015). La rétroaction : élément phare pour l'apprentissage de nos étudiants. Le Tableau, 4 (3), p.1-2. https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/letableau-v4-n3-2015.pdf.

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

Chaliand, G. et Mousset, S. (2002). L'héritage occidental. Odile Jacob.

Chouquet, C., Poex, V. et S. Vincent. (2022). L'enseignement explicite de l'orthographe lexicale [Premier degré, Académie de Grenoble]. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03813396v1/document.

Duchesne, N. (2011). La correction de l'orthographe grammaticale inspirée de l'approche donneur → receveur dans les exercices ponctuels et les productions écrites en 2e secondaire. [Mémoire d'exigence partielle, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/4053/1/M11901.pdf.

Gagné, J. (2018). Cultiver ses pratiques pédagogiques en écriture. Centre collégial de développement de matériel didactique (Correspondance). https://correspo.ccdmd.qc.ca.

Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez & G. Chapelle (dir.), Enseigner (p.107-116). Paris : PUF. https://r-libre.teluq.ca/1598/7/gauthier2007c.pdf.

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. [Rapport de recherche préparé pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval]. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/51210.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Référentiel d'interventions en écriture. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf.

Rosenshine, B. (2010). Principes d'enseignement. Dans Série Pratique éducative (21), p.1-31. https://www.formapex.com/telechargementpublic/rosenshine2010b.pdf.

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

Turcotte, C., Giguère, M.-H. et Prévost, N. (2021). Le point de vue des enseignantes et des enseignants du primaire sur la compétence à lire et à écrire de leurs élèves en contexte pandémique depuis septembre 2020. Apprenants en difficulté et littératie (ADEL). https://adel.uqam.ca/download/rapport-denquete/.

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques, 3e édition. Montréal, Québec. Chenelière Éduc

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Du roman au débat : apprendre à justifier ses idées en lecture avec un projet intégrateur

Lucile Varin



Problématique

Dans un contexte éducatif où la pensée critique et l'argumentation sont des compétences fondamentales, il devient essentiel de soutenir les élèves dans leur capacité à justifier leurs idées de manière rigoureuse, tant à l'oral qu'à l'écrit. Plusieurs recherches en sciences de l'éducation ont mis en lumière l'importance de la pensée critique (Gagnon, 2014) mais aussi les difficultés rencontrées par les élèves du primaire à construire et à exprimer des arguments solides, particulièrement en lecture (Giasson, 2011). Ce constat s'est confirmé dans ma pratique, où j'ai observé que plusieurs élèves trouvaient cela difficile de formuler un point de vue personnel ou de justifier une idée en s'appuyant sur des indices textuels.



Pour répondre à ces besoins, j'ai donc mis en œuvre un projet d'intervention visant à développer les habiletés argumentatives des élèves par le biais de la littérature jeunesse. Le projet s'est appuyé sur l'étude du roman La Révolte des animaux, une œuvre dans laquelle des animaux débattent de la nature humaine et des injustices qu'ils subissent. Le choix de cette œuvre n'a pas été fait par hasard : elle permettait d'aborder des thèmes éthiques sensibles tout en éveillant l'intérêt des élèves, souvent touchés par la question animale. De plus, le livre permet de modéliser aux élèves les différentes méthodes argumentatives et la façon de participer à un débat. Ainsi, mon intention était de favoriser une lecture signifiante, tout en développant la compétence à lire des textes variés, à écrire des textes argumentatifs et à communiquer à l'oral dans un contexte précis. Cet article vise donc à répondre à la question suivante : comment mettre en place un projet intégrateur pour contribuer au développement des habiletés en lecture des élèves?

Contexte

Le projet a été mené auprès d'élèves de 3e cycle du primaire, en 5ème année. Il s'est déployé en plusieurs étapes et dans plusieurs situations d'apprentissage. Tout d'abord, la personne enseignante fait la lecture en grand groupe du roman La Révolte des animaux, en prenant le temps de discuter des arguments des animaux et des émotions vécues par les personnages. Ensuite, des discussions guidées ont été organisées pour approfondir certains enjeux soulevés par l'œuvre et explorer la démarche argumentative. À partir de ces discussions, les élèves ont été invités à écrire de courts textes argumentatifs pour exprimer leur opinion sur des questions inspirées du roman. Ces écrits étaient accompagnés d'un travail explicite sur la structure argumentative : formuler une opinion claire, donner des raisons, appuyer ses propos par des exemples. (Huet, 2024) Le projet s'est conclu par un débat en classe sur une question éthique tirée du roman, où les élèves, répartis en équipes et placés face à face dans la classe, ont défendu leur point de vue devant leurs pairs. L'enseignant agissait comme médiateur et animateur du débat, en veillant à la qualité des échanges et au respect des règles de communication. Tout au long du projet, les élèves ont également eu à compléter individuellement un cahier de lecture. Celui-ci comportait les quatre types de question en lecture, touchant à la compréhension, à l'interprétation, à la réaction et à l'appréciation. (MELS)

L'importance du choix des outils pédagogiques

Trois axes théoriques ont soutenu la mise en œuvre du projet. Le premier axe repose sur l'utilisation d'un roman signifiant comme fil conducteur. Selon Giasson (2008), une œuvre littéraire peut devenir un puissant déclencheur pour susciter la réflexion, surtout lorsqu'elle met en scène des dilemmes moraux. Le choix d'un roman signifiant pour les élèves est essentiel afin de garantir un meilleur engagement dans les apprentissages. Le deuxième axe théorique est l'utilisation du débat en classe comme levier pour développer l'argumentation, une approche soutenue par les travaux de Lafontaine (2000), qui insiste sur l'importance de confronter les idées pour apprendre à les justifier. Ainsi, on découvre le débat à partir du roman, puis on le met en pratique à la fin du projet afin de réinvestir tout ce qui a été travaillé sur l'argumentation. Enfin, le troisième axe s'appuie sur la mobilisation de l'interdisciplinarité du Programme de formation de l'école québécoise, en intégrant les compétences langagières et celles liées à la culture et à la citoyenneté dans une même situation d'apprentissage. (Perrenoud, 1997)

Le choix du roman pour motiver les élèves

Le choix d'une œuvre engageante joue un rôle central dans l'engagement des élèves. (Giasson, 2008) La Révolte des animaux, abordant des enjeux de maltraitance animale, a permis de susciter l'intérêt des élèves, en particulier parce que plusieurs d'entre eux avaient un lien affectif avec les animaux. Ce choix thématique a favorisé leur implication tant émotionnelle qu'intellectuelle tout au long du projet. Il est donc important d'adapter son choix de livre pour cibler un sujet qui suscitera la participation et les échanges entre les élèves.

Le débat comme outil pédagogique

Le débat est reconnu pour favoriser le développement de compétences langagières et critiques. (Lafontaine, 2000) Il incite les élèves à mobiliser la méthode argumentative pour construire des arguments solides, à écouter les autres et à reformuler leurs propos en fonction des échanges. Le débat leur permet de sortir d'une posture passive en lecture pour devenir des lecteurs-acteurs, mais surtout de développer leurs compétences d'orateurs.

L'apprentissage multidisciplinaire

En combinant lecture, écriture, communication orale et réflexion citoyenne (en lien avec la compétence en culture québécoise et citoyenneté), le projet répond aux exigences d'une approche interdisciplinaire, propice au transfert des apprentissages (Perrenoud, 1997). Les élèves vivent ainsi un projet dans lequel toutes les compétences en français sont interreliées. De plus, un enseignement explicite, guidé et soutenu favorise l'appropriation des stratégies de lecture et d'écriture complexes, telles que l'argumentation (CDÉACF, 2011). Ces pratiques efficaces placent l'élève au centre de son apprentissage en l'accompagnant progressivement vers l'autonomie, ce qui est essentiel en lecture.

Comment évaluer la capacité à justifier ?

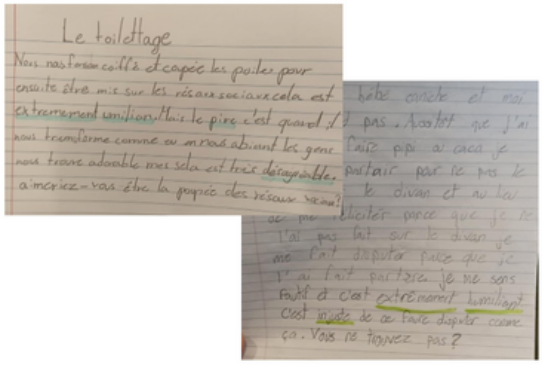
Tout au long du projet, différentes traces ont été recueillies pour témoigner de l'évolution des apprentissages des élèves. Il s'agissait notamment d'un cahier de projet en lecture, dans lequel les élèves répondaient à des questions de lecture touchant les quatre dimensions de la lecture : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. (MELS) Ainsi, ils peuvent mettre en pratique leurs habiletés argumentatives pour élaborer des réponses développées et précises. Aussi, les élèves ont pu réaliser des productions écrites argumentatives après la lecture, afin d'apprendre à écrire des arguments qui auraient pu se retrouver dans le débat des animaux. L'enseignant évalue les compétences en français à partir de grilles d'évaluation et d'une grille d'observation à utiliser pendant le débat. Il est également possible d'avoir recours à une vidéo du débat afin de pouvoir revisionner la compétence à communiquer oralement. Pendant le débat, l'ensemble des élèves était actif et avait une feuille d'écoute à compléter avec tous les arguments entendus et leur opinion finale. Ces traces variées permettent d'analyser les progrès réalisés par les élèves dans leur capacité à argumenter sur les plans de la lecture, de l'écriture et de l'oral.

Analyse des traces : Pourquoi varier les outils d'évaluation est essentiel ?

La variété des outils d'évaluation permet de rendre compte de l'amélioration de la justification dans différents contextes : questions de lecture, tâches d'écriture, débat oral, etc. Grâce aux discussions et au travail d'argumentation écrit, les élèves ont progressivement appris à justifier leurs réponses en mobilisant des éléments du roman. Ils ont

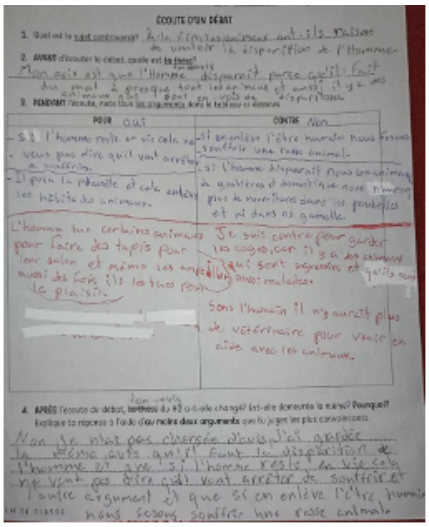
découvert des façons de donner leur opinion, notamment en utilisant un vocabulaire fort et varié pour convaincre les lecteurs. En travaillant la méthode argumentative pas à pas, on peut amener les élèves à justifier leurs idées à l'aide d'exemples et en ayant recours aux émotions.

Photos 1 et 2. Exemples de pratiques d'écriture



Durant ce projet, les élèves ont par la même occasion développé leur communication orale. Lors du débat final, les élèves peuvent démontrer leur capacité à présenter leurs idées clairement, à utiliser des arguments structurés et à reformuler leurs propos en fonction de la discussion. Toutefois, la différenciation pédagogique est essentielle dans ce type d'activité qui nécessite la mobilisation de nombreuses habiletés. (Tomlinson et McTighe, 2010) Ainsi, il est important de prendre en compte que le débat implique des compétences orales qu'un élève peut avoir de la difficulté à mobiliser pour toute sorte de raison. Dans le cas d'un élève anxieux ou timide, il peut être injuste d'évaluer sa capacité à argumenter seulement à l'oral, puisqu'il s'agit d'un exercice plus difficile pour lui. C'est pourquoi il est important d'évaluer également cette compétence à l'écrit. Avec la feuille d'écoute, l'élève pouvait mettre en lumière ses capacités argumentatives en inscrivant ses propres arguments, mais également en écrivant son opinion à la suite des arguments donnés par les autres élèves. L'enseignant est capable ainsi de séparer la communication orale et la capacité à argumenter, qui sont deux habiletés différentes. La photo suivante illustre le cas d'une élève anxieuse qui n'a pas pris la parole durant le débat. Pourtant, sa feuille d'écoute démontre bien sa participation active durant celui-ci. Elle met également en lumière sa capacité à donner son opinion et à la justifier, comme en témoigne la dernière question. L'élève répond à la question en donnant deux raisons et en s'appuyant sur ce qui a été dit pendant le débat argumentatif. L'évaluation écrite (feuille d'écoute) a donc permis de valoriser les capacités argumentatives indépendamment de la performance orale.

Photo 3. Feuille d'écoute du débat



Constats et conclusion

Ce projet intégrateur a permis de constater que :

- L'utilisation d'un roman engageant, combinée à des activités d'argumentation orale et écrite, favorise l'amélioration des habiletés de lecture et de communication.
- Le développement de la pensée critique peut être soutenu dès le primaire par une approche structurée et signifiante. Le débat représente un outil riche pour la mettre en pratique.
- L'apprentissage multidisciplinaire et la mobilisation de nombreuses compétences transversales stimulent l'engagement des élèves et enrichissent les compétences des élèves en français.

En mobilisant des ressources signifiantes pour les élèves et en instaurant un climat de respect et d'écoute, il est possible de renforcer leurs compétences langagières et leur jugement critique, tout en touchant aux quatre dimensions de la lecture. L'interdisciplinarité offerte par ce projet favorise l'intégration des apprentissages et le développement des habiletés intellectuelles de haut niveau. (Perrenoud, 1997)

Quelles sont les retombées sur les apprentissages ?

Les retombées du projet ont été nombreuses. Sur le plan de la lecture, les élèves ont appris à repérer des indices dans le texte pour interpréter les intentions des personnages et à formuler des inférences plus précises. Ils ont également développé leur capacité à comprendre, réagir, interpréter et apprécier. Sur le plan de l'écriture, ils ont acquis une meilleure maîtrise de la structure argumentative et enrichi leur vocabulaire. Sur le plan de l'expression orale, ils ont développé des habiletés de prise de parole, d'écoute active et de reformulation. Du point de vue de la pensée critique, la réflexion sur les enjeux abordés les a amenés à nuancer leur opinion, à envisager d'autres perspectives et à dialoguer avec respect. Finalement, l'intérêt pour la thématique du projet a aussi permis de renforcer leur engagement : les élèves ont participé activement aux discussions, posé des questions pertinentes et manifesté un réel enthousiasme pendant le débat final.

Photo 4. Moment marquant du projet : le débat final.



Ouverture

Ce projet m'a permis de constater à quel point une approche intégrée de la lecture, de l'écriture et de la parole favorise le développement global des élèves. En choisissant une œuvre signifiante et en créant un espace propice au dialogue, il est possible d'amener les élèves à réfléchir en profondeur et à s'exprimer avec rigueur. L'intégration des compétences du programme Culture et citoyenneté québécoise a donné un ancrage concret aux apprentissages, en les reliant à des enjeux de leur vie quotidienne. Un tel projet montre que les élèves du primaire sont tout à fait capables de s'engager dans une démarche argumentative complexe, pourvu qu'on leur en donne les moyens. En ce sens, la lecture devient bien plus qu'un simple exercice de compréhension : elle devient un levier pour penser, pour débattre et pour agir.

Références

- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF) (2011). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : Un guide fondé sur la recherche à l'intention des enseignants, des conseillers pédagogiques et des directions d'école. https://bv.cdeacf.ca/EA_PDF
- Gagnon, M. (2014). Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de métaconnaissances ? Entre-vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie. Repéré à http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=gSqNxnzKRaU%3d&tabid=628
- Giasson, J. (2008). La lecture : de la théorie à la pratique (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (2011). La lecture. Apprentissage et difficultés. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Huet, C. (2024). Apprendre à argumenter : un enjeu didactique inclusif. La nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 97, 89–104.https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2023-3-page-89?lang=fr
- Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir. Québec français, (118), 42–44. Page 2. 'a.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MELS). (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (s.d.). Exemples de questions modèles touchant les quatre dimensions de la lecture. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/fp-exemples-questions-dimensions-lecture.pdf
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. ESF éditeur.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'enseignement explicite au cœur du processus d'écriture

Anne-Sophie Dumas et Léa Girard



Introduction

En 2017, le ministère de l'Éducation se penche sur la question de l'écriture en rédigeant un référentiel pour les enseignants d'élèves de 10 à 15 ans. Ce document propose aux enseignants diverses interventions pour pallier les difficultés rencontrées par les élèves dans cette compétence. Ces obstacles ne sont pas surprenants, sachant que le processus d'écriture représente une tâche particulièrement exigeante sur le plan cognitif pour les élèves (Daunay, 2004, cité dans Ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur, 2017). En effet, le processus requiert plusieurs habiletés, telles que la planification, la mise en texte et la révision (Boyer, 2011). D'ailleurs, Falardeau (2012) stipule une méconnaissance du processus d'écriture chez les élèves.

Au courant de nos stages en 4e et 5e année du primaire, nous avons observé que peu d'élèves adoptaient une posture de décentrement à l'égard de leurs écrits. Les élèves avaient de la difficulté à porter un regard critique sur leurs textes et à considérer la perspective du lecteur. Même s'ils avaient des idées dans leur tête, elles ne sortaient pas nécessairement comme ils le croyaient à l'écrit (MacArthur, 2016). Ainsi, les élèves écrivaient des phrases courtes et simples, souvent avec la même structure syntaxique, sans marqueurs de relation, ce qui rendait leurs textes moins cohérents. Aussi, chez plusieurs élèves, les mêmes mots étaient répétés tout au long de leur texte (Sorin, 2003).

Pour faire progresser les élèves et développer leur compétence à écrire, nous avons opté pour une stratégie maintes fois révisée en éducation : l'enseignement explicite. Celui-ci s'est montré particulièrement efficace dans l'apprentissage de nouvelles notions, surtout au regard de la lecture et de l'écriture (Alphonse, 2014). Dans nos projets respectifs, nous avons suivi les étapes proposées par la stratégie, c'est-à-dire le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Si l'une les a mobilisés pour enseigner de nouvelles stratégies d'écriture, l'autre les a utilisées pour enseigner la révision. Dans les deux cas, l'objectif était d'améliorer la qualité des textes produits par les élèves, tant sur le plan du contenu (richesse, clarté et pertinence des idées) que sur le plan de la correction linguistique. Ainsi, nos expériences nous mènent à nous poser la question suivante: **comment l'enseignement explicite permet-il d'améliorer la mobilisation des stratégies d'écriture et de révision dans les textes des élèves de 4e et 5e année du primaire?**

Pour y répondre, nous décrirons les étapes de l'enseignement explicite et du processus d'écriture afin de contextualiser nos projets. Nous nous appuierons ensuite sur chacun de nos contextes d'apprentissage pour mettre de l'avant nos expériences avec les élèves, lesquelles permettront de mieux saisir l'application de l'enseignement explicite tout au long du processus d'écriture. Le tout nous permettra d'analyser les traces recueillies et de mettre en évidence les défis rencontrés et les bienfaits sur les compétences en écriture des élèves. Finalement, une brève conclusion synthétisera les principaux constats tirés de notre analyse et proposera des pistes de réflexion pour enrichir les pratiques pédagogiques en écriture et en révision.

Qu'est-ce que l'enseignement explicite?

L'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement ayant pour objectif, tel que décrit son nom, d'expliciter le plus clairement possible les objets d'apprentissage (Vienneau, 2017). Plus précisément, elle incite l'enseignant à transmettre les connaissances, les compétences et les stratégies de manière progressive, en suivant des étapes bien structurées et étroitement liées entre elles (Bissonnette et al., 2010). Ces étapes permettent à l'enseignant d'offrir un soutien important au début et de le diminuer progressivement au fur et à mesure que les élèves accomplissent des apprentissages. D'abord, l'enseignant fait le modelage de l'habileté à mobiliser, puis il guide les élèves lors d'une pratique guidée. Le but est qu'à la fin de la séance d'apprentissage, ils puissent réaliser la tâche de manière autonome, sans l'aide de l'enseignant (Alphonse et Leblanc, 2014).

La première étape, le modelage, est une technique pédagogique permettant d'exposer de la manière la plus « transparente » possible le processus d'apprentissage aux élèves. En d'autres mots, l'enseignant veut rendre visibles les processus cognitifs mobilisés pour appliquer le nouvel apprentissage (Falardeau et Gagné, 2012). Ainsi, ce dernier met en œuvre, directement devant ses élèves, l'habileté qu'il veut enseigner. Pendant ce temps, il verbalise à haute voix tout ce qu'il effectue et tout ce à quoi il réfléchit afin d'expliciter clairement sa démarche. Cette communication du raisonnement de l'enseignant permet aux élèves de s'approprier le nouveau savoir (Gauthier et al., 2013, cités dans Messier, 2017). En fait, les élèves se servent des explications de l'enseignant comme guide pour construire leur propre compréhension. Messier et Falardeau soulignent les éléments essentiels à considérer lors du modelage. Messier (2017) insiste sur l'importance de communiquer l'objectif d'apprentissage dès le début de l'enseignement. Selon Falardeau (2012), le modelage doit se dérouler dans un contexte réel afin de faciliter la remobilisation des savoirs. L'enseignant doit expliciter son raisonnement en détaillant chaque étape, fournir plusieurs exemples pour illustrer la stratégie dans divers contextes et encourager les élèves à poser des questions pour clarifier leur compréhension.

La deuxième étape, la pratique guidée, vise à transférer progressivement la responsabilité de l'apprentissage aux élèves. Les élèves ont l'occasion de pratiquer la stratégie préalablement enseignée aux côtés de l'enseignant dans un contexte similaire à celui de la tâche qu'ils devront accomplir de façon autonome (Alphonse et Leblanc, 2014).

Selon Pressley et al. (1992), cités dans Falardeau et Gagné (2012) : « le rôle de l'enseignant est de soutenir les élèves dans un exercice qui leur permet de s'approprier la stratégie à l'étude. » Lors de la période d'exercisation, l'enseignant réduit petit à petit son support afin de laisser de plus en plus de responsabilités à l'élève. Cela permet d'encourager les élèves à pratiquer de manière plus autonome la stratégie mobilisée. L'enseignant s'assure toutefois que les élèves appliquent adéquatement la stratégie dans le but qu'ils ne s'approprient pas des savoirs fautifs. Pour ce faire, il aide les élèves en séparant l'activité en étapes, en les prévenant des erreurs courantes, en leur procurant du matériel éducatif pertinent (ex.: une fiche-mémoire) ou même, en faisant à nouveau le modelage. Il peut aussi faire travailler les élèves en équipes pour qu'ils s'entraident dans l'acquisition des apprentissages (Falardeau, 2012).

Lorsque les élèves effectuent les exercices de la pratique guidée avec aisance, il est temps de passer à la dernière étape de l'enseignement explicite, la pratique autonome. L'enseignant offre aux élèves des occasions d'apprentissage qui leur permettent de mobiliser la stratégie enseignée de manière autonome, sans assistance. Falardeau et Gagné (2012) rapportent que, selon Nokes et Dole (2004), « les élèves consolident leurs compétences en appliquant la stratégie dans une variété de situations. » Plus les élèves pratiquent individuellement la stratégie apprise, plus ils l'automatisent. Ils affinent leur compréhension à travers l'action dans le but d'atteindre le niveau de maîtrise le plus élevé possible (Alphonse et Leblanc, 2014). Pendant la pratique, l'enseignant évalue les acquis des élèves et, en cas de difficulté, fournit des rétroactions appropriées ou revient sur les étapes précédentes de l'enseignement explicite. L'objectif est de favoriser l'autonomie de l'élève tout en garantissant la justesse et l'adéquation de ses apprentissages. Enfin, pour consolider les apprentissages, l'enseignant propose une tâche complexe permettant aux élèves de réinvestir leurs connaissances. Cette étape permet de récapituler les apprentissages et de rendre les élèves conscients de leurs progrès (Falardeau, 2012).

Qu'est-ce que le processus d'écriture?

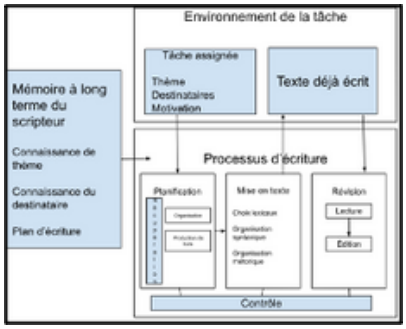
Hayes et Flower (1980) ont créé un modèle du processus d'écriture qui représente une référence incontournable en psychologie cognitive. Ce modèle comprend trois composantes: la planification, la mise en texte et la révision. Cependant, il est essentiel de comprendre que ce processus est loin d'être linéaire. En effet, les différentes étapes peuvent se chevaucher et même être répétées. Ainsi, le scripteur peut effectuer des allers-retours entre les différentes étapes tout au long du processus. Par exemple, un écrivain peut interrompre la mise en texte pour revenir à la planification, car il souhaite y ajouter une nouvelle idée, puis reprendre la rédaction en y intégrant cette modification. Il s'agit du même principe quant à la phase de révision, pendant la relecture du texte, l'écrivain peut souhaiter reformuler certaines idées qui manquent de clarté, ce qui entraîne un retour à la phase de mise en texte.

La planification est la phase initiale du processus par lequel l'élève recherche des idées, les organise et les structure dans le but de rédiger un texte qui tient compte du destinataire et des exigences textuelles (Routman, 2010). Cela demande au scripteur de s'approprier les objectifs de la tâche d'écriture afin de sélectionner les stratégies les plus appropriées pour les atteindre. Il devra récupérer des informations en mémoire à long terme, activer ses connaissances antérieures et organiser ces informations dans un plan de texte cohérent (Hayes et Nash, 1996). La forme de ce plan peut être variée: il peut s'agir d'un tableau, d'un graphique, d'un schéma ou encore de mots-clés. Le choix de support correspond aux préférences et aux besoins du scripteur afin de faciliter la structuration de sa pensée. Selon Paradis (2012), bien que la planification se fasse principalement au début du processus, elle ne s'arrête pas là : elle se perpétue tout au long du travail d'écriture. Le scripteur doit planifier, réfléchir, anticiper, lire, modifier et ajuster son plan en fonction de l'évolution de ses idées.

La mise en texte, comme son nom l'indique, est l'étape où le scripteur rédige son texte en mettant en mots ses idées. Il doit tenir compte de l'intention d'écriture et du destinataire définis lors de la phase de planification. L'enfant doit alors effectuer simultanément différentes tâches cognitives: se référer au plan, trouver les mots, les orthographier, les accorder, structurer les phrases, se relire, etc. En outre, il doit effectuer des choix importants, tels que sélectionner un schéma textuel, choisir des idées parmi celles préalablement planifiées, maintenir la constance énonciative (notamment pour les formes verbales) en plus d'effectuer des choix syntaxiques et lexicaux appropriés (Montésinos-Gelet et al., 2022). La gestion de toutes ces opérations mentales complexes met l'élève à risque de surcharge cognitive. Ainsi, cela pourrait amener l'élève à se sentir débordé et à perdre le fil de ses idées, d'où l'importance d'enseigner l'automatisation de certaines connaissances et stratégies d'écriture afin de réduire la charge cognitive de l'apprenant (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). En développant des automatistes, comme le retour spontané sur le plan initial, la relecture de ses phrases, l'insertion appropriée de signes de ponctuation ou la réalisation d'accords grammaticaux sans réflexion consciente, les élèves peuvent consacrer davantage d'attention à la structuration et à l'enrichissement de leurs idées.

La révision est l'étape où le scripteur examine son texte dans le but de l'améliorer et de le corriger. Pour Hayes et Flower (1980, 1986), la révision consiste en un examen systématique du texte qui survient typiquement après un épisode de mise en texte. L'enfant revient sur les aspects linguistiques, textuels et stylistiques du texte. Cette étape nécessite aussi une bonne compréhension en lecture, afin que le scripteur puisse s'assurer que son texte transmet bien le message ou l'information souhaités (De La Paz, 2007). On retrouve deux types de révision, d'une part la révision-amélioration et, d'autre part, la révision-correction. Ainsi, le scripteur doit orienter sa relecture soit sur les aspects langagiers, soit sur les aspects discursifs. Les aspects langagiers appellent à tout ce qui a trait au code de correction en contexte scolaire, comme la vérification de l'orthographe des mots, de leurs accords et de la ponctuation. Les aspects discursifs concernent principalement la cohérence et la cohésion du texte, la clarté du message ainsi que l'adaptation au genre textuel et au destinataire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Ainsi, our réviser, l'élève pourrait être amené à développer ses idées, à découper son texte en paragraphes, à ajouter des marqueurs de relation, à remplacer des mots, etc. (Charron et al., 2017)

Selon Lavergne (1996), le processus d'écriture devrait s'inscrire dans un cadre d'apprentissage coopératif, car ce dernier favorise les échanges et augmente la compréhension. Les chercheurs ont largement souligné l'importance des interactions entre les élèves tout au long du processus d'écriture: « les apprentissages des élèves sont favorisés par la réflexion et la confrontation avec les pairs » (Morin, 2009). Il est donc essentiel que le scripteur reçoive, tout au long de son processus d'écriture, des commentaires constructifs sur son texte, que ce soit sur la richesse de son vocabulaire, la clarté de ses idées, la cohérence de son texte, la structure de ses phrases, etc. Ces interactions lui permettront non seulement d'améliorer son texte, mais aussi de développer sa pensée critique et sa capacité à prendre du recul sur sa propre production écrite. Effectivement, en échangeant avec ses pairs, le scripteur apprend à justifier ses choix, à identifier des pistes d'amélioration et à intégrer progressivement des stratégies d'écriture plus élaborées (Graham et Perin, 2007, cités dans Ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur, 2017). Ainsi, les interactions sociales permettent d'alléger la surcharge cognitive présente tout au long du processus d'écriture (Blain et Lafontaine, 2010).



Représentation du processus d'écriture du modèle de Hayes et Flower (1980)

Mise en contexte

Comme nos classes rencontraient des problématiques différentes, chacune de nous a mobilisé l'enseignement explicite à des étapes distinctes du processus d'écriture. En effet, différentes stratégies d'écriture peuvent être enseignées à l'aide des trois étapes de l'enseignement explicite et celles-ci peuvent se faire progressivement, à mesure que l'élève avance dans son processus d'écriture.

Dans un premier projet d'intervention en contexte, l'enseignement explicite a été utilisé au début du processus d'écriture, avant l'étape de mise en texte. L'objectif était de montrer aux élèves comment « écrire des phrases plus complexes et établir des liens entre leurs idées, afin de rendre leurs textes plus fluides et cohérents » (Dumas, 2024). Pour y parvenir, il était essentiel de leur enseigner des stratégies d'écriture spécifiques pour structurer les phrases et diversifier la syntaxe. Les étapes de l'enseignement explicite ont donc été mobilisées pour montrer aux élèves comment ajouter des compléments de phrase et des marqueurs de relation à des phrases de base. Tout ce travail s'est inscrit dans le contexte de l'écriture.

D'abord, l'enseignante présentait des textes aux élèves et les invitait à les comparer pour introduire la nouvelle notion et l'objectif d'apprentissage de la séance. Elle passait ensuite au modelage en composant, devant et avec les élèves, un texte mettant en lumière la stratégie à apprendre. Par exemple, elle invitait les élèves à créer collectivement une petite histoire fictive, en exprimant à voix haute ses réflexions pour illustrer progressivement l'utilisation de la stratégie pendant la rédaction. Dans le cas de l'ajout des compléments de phrases, elle montrait progressivement comment introduire un lieu, un temps, une cause ou un but afin d'enrichir les phrases de base. Chaque fois, elle expliquait en quoi ces ajouts amélioraient la clarté de la phrase et la compréhension du texte. Enfin, elle construisait avec les élèves un aide-mémoire de la stratégie. Le même procédé a été utilisé pour enseigner l'ajout de marqueurs de relations.


Comment enrichir tes phrases?

STRATÉGIE 1: AJOUTER UN COMPLÉMENT DE PHRASE

Le **complément de phrase**, c'est un bout de phrase qui nous donne plus d'informations sur **où, quand, comment ou pourquoi** quelque chose se passe.

Il n'est **PAS** essentiel pour que la phrase ait du sens, mais il ajoute des détails qui rendent l'histoire ou l'information **plus complète**.

C'est pourquoi il est important que tu en ajoutes dans tes textes!

Types de CP	Exemples
Lieu	Dans la forêt, Dans une école, À Québec, Au coeur des plaines...
Temps	Lors de la nuit éclatante, Pendant la récréation, Au petit matin, Lors de la guerre...
But	Pour regarder la télévision , Afin d'ouvrir la porte fermée à clé...
Cause	À cause de mon petit frère, En raison de la COVID-19...

Aide-mémoire construit avec les élèves (Dumas, 2024)

Ensuite, elle envoyait les élèves s'exercer en équipes pour mettre en pratique la stratégie enseignée. Les exercices, conçus par l'enseignante, étaient construits de manière à augmenter progressivement le niveau de difficulté. Les élèves devaient d'abord ajouter des compléments de phrases ou des marqueurs de relation dans un texte déjà écrit pour ensuite écrire par eux-mêmes une petite histoire en mobilisant la stratégie d'écriture enseignée. L'enseignante soutenait les élèves en répondant à leurs questions, en commentant leurs raisonnements, en rappelant la stratégie enseignée et en les guidant vers leurs outils au besoin.

À la fin, lors de la pratique autonome, les élèves devaient réinvestir toutes les stratégies pratiquées dans une tâche d'écriture complexe. Ainsi, sans guidage de l'enseignante, les élèves étaient invités à créer une histoire intégrant à la fois des compléments de phrase et des marqueurs de relation. L'absence d'encadrement immédiat leur donnait l'occasion de prendre des décisions d'écriture par eux-mêmes, favorisant ainsi leur autonomie et leur capacité à transférer leurs apprentissages dans un contexte authentique. Cela a permis à l'enseignante, lors de sa correction, d'évaluer la maîtrise des stratégies et d'identifier les besoins individuels pour d'éventuels ajustements.

L'enseignement explicite peut ensuite être mis à profit lors de l'étape de révision. À cette phase du processus d'écriture, les élèves peuvent rencontrer certaines difficultés, notamment en ce qui concerne la relecture de leur propre texte, la tendance à survaloriser les aspects linguistiques au détriment du contenu, ainsi que la charge cognitive élevée associée à cette étape (Falardeau, 2012).

Après avoir constaté ces difficultés en milieu de stage, le second PIC, mené dans une classe de 5e année, avait pour objectif de développer les capacités de révision des élèves en écriture grâce à un enseignement explicite (Girard, 2024).

En premier lieu, l'enseignante projetait un texte volontairement imparfait au tableau et pensait à voix haute pendant qu'elle effectuait une révision. Cela montrait entre autres comment distinguer les aspects linguistiques des aspects discursifs. Pour ce faire, comme décrit plus haut, l'enseignante verbalisait ses pensées à voix haute afin que les élèves puissent comprendre le raisonnement derrière chaque choix de révision.

« En relisant mon texte et en vérifiant le plan de mon schéma narratif, je m'assure que j'ai bien respecté les 5 temps du récit. Je constate qu'il me manque certains éléments dans l'introduction. Par exemple, je n'ai pas précisé quand se déroule l'action (le matin) ni où elle a lieu (dans le champ). Il faut que je réajuste cela pour que le contexte soit clair dès le début. » (Girard, 2024);

« Maintenant que j'ai pris du recul sur le contenu, je vais passer à la révision-correction. En me basant sur ma grille de révision, je commence par vérifier les majuscules et la ponctuation. Ah! J'ai oublié de mettre un point d'interrogation à la fin de ma phrase. Je vais donc l'ajouter immédiatement pour respecter les règles de ponctuation. » (Girard, 2024).

Ensuite, le modèle coopératif de Falardeau (2021) montre qu'il est essentiel de préparer les élèves à donner des retours constructifs à leurs pairs avant la phase de pratique guidée coopérative. L'enseignante modélisait alors la formulation de commentaires constructifs en utilisant une structure simple et efficace : « Je remarque que + fait observable + suggestion d'amélioration possible ». Cette structure aidait les élèves à formuler des critiques constructives qui ne se limitaient pas à pointer des erreurs, mais qui proposaient également des solutions concrètes pour améliorer le texte. Par exemple, un élève pouvait dire: « Je remarque que la fin de ton histoire manque de détails. Tu pourrais ajouter une phrase qui décrit comment le personnage se sent à la fin de l'histoire. » Une fois que les élèves comprenaient cette structure de commentaire, ils étaient prêts pour la pratique guidée en cercle d'auteurs.

En deuxième lieu, dans le cadre de la pratique guidée, les élèves se regroupaient en équipes et lisaient leurs textes à leurs pairs. Cette étape s'appuie sur le projet de recherche de Falardeau (2021), qui met en valeur le rôle des pairs : « En révisant le travail de leurs coéquipiers, les élèves multiplient les occasions de s'exercer aux stratégies visées ». Lors des premières séances, ils fondaient leurs rétroactions constructives uniquement sur des critères d'amélioration, tels que la cohérence du contenu, la richesse du vocabulaire et la clarté des idées. Par exemple, un élève pouvait dire : « Je remarque que la fin de ton histoire manque de détails. Tu pourrais ajouter une phrase qui décrit comment le personnage se sent à la fin de l'histoire. » Ensuite, les coéquipiers se donnaient des commentaires constructifs en lien avec la correction de leur texte, donc à tout ce qui a trait à la ponctuation, aux accords, à l'orthographe des mots, etc.

Ces échanges permettaient aux élèves d'améliorer leurs écrits en tenant compte des suggestions de leurs camarades et de réfléchir collectivement aux aspects à améliorer. Le rôle de l'enseignante à cette étape était de guider les élèves dans les échanges en reformulant certains commentaires pour les bonifier ou les rendre plus pertinents. Au fil du processus, elle réduisait progressivement son soutien afin de laisser de plus en plus d'autonomie aux élèves. À la fin de la séance, les élèves étaient en mesure de rédiger des commentaires seuls en se fiant à la grille de correction présentée, comme le faisait l'enseignante lors du modelage.

Enfin, les élèves appliquaient les rétroactions reçues et poursuivaient leur travail de révision de manière autonome. Ils utilisaient les conseils donnés lors du cercle d'auteurs pour enrichir leur texte, corriger des erreurs linguistiques et améliorer la structure globale de leur écrit. Chaque élève apportait des modifications sur son texte en s'appuyant sur les critères de révision, les commentaires de ses pairs ainsi que sur la grille critériée.

Analyse des traces

Les traces recueillies, tant lors de la rédaction que de la révision, permettent d'observer une progression des élèves dans l'application des stratégies enseignées.

D'abord, la correction des exercices recueillis lors de la pratique guidée montre que la majorité des élèves ont appliqué avec peu d'erreurs (ou même sans erreurs) l'ajout de compléments de phrase et de marqueurs de relation.

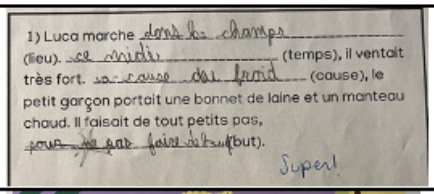
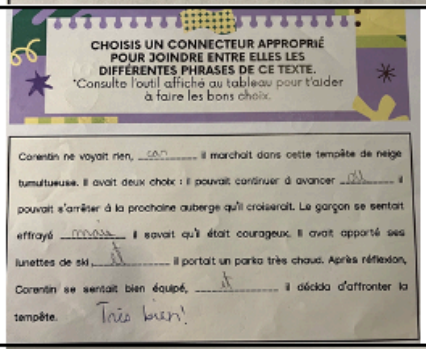
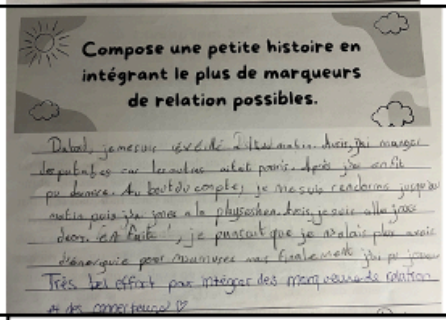
Effectivement, 77% des élèves ont réussi à ajouter des compléments de phrase variés (de lieu, de temps, de but et de cause) à des phrases de base dans l'exercice numéro 1.

Pour ce qui est des marqueurs de relation, 80% des élèves ont réussi à ajouter des marqueurs de relation appropriés dans un texte déjà écrit (exercice 2).

De plus, 83% des élèves ont réussi à ajouter des marqueurs de relation variés dans un texte qu'ils devaient composer eux-mêmes. Près de ⅔ des élèves ont appliqué la stratégie sans erreur de syntaxe dans leur texte (exercice 3).

Enfin, lors de la rédaction des textes finaux, presque tous les élèves ont réussi à respecter les attentes d'ajouter des compléments de phrase et des marqueurs de relation aux phrases de leurs textes. Plus de la moitié des élèves (58%) ont fait, tout au long de leur texte, un choix juste et adéquat des marqueurs de relation en fonction du contexte.

Tableau 1. Progression des élèves au fil des séances d'enseignement

Exercice 1	
Exercice 2	
Exercice 3	
Rédaction du texte final	

Le résultat est une amélioration de la construction de phrases complexes et de la cohérence textuelle chez les élèves. L'analyse des traces montre une progression dans le temps : la majorité a réussi à appliquer les stratégies enseignées individuellement. Si tous les élèves les ont mobilisées lors de la situation d'application finale, seuls certains l'ont fait de manière syntaxiquement adéquate.

En effet, dans la phase de la pratique guidée, les élèves devaient appliquer une seule stratégie à la fois, ce qui leur permettait de se concentrer pleinement sur celle-ci sans diviser leur attention entre les différentes composantes de l'écriture. En ayant un objectif d'apprentissage précis en tête, les élèves pouvaient prendre le temps de renforcer leur compréhension de la stratégie, ce qui leur permettait d'éviter les erreurs liées à la surcharge cognitive. En outre, lors de ces séances, le modelage par l'enseignante avait lieu juste avant la période d'exercice, réduisant ainsi le risque d'oubli lié à la mémoire à long terme (Fortin et Rousseau, 2012). L'appui constant de l'enseignante permettait également aux élèves d'appliquer correctement la méthode enseignée (Falardeau, 2012). Ces conditions d'apprentissage minimisaient les conflits cognitifs auxquels les élèves pouvaient être confrontés, leur permettant ainsi de réfléchir plus clairement et de mobiliser efficacement la stratégie apprise. En somme, toutes ces hypothèses expliquent la performance optimale des élèves.

De plus, la progression des apprentissages a été très rapide: les élèves apprenaient une stratégie par semaine. Ainsi, en peu de temps, les élèves devenaient autonomes pour accomplir toutes les étapes du processus d'écriture dans la rédaction d'un texte complet. En plus de créer une petite histoire, ils devaient appliquer simultanément toutes les stratégies d'écriture apprises. Ils devaient alors tenir compte de toutes les variables du processus d'écriture, même si, l'accent était mis sur les marqueurs de relation et les compléments de phrase. La multiplicité des activités cognitives était alors plus importante, ce qui augmentait considérablement leur charge cognitive (Kirsh, 2000). Cela peut expliquer l'occurrence de quelques difficultés dans l'application des stratégies. Aussi, les élèves devaient écrire à l'ordinateur, un outil auquel ils n'étaient pas pleinement habitués. Cette tâche s'ajoute aux autres charges cognitives associées à la démarche d'écriture.

Dans les travaux finaux, si les élèves en difficulté ont su ajouter des compléments de phrase et des marqueurs de relation, l'application adéquate des stratégies restait partielle. Leurs textes montraient des problèmes de syntaxe et de ponctuation : oublis de virgules ou de points et usage excessif de marqueurs de relation, rendant certaines phrases asyntaxiques. En revanche, les élèves avancés ont réussi à choisir des marqueurs de relation appropriés selon le contexte, probablement parce que la charge cognitive liée au processus d'écriture était moins importante pour eux. Ils avaient ainsi plus de ressources pour se concentrer sur la mobilisation des stratégies enseignées. Le tableau 2 illustre ces résultats.

Tableau 2. Comparaison des écrits des élèves

Élèves en difficulté	Élèves avancés
« Il se baladait dans la forêt, car ils étaient en conséquence, parce qu`ils ont fait des bêtises. Willyboy avait poussé NicoliChouminou qui avait lancé l'ordi sur Willyboy qui celui-ci était tombé sur le sapin de noël et déchirer les cadeau de noël. »	*« Le matin, Albator, Nicoli-Chouminou et Mme. Anne-Sophie avait trouvé un lac tellement beau que les trois compagnons plongèrent. Ainsi, ils trouvèrent une grotte sous-marine très grosse et majestueuse. Ils virent des cristaux très très jolis remplis de couleurs et de très belles et grosses stalactites!!! »*
« Aussi fatigué qu'il était, il n'ont pas décidé de rentrer chez eux car ils découvrirent un passage secret et derrière ils avaient deux naufragés!!! »	*« Soudain il disparu!!Ginette alla dans le cratère et vit une écriture. Elle ne comprenait pas la définition. Après Ginette courra vers son chalet et chercha une pelle. Rendu sur les lieux, il n'y avait plus rien. »*

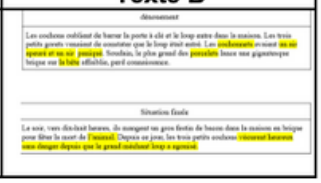
Il est alors possible de se demander si, en s'attardant à l'enseignement explicite d'une stratégie d'écriture à la fois, il aurait été possible de limiter la charge cognitive des élèves (par exemple, en s'attardant uniquement soit aux marqueurs de relation, soit aux compléments de phrase). De plus, il est aussi possible de s'interroger sur la durée de la pratique guidée.

L'enseignement explicite de l'étape de révision du processus d'écriture, malgré ses bénéfices, suscite-lui aussi des questionnements.

Tout d'abord, nous avons observé que les élèves devenaient progressivement plus autonomes: ils étaient moins nombreux à solliciter l'enseignante pour de l'aide immédiate à l'étape de la révision. Ils se tournaient davantage vers leurs outils de révision (grille, code de correction, aide-mémoire, Usito, banque de mots, etc.) ou demandaient l'avis d'un pair. Ce changement témoigne d'une meilleure maîtrise des stratégies de révision enseignées, tant pour la révision-correction que pour la révision-amélioration. L'analyse des textes finaux, des échanges entre les élèves et des autoévaluations permet de démontrer l'impact de l'enseignement explicite de la phase de révision sur les apprentissages des élèves.

En ce qui concerne la révision-correction, les annotations inscrites directement dans le texte des élèves témoignent d'une appropriation réelle des stratégies enseignées en classe. Les élèves ont utilisé des surlignements et le gras typographique pour identifier les modifications apportées à leur texte (voir texte A). Cette mise en forme leur a permis de mettre en évidence l'usage approprié des majuscules, l'identification des constituants de la phrase (sujet, prédicat), ainsi que la vérification des homophones. Ces manipulations ont été bénéfiques pour les aider à se corriger plus efficacement, notamment en ce qui concerne les accords et le choix des bons homophones, démontrant l'impact bénéfique de l'enseignement explicite du code de correction. De plus, les rétroactions par les pairs ont permis aux élèves d'enrichir le vocabulaire de leurs textes. Par exemple, dans le texte B, on remarque un remplacement du mot « cochons » par les synonymes « cochonnets » et « porcelets » à la suite d'un commentaire émis par un pair portant sur la variation lexicale pour éviter les répétitions.

Tableau 3. Comparaison des textes des élèves au fil de la révision

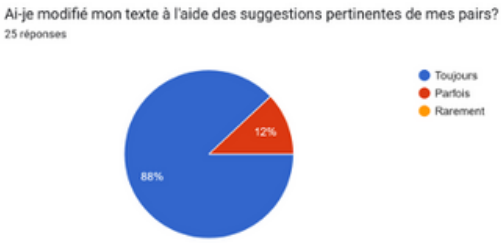
Texte A	Texte B
	

Ensuite, la collection des suggestions partagées avec le logiciel Google Docs lors des deux cercles d'auteurs reflète la progression des élèves dans leur capacité à formuler des commentaires constructifs. Cette évolution se manifeste à travers la qualité des rétroactions échangées, qui deviennent progressivement plus ciblées, précises et pertinentes. On observe une attention accrue à l'enrichissement du vocabulaire, les élèves étant de plus en plus en mesure de proposer des synonymes, de préciser des formulations ou de suggérer des mots plus expressifs pour améliorer le style et la clarté du texte. Par exemple, un élève qui, lors du premier cercle d'auteurs, écrivait à son pair « Wow, tu as un beau vocabulaire » ou « Tu pourrais changer loup par un synonyme », écrit, lors du second cercle : « Je remarque que tu utilises souvent le mot joie; tu pourrais trouver un synonyme comme heureux. ». Ce changement illustre une plus grande précision dans l'observation, ainsi qu'un recours plus pertinent aux stratégies abordées en classe.

Tableau 3. Comparaison des textes des élèves au fil de la révision

Commentaires des élèves Semaine du 18 novembre	Commentaires des élèves Semaine du 2 décembre
	

De plus, les autoévaluations des élèves ont permis de recueillir leur perception de leur propre travail. Par exemple, 88% des élèves ont répondu avoir modifié au moins trois éléments de leur texte après avoir reçu une rétroaction par leurs pairs. La majorité mentionne que leurs changements portent sur la répétition des mots et l'enrichissement du vocabulaire. Par ailleurs, 92% estiment que l'expérience de révision les a aidés à améliorer leur texte, soulignant l'efficacité de la rétroaction par les pairs.



Graphique : autoévaluations des élèves (Girard, 2024)

Toutefois, on observe qu'une attention ciblée est portée principalement à l'enrichissement du vocabulaire. En effet, les commentaires formulés par les élèves et les améliorations effectuées gravitent principalement autour du lexique.
Bref, les élèves avaient tendance à se concentrer uniquement sur une seule facette de la tâche de révision, même si plusieurs stratégies ont été enseignées. Cette focalisation peut être interprétée par la théorie de la charge cognitive de Sweller (1988).

Comme nous l'avons vu, la tâche de révision, tout comme celle de mise en texte, nécessite de gérer un grand nombre d'éléments nouveaux simultanément. Cela surcharge la mémoire de travail et il est alors difficile de prendre en compte toutes les dimensions d'une tâche complexe. Ainsi, les élèves ont pu, sans le vouloir, prioriser la partie de la révision la plus simple pour eux (ici, le vocabulaire), au détriment des autres composantes de cette étape du processus d'écriture. Ce constat illustre un processus graduel d'appropriation des stratégies d'écriture, comme le mentionnent Graham et Harris (2008): « Pour que les stratégies deviennent automatiques, les élèves ont besoin de nombreuses occasions de pratique guidée et indépendante, réparties dans le temps. ». En ce sens, il faut laisser le temps aux élèves de s'approprier les stratégies une par une. Bien que les rétroactions des pairs restent pour l'instant majoritairement centrées sur le lexique, elles constituent une première étape vers une révision plus globale et plus autonome du texte.

Conclusion

Pour répondre à la question qui a guidé notre réflexion, nos expériences montrent que l'enseignement explicite constitue une stratégie efficace que les enseignants peuvent mobiliser à chaque étape du processus d'écriture. Il permet aux élèves d'améliorer à la fois leur compétence à écrire et leurs habiletés en révision, à condition que certaines conditions essentielles soient réunies. En effet, il ne faut pas sous-estimer la complexité d'une tâche d'écriture. Le processus d'écriture est long et énergivore pour les enfants entre 9 et 11 ans. Que ce soit lors de la planification, de la rédaction ou de la révision, l'élève doit synchroniser plusieurs activités cognitives qui exigent une attention soutenue et une coordination fine, ce qui peut rapidement surcharger la mémoire de travail des élèves (Kirsh, 2000). Ainsi, nos expériences montrent qu'il est préférable d'enseigner une stratégie d'écriture à la fois et de prendre son temps pour effectuer chaque étape de l'enseignement explicite, surtout pour la pratique guidée. Cette phase, pouvant être sous-estimée, joue un rôle déterminant dans l'appropriation des stratégies par les élèves. En permettant à chacun de s'exercer avec un accompagnement étroit de l'enseignant, elle favorise l'ancrage des apprentissages (Falardeau et Gagné, 2012) et réduit les risques d'erreurs ou de confusion (Gauthier et al., 2007). L'accompagnement des élèves est donc une composante cruciale pour que les jeunes scripteurs parviennent à automatiser convenablement les réflexes d'écriture. D'ailleurs, il ne faut pas oublier non plus l'importance de la collaboration entre les élèves, qui permet elle aussi d'expliciter la stratégie d'écriture et ainsi, concrétiser les apprentissages véhiculés par l'enseignant lors du modelage (Lavergne, 1996).

Pour conclure, bien que le processus d'écriture soit complexe et long à maîtriser pour les élèves, son enseignement ne l'est pas moins. Les élèves cheminent tous à un rythme différent et leurs cerveaux sont uniques. Ils n'ont pas tous la même façon de comprendre et d'analyser une nouvelle information, ce qui doit être pris en compte (Tomlinson et McTighe, 2010). Une explication d'un nouvel apprentissage peut être claire pour certains et incompréhensible pour d'autres. C'est pourquoi l'enseignant doit faire preuve de créativité pour accompagner ses élèves dans leur cheminement en écriture. Bien que l'enseignement explicite soit une option efficace, d'autres stratégies peuvent également être mobilisées. Parmi celles-ci figurent les remue-méninges (Cogswell et al., 2007), l'écriture créative partagée (Sirois et al., 2024), les 5 à 7 d'écriture (Deschatelets, 2019), l'approche par projet et la pédagogie par la découverte (Vienneau, 2017, p.208). Par ailleurs, pourquoi ne pas aussi combiner différentes stratégies pour mieux différencier l'enseignement et ainsi soutenir chaque élève dans son apprentissage de l'écriture ?

Références

Alphonse, J. et Leblanc, R. (2014, 8 avril). L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématique. TAGJ l'École. https://www.tagjecole.ca/enseignement-explicite/

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2016). 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(1), 1-35. http://www.tmaer.ca/wp-content/uploads/2015/05/Article1_stevve_bissonn_2016.pdf

Boyer, M.C. (2011). Écrire au primaire-Programme de recherche sur l'écriture. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/EcrirePrimaire_ProgRechercheEcriture.pdf

Charron, C., Boisvert, J., Fontaine, L. et Laberge, G. (2017). Enseigner la révision aux élèves- Aide-mémoire. Centre de services scolaire de Montréal. https://csdm.sharepoint.com/:w:/s/AtelierEcriture/EcGsMuHgKrJGrQwcnSCT3MQBaCodRvM6SHH3DDPuTIsFHQ?rtime=GnwtlcJa3Ug

Cogswell, F., Dicks, J. et Kristmanson, P. (2007). Dix stratégies efficaces dans l'enseignement de l'écriture. [Document PDF]. University of New Brunswick. https://www.unb.ca/secondlanguages/_assets/documents/teachingresources/dix_strategies.pdf

Deschatelets, K. (2019, 10 novembre). La situation d'écriture en classe. La classe de Karine. https://www.la-classedekarine.com/post/les-situations-d-%C3%A9criture-en-classe

Dumas, A. (2024). PrC: L'art d'écrire ensemble. [document inédit]. FSE. Université Laval.

Falardeau, É. et Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture: des pratiques fondées par la recherche, Enjeux, 83, 91-120. https://www.enseignementstrategies.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_6484f8d72917_Enseignement_explicite_et_autoregulation_article_.pdf

Falardeau, É. (2021). La compétence à écrire : éléments de réflexion. GRFFPE.https://crifpe.ca/publications/download/d/29453/document
Fortin, C. et Rousseau, R. (2012). Psychologie cognitive : Une approche de traitement de l'information. Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans G. Chapelle et V. Dupriez (dir.), Enseigner (3ème éd., vol 1, p.107-116). Presses universitaires de France.

Girard, L. (2024). PrC: Révision en écriture [document inédit]. FSE. Université Laval.

Graham, S. et Harris, K. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. Dans M. Braaksma, K. R. Harris et R. Fidalgo (dir.), Design Principles for Teaching Effective Writing: Theoretical and Empirical Grounded Principles (vol. 34, p. 13-37). Brill Academic Publishers. https://doi.org/10.1163/9789004270488_003

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), Cognitive processes in writing (p. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. et Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications (p. 29-55). Lawrence Erlbaum Associates.

Kirsh, D. (2000). A few thoughts on cognitive overload. UC San Diego,1(30), 19-51. https://doi.org/10.3402/tetet.2000.1032

Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. Québec français, (103), 26-26. https://id.erudit.org/iderudit/58556ac

MacArthur, C. A. (2016). Instruction in evaluation and revision, dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), Handbook of writing research (2e éd., p. 272-287), New York, Guilford Publications.

Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite Vivre le primaire, (automne), 41-43 https://cafeo-education.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/6/2021/04/Messier-2017-Le-modelage-une-technique-peRaC%81dagogique-qui-rend-limplicite-explicite.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Référentiel d'intervention en écriture: pour soutenir le développement de la compétence à écrire au primaire et au secondaire.https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services/Referentiel_Ecriture.pdf

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 (T. 2). Chenelière Éducation.

Morin, M.-F. (2009). Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. CREALEC Université de Sherbrooke. http://cahiersecriture.usherbrooke.ca/documents/Synthese_ecr_ecriture_Morin_2009.pdf

Paradis, H. (2012). La planification d'un texte : pourquoi, comment? Correspondance, 18(1). http://correspo.ca-dmd.jv.ca/index.php/documents/la-planification-dun-texte-pourquoi-comment/

Routman, R. (2018). Enseigner l'écriture : Revenir à l'essentiel. Chenelière Éducation.

Sirois, P., Vanlint, A. et Gravel, A.-S. (2024). L'écriture créative partagée : une voie d'intervention à l'école primaire. Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 47(2), 332–374. https://doi.org/10.53967/cje-rce.6905

Sorin, N. (2003). La lecture et l'écriture littéraires au primaire : un terrain de jeux. Québec français, 130, 59-63 https://id.erudit.org/iderudit/52720ac

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. Gaëtan Morin Éditeur.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Le rôle de la graphomotricité dans le développement des compétences en écriture

Julia Lepage et Noémie St-Pierre



Introduction

La composante graphomotrice est fondamentale dans l'apprentissage de l'écriture. Celle-ci permet de réaliser « des apprentissages liés à la mémorisation de la forme des lettres, à la gestion du tracé, à la reconnaissance des formes graphiques et au développement d'une fluidité d'écriture » (CTREQ, 2019). La graphomotricité est à la base du processus d'écriture et son impact est considérable. En effet, lorsque la calligraphie est bien acquise, les élèves peuvent davantage se concentrer sur le contenu de leur texte ainsi que sur leurs idées plutôt que sur la transcription des lettres (Morin, M.-F., Lavoie, N., Labrecque, A.-M., et Coallier, M, 2016). Des recherches en éducation ont prouvé qu'il était complexe pour l'élève « d'investir ses énergies cognitives » au moment de composer un texte si le geste d'écriture de celui-ci n'est pas automatisé. D'ailleurs, on remarque qu'entre 10 à 20% des élèves ont des difficultés reliées à cette composante, ce qui nuit grandement à la capacité rédactionnelle. Si cette habileté n'est pas maîtrisée dès le premier cycle du primaire, elle pourrait suivre l'élève tout au long de son cheminement scolaire (Lavoie, 2016). Les enseignants jouent alors un rôle très important dans l'évolution de cette capacité, puisque ce sont eux qui aident et soutiennent les élèves à devenir habiles dans le tracé de la forme des lettres et des mots (Labrecque et al., 2018, p.10). De ce fait, nous voulons déterminer comment le fait de soutenir la compétence graphomotrice des élèves influence positivement les autres compétences en écriture au premier cycle du primaire ? Cette question est ainsi le fondement de notre article. Afin de pallier à cette problématique, diverses stratégies et interventions peuvent être appliquées: retour sur les principes de bases de la graphomotricité, permettre à l'élève des contextes variés et fréquents d'écriture pour améliorer la fluidité et la rapidité ainsi que donner des rétroactions de toutes sortes (ex.: méthodologiques, affectives, cognitives, métacognitives et par les pairs). Selon des données probantes, cela pourrait contrer les difficultés reliées à l'apprentissage de la calligraphie (Téberosky, 2002). Simultanément, l'intérêt des élèves quant à l'écriture doit être suscité dans le but de les motiver à améliorer la compétence à « Écrire des textes variés » (ministère de l'Éducation, 2025).

Comprendre le contexte lié aux difficultés en écriture

Dans la classe de première et de deuxième année du primaire de notre école de stage, plusieurs élèves démontraient des lacunes en écriture. Ces difficultés se manifestaient chez les élèves faibles, mais aussi chez les élèves plus forts. Notamment, il est important de préciser que l'équipe-école ne s'était pas entendue sur la forme d'écriture à adopter, soit scripte ou cursive. Certains enfants écrivaient donc en scripte et d'autres en cursive. De plus, l'enseignante du préscolaire nous a mentionné qu'elle avait développé plusieurs compétences, mais que la motricité fine n'avait pas été assez pratiquée (ex.: découpage, enfilage, tracé de lettres, etc.). Aussi, l'écriture avait été un peu moins travaillée à cause d'un manque de ressources. Ainsi, c'était un défi d'écrire de façon formelle en première ainsi qu'en deuxième année pour les élèves. L'orthopédagogue de l'école a également effectué une évaluation diagnostique dans la classe afin de vérifier la compétence à écrire des lettres et des mots. Cette évaluation a ainsi montré l'importance de remédier rapidement à la problématique en écriture et, plus précisément, concernant la graphomotricité. Ce qui a émergé de ce test est que les élèves éprouvent des difficultés à utiliser correctement un trottoir (positionnement dans l'espace graphique: lettre avec hampe et jambage). Bref, la problématique persistante dans notre classe est que les élèves n'ont pas été assez stimulés quant à l'écriture et la motricité fine, ce qui explique le manque d'aptitudes à ce niveau. Nous voulions donc remédier à ce défi, car nous savons que l'aptitude des élèves à écrire des textes variés est nécessaire à la poursuite du cheminement scolaire.

Les interventions en bref

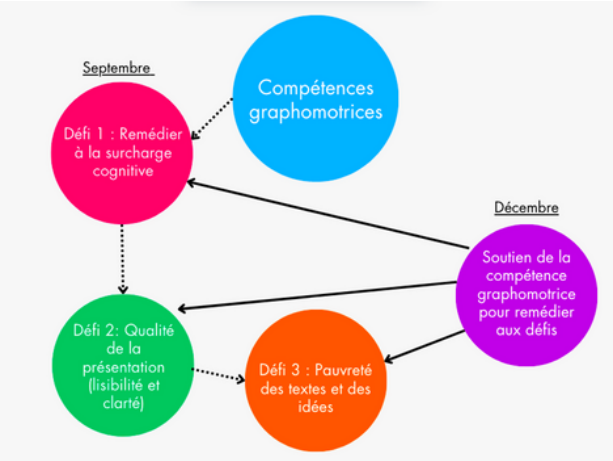
Pour améliorer la composante de la graphomotricité chez les élèves, trois interventions et stratégies ont été mises en place. D'abord, par le biais d'ateliers, nous avons fait un retour sur les principes de base de la graphomotricité. Ces ateliers étaient d'une durée d'une heure, séparés en quatre ateliers de 15 minutes. Dans ces ateliers, on retrouvait l'utilité du trottoir qui pouvait se manifester verbalement et au tableau. L'élève écrivait la lettre pigée dans le trottoir géant qui était au tableau, ce qui lui permettait de comprendre la position de chaque lettre (ex.: lettre avec hampe, jambage, etc.). S'ensuit une discussion avec les élèves des positions et des caractéristiques de chaque lettre dans l'espace graphique. Dans le second atelier, les élèves pigeaient des mots et les retranscrivent dans leur cahier d'étude de mots. Ces mots faisaient d'ailleurs appel à une grande diversité de lettres. Le troisième atelier, lui, comprenait l'organisation spatiale et la gestion de l'espace. L'élève reproduit ainsi une phrase que nous avions formulée en grand groupe. Cet atelier amenait d'ailleurs certains questionnements. Les voici : « Que faire lorsqu'il reste peu de place sur le trottoir ? À quel moment choisir de passer au trottoir suivant ? Comment segmenter un mot en deux ? » (Lavoie, 2016). Enfin, lors du dernier atelier, les élèves devaient recopier les mots ou le verbe de la semaine dans leur cahier, et ce, jusqu'à ce que le temps soit écoulé. Si les positions des lettres n'étaient pas correctes, ils devaient recommencer.

Ceci permettait alors aux élèves de prendre leur temps et de s'assurer que chaque mot respectait les normes quant au positionnement et aux espaces. Ensuite, nous avons permis à l'élève des contextes variés et fréquents d'écriture afin d'améliorer la fluidité ainsi que la rapidité d'exécution. Différentes activités ont pu être réalisées à cet effet: phrases du jour, inventer une nouvelle fin à une histoire à la suite d'une lecture en grand groupe, écriture libre, jogging d'écriture (ex.: écriture sur un thème donné ou écriture de phrases farfelues), écriture narrative, écriture descriptive, ateliers d'écriture, etc. Les élèves ont aussi eu la chance d'avoir des expériences diverses pour écrire: co-construction, écriture en équipe, écriture individuelle, écriture avec verbalisation de l'adulte, etc. La dernière stratégie, quant à elle, consistait à donner des rétroactions de toutes sortes (ex.: méthodologiques, affectives, cognitives, métacognitives et par les pairs). Les rétroactions pouvaient se faire spontanément ou elles pouvaient être planifiées par l'enseignante. D'ailleurs, elles pouvaient être orales et/ou écrites.

Analyse des productions des élève

Par le biais du schéma 1, nous voulons exprimer qu'il est difficile pour l'élève de développer d'autres compétences importantes en écriture si la graphomotricité n'est pas acquise chez lui. En effet, au début de l'année scolaire, les enfants de notre stage étaient en surcharge et ce qui découlait de cela c'est la qualité de présentation de leur texte et la pauvreté de celui-ci. Chaque défi en amène un second et un troisième. C'est alors en soutenant les compétences graphomotrices que l'élève pourra plus facilement investir ses énergies cognitives quant à la production d'un texte (Lavoie, 2016).

Schéma 1



La surcharge cognitive

L'écriture dans un texte, tel que nous la connaissons, implique beaucoup d'éléments. En effet, cette tâche est très complexe pour les élèves du premier cycle, étant donné qu'ils commencent, de façon plus formelle, à entamer le processus d'apprentissage dans la compétence à écrire des textes variés. Les enfants doivent apprendre à tracer les lettres adéquatement, à les écrire dans le trottoir sans débordement, à espacer les mots afin de former des phrases, à mettre en place la ponctuation, à construire une phrase de base, à bien orthographier les mots-étiquettes, et nous en passons.

Lors de notre stage, au tout début, les élèves n'étaient pas autonomes en lien avec tous les aspects reliant l'écriture. En analysant les différentes productions des élèves, nous constatons qu'ils avaient besoin du soutien constant de l'enseignante, que ce soit en lien avec les idées, la transcription ou l'organisation spatiale. Nous avons rapidement compris que les élèves étaient en surcharge cognitive. En effet, ce phénomène « se produit lorsque la mémoire de travail du cerveau atteint sa capacité maximale, entraînant un blocage dû à l'excès d'informations ou à des tâches trop complexes » (CTREQ, 2025).

Au début de l'année scolaire, même les élèves les plus performants n'étaient pas aptes à écrire une phrase correctement et en toute autonomie. L'écriture leur causait un stress et leur intérêt était moindre, étant donné que l'effort cognitif lors des périodes d'écriture dépassait leur zone proximale de développement. Nous avons rapidement compris que la difficulté principale concernait la graphomotricité. Effectivement, selon différents concepts, nous savons que l'aspect graphomoteur est le point de départ dans le développement de la compétence à écrire pour réussir à écrire un mot, des phrases, puis un texte. Pourtant, selon les enquêtes menées en contexte scolaire, nous ne mettons pas l'accent sur le développement des habiletés graphomotrices et son enseignement est passablement limité (Medwell et Wray, 2008).

Dans le cadre des périodes d'écriture en septembre et au début du mois d'octobre, les élèves demandaient de l'aide constamment : pour tenir compte du sujet (adaptation à la situation d'écriture), pour le développement des idées, pour s'assurer que les propos suivent l'ordre chronologique, etc. Alors, l'enseignante pouvait aider en moyenne trois élèves par période, puisque la majorité avait besoin d'un soutien pour plusieurs compétences reliées à l'écriture d'un texte. D'ailleurs, trois élèves sur quatre dans le groupe n'ont pas réussi la première production écrite. Ces élèves n'ont pas réussi, puisque le but était d'écrire un texte descriptif sur un ami de la classe et ils étaient incapables de se relire pour présenter leur texte à leur ami. Ceci démontre que ces enfants n'avaient pas acquis les habiletés de base en écriture en ce qui a trait à la graphomotricité. Les petits cocos avaient beaucoup trop d'éléments auxquels penser. Pour limiter cette charge de travail, nous devions revenir aux bases avec les élèves.

N'oublions pas que, dans le processus d'écriture, plusieurs procédés doivent être faits: déterminer les idées, écrire (faire le geste pour modeler chaque lettre), orthographier correctement les mots, réfléchir à la structure de la phrase, vérifier la phrase vers la fin, etc. En revanche, les élèves ont une mémoire de travail qui a une certaine limite, alors tous ces processus engendrent un grand effort pour eux (Berninger et Swanson, 1994). Si nous faisons un lien avec les productions des élèves dans notre classe de stage, nous avons réalisé que leur surcharge cognitive était de moins en moins présente une fois qu'ils avaient maîtrisé la compétence, c'est-à-dire vers la fin des stratégies et interventions mises en place (ex.: ateliers d'écriture, contextes fréquents, rétroactions, etc.). Ce qui démontre que les élèves se sont améliorés et que la surcharge avait diminué, c'est que l'enseignante pouvait maintenant accorder du temps et du soutien à presque tous les enfants de la classe. Les bases étant maintenant acquises, les élèves pouvaient maintenant se concentrer sur l'aspect créatif de leur texte (ex.: cohérence du texte et adaptation à la situation d'écriture) (ministère de l'Éducation, 2025).

Petit à petit, l'expérience des élèves se développait alors et ils avaient maintenant hâte d'écrire des textes. Ils n'étaient plus en surcharge, puisqu'ils s'étaient exercés à développer cette graphomotricité (geste, prise du crayon, espacement, etc.). Ainsi, les élèves étaient davantage en mesure de mettre leurs idées à l'écrit, car la transcription des lettres et des mots leur demandait moins d'efforts.

Sur une autre lancée, les élèves, étant en surcharge cognitive, ne peuvent mettre en application des phrases de qualité. L'écriture n'est donc pas claire et la présentation n'est pas soignée. C'est ce que nous tenterons d'éclairer dans le prochain paragraphe.

La qualité de la présentation

Au début de l'année scolaire, les élèves éprouvaient des difficultés à comprendre ce qu'ils écrivaient. Plus précisément, l'adulte, pendant l'écriture, verbalisait en posant ce type de question: « Qu'as-tu écrit ici? » ou encore « Peux-tu me relire ta phrase? ». En posant des questions ouvertes comme celles-ci, nous nous sommes rendu compte que la majorité des élèves n'étaient pas en mesure de relire ce qu'ils avaient écrit, que ce soit un mot ou une phrase. Les apprenants devaient vérifier chacune des lettres affichées dans la classe afin d'écrire.

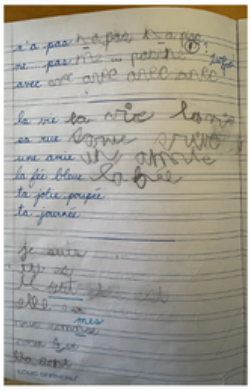
Aussi, lors de l'écriture, plusieurs lettres étaient formées à l'envers, ce qui nuisait à la compréhension. En plus, concernant l'organisation spatiale, les espacements étaient souvent manquants lors des situations d'écriture. À la lumière de ces difficultés, nous avons pu constater que les élèves n'étaient pas capables de faire suite à leurs idées. Par exemple, si nous donnions un moment à l'enfant pour écrire un texte à la première période et que nous donnions à nouveau un moment pour poursuivre à la quatrième période, il rencontrait des obstacles, étant donné que la lisibilité des mots ne permettait pas une relecture de leurs phrases.

En revanche, nous avons remarqué que l'écriture des élèves qui écrivaient en script était beaucoup plus lisible et fluide (Houston, 1938). En effet, Herrick (1960) nomme que les élèves qui apprennent le script développent leurs capacités d'écriture plus rapidement, contrairement à ceux qui écrivent en cursive. D'une part, selon des recherches, il a été prouvé que l'écriture en script facilite la lisibilité de l'écriture, car l'enfant doit prévoir son geste moteur pour former la prochaine lettre. D'autre part, l'écriture en cursive permet une rapidité de l'écriture, puisque les mouvements de l'élève sont continus et impliquent peu de levers du crayon (Meulenbroek & Van Galen, 1986). Nous constatons donc que les deux types d'écriture ont leurs avantages.

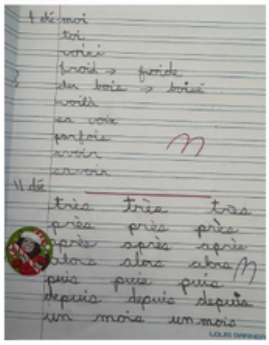
Cependant, comme mentionné précédemment, lors de notre stage, l'équipe-école ne s'était pas entendue sur le style d'écriture à adopter. Par conséquent, les élèves qui écrivaient en script ont conservé cette écriture et les élèves qui écrivaient en cursive ont conservé celle-ci également. En analysant les traces récoltées, nous avons aperçu que les élèves écrivant en script démontraient qu'ils avaient des habiletés supérieures aux autres élèves, car la structure des phrases simples (sujet, verbe et complément) était respectée. Par exemple, « Le fermier trait des vaches ».

Ainsi, en se concentrant sur qu'un type d'écriture, réduirait une certaine charge cognitive à l'élève. De plus, la lisibilité et la clarté des mots des élèves du premier cycle jouent un rôle très important, car, si le processus graphomoteur n'est pas automatisé, cette lacune viendrait interférer avec les processus de construction et de génération des textes écrits (Kellogg, 1996). Cet élément devait alors impérativement être travaillé auprès des élèves, car les orientations officielles au Québec identifient « la lisibilité, l'espacement entre les lettres et les mots et l'aisance du geste comme étant des éléments à travailler en écriture ». C'est d'ailleurs au regard des attentes de fin du premier cycle que « dans la plupart des situations, [l'élève] calligraphie lisiblement afin qu'on puisse le lire facilement » (ministère de l'Éducation, 2002). À la fin du stage, plus de 92% des élèves étaient capables de se relire lors des contextes d'écriture. Leur geste graphomoteur était plus fluide avec les exercices effectués et, donc, mettre les idées à l'écrit était un processus plus simple. Alors, la lisibilité et la clarté des mots sont assurément nécessaires afin de poursuivre le développement d'autres compétences en écriture.

Septembre



Décembre



Par ces deux images, nous pouvons voir une belle évolution de la qualité de la calligraphie de l'élève en question. En septembre, nous pouvons voir que l'enfant a de la difficulté à respecter l'espace graphique des trottoirs. Ce dernier n'était donc pas en mesure de relire les mots de la semaine qu'il avait orthographiés. D'ailleurs, si l'enfant éprouve de la difficulté à se relire, on peut s'imaginer qu'il devient extrêmement complexe pour lui de suivre le fil de ses idées. Alors qu'en décembre, l'élève a pu arriver à avoir une écriture beaucoup plus lisible et claire. L'élève respecte dorénavant les trottoirs et fait des espaces entre chaque mot. Celui-ci arrivait d'ailleurs à relire ses mots et ses phrases. C'est alors par l'entremise d'une pratique régulière des compétences graphomotrices que l'élève a pu nettement améliorer sa calligraphie.

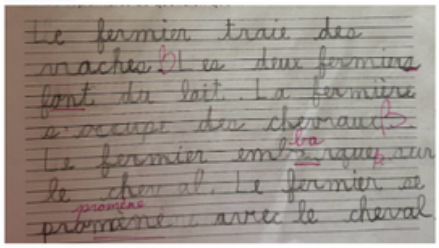
<u>Résultats de l'amélioration des compétences graphomotrices (enrichissement des textes)</u>

Au commencement du stage, les élèves étaient pris au dépourvu au moment d'écrire, bien que des tempêtes d'idées et des stratégies avaient été mises en place pour les aider quant au contenu de leur rédaction. Ils ne savaient pas nécessairement ce qu'ils allaient écrire et comment amorcer leur texte. Les phrases suivantes ont régulièrement été mentionnées par les élèves: « Je n'ai pas d'idées » ou « Je ne sais pas quoi dire ». Exceptionnellement, il y avait un élève qui avait des idées plein la tête et pour qui ce n'était pas un problème. Pourtant, cet élève éprouvait de grandes difficultés scolaires, mais ses habiletés graphomotrices étaient maîtrisées.

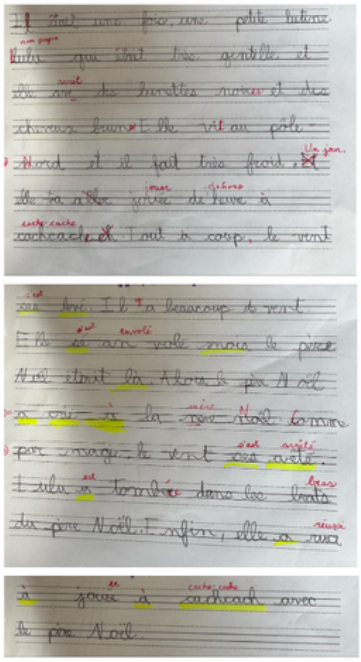
D'après une étude, une fois que la compétence graphomotrice a suffisamment été travaillée, les ressources attentionnelles sont réduites, car les élèves se concentrent davantage sur le contenu de leur texte que sur le tracé des lettres. C'est d'ailleurs un minimum de plus de 10h par an qui devrait être consacré aux habiletés graphomotrices. En bref, afin d'automatiser le geste d'écriture, l'élève du premier cycle du primaire doit être habile quant à la mémorisation du tracé des lettres, puis de mots dans le but premier que ces actions ne lui sollicitent presque plus d'attention (Labrecque et al., 2018).

Vers la fin du stage, la barrière de la graphomotricité était majoritairement du passé pour les élèves. Ceci étant dit, nous avons remarqué une augmentation considérable du contenu dans les textes de nos élèves. Certes, le contenu n'était pas toujours parfait, mais c'était assez pour que nous réalisions que le développement des habiletés à tracer des lettres a grandement pu enlever une charge cognitive aux élèves. De cette façon, les idées pouvaient être mises à l'écrit plus facilement, et ce, avec une aide et un soutien moindre provenant de l'adulte.

Septembre



Décembre



En septembre, les élèves avaient tellement besoin de soutien que cela prenait trois heures pour écrire une courte production. Le texte du fermier peut en témoigner par le nombre de phrases composées par l'élève, soit un total de cinq. Notamment, les élèves étaient très stressés et apeurés à l'idée d'écrire. À l'inverse, en décembre, comme on peut le constater avec la production écrite, les élèves débordaient tellement

d'idées qu'ils demandaient des feuilles supplémentaires pour enrichir leur texte. Le temps d'exécution était également plus rapide. La production qui a été effectuée en décembre n'a pris qu'une heure et trente minutes pour tous les élèves, incluant ceux ayant du temps supplémentaire. Le texte de l'élève était plus long et plus riche. Contrairement au texte réalisé en septembre, l'élève a pu produire un texte comprenant un total de dix phrases, soit le double du texte réalisé en début d'année scolaire. Les élèves étaient d'ailleurs plus heureux et motivés lors des situations d'écriture et c'est ce que nous expliquerons brièvement au paragraphe suivant.

Augmentation de la motivation et de l'estime

Une fois les habiletés graphomotrices approfondies et consolidées, nous pouvions observer que les élèves étaient plus motivés et avaient de plus en plus d'assurance quand venait le temps d'écrire. Nous pouvions le voir et le prouver avec des observations spontanées que nous avons faites. Par exemple, les élèves pouvaient demander d'écrire quand ils terminaient un travail, ils étaient fiers de montrer leurs productions et de nous transmettre leurs mille et une idées, ils manifestaient leur plaisir et leur motivation à écrire en s'exclamant « yeah! » lors des contextes d'écriture, etc. Alors, une fois les habiletés graphomotrices maîtrisées, cela enlevait une surcharge cognitive aux élèves. Ils devenaient donc plus motivés et confiants. Ainsi, le texte s'avérait plus lisible et plus clair, la qualité des représentations se montrait meilleure et les idées étaient plus riches.

Tableau 1

Mois/Aspects	Le goût d'écrire	L'aisance à écrire
Septembre 2024	88% des élèves redoutent les périodes d'écriture.	100% des élèves ne sont pas autonomes dans le processus d'écriture.
Octobre 2024	75% des élèves redoutent les périodes d'écriture.	81% des élèves ne sont pas autonomes dans le processus d'écriture.
Novembre 2024	37% des élèves sont déçus lorsqu'ils apprennent que nous allons écrire.	42% des élèves ont besoin de soutien pendant les moments d'écriture.
Décembre 2024	6% des élèves trouvent « plate » d'écrire.	11% des élèves ont besoin de soutien pendant les moments d'écriture.

C'est alors à l'aide de grilles d'observation quantitatives et qualitatives que nous avons pu observer une évolution quant à l'intérêt et l'aisance à écrire des jeunes de notre classe. Au fil des mois, ces deux éléments n'ont cessé d'augmenter. Nous pouvons voir qu'en septembre, c'est plus du tiers des élèves qui redoutent l'écriture et qui ne sont pas aptes à écrire de façon autonome. Alors qu'en décembre, ces résultats ont diminué considérablement. Les commentaires des élèves sont passés de « Ark, ça ne me tente pas… » à « Oh yeah, on est en écriture! ». Nous sommes passés à de l'opposition de la part de certains élèves (larmes, refus d'écrire) à de belles exclamations. À noter que, pour obtenir ces pourcentages, nous avions une grille où l'on cochait à côté des prénoms des élèves. Chaque fois qu' un enfant mentionnait un commentaire négatif face à ses écrits ou qu'il avait besoin de soutien, nous l'inscrivions sur la grille.

Conclusion

Dans cet article, nous avons pu apprendre que, lorsque les défis des élèves sont allégés, cela se transmet dans les autres compétences en écriture. Rappelons-nous que notre question de départ était la suivante: comment le fait de soutenir la compétence graphomotrice des élèves influence positivement les autres compétences en écriture au premier cycle du primaire ? Nous avons pu y répondre en constatant, par le biais de l'analyse de nos traces et de nos observations spontanées en classe, que les élèves ont pu développer une certaine aisance en graphomotricité avec le temps et que cela a pu grandement les aider dans l'adaptation à la situation d'écriture, la cohérence de leur texte, la construction des phrases et la ponctuation ainsi que la qualité de leur présentation (la lisibilité et la clarté) (ministère de l'Éducation, 2025). Les textes des élèves étaient alors beaucoup plus riches, car leur charge cognitive avait considérablement diminué.

Nous savons maintenant que la base en écriture est directement reliée à la compétence graphomotrice. De ce fait, « on comprend bien l'importance pour l'enfant d'acquérir un tracé fluide et automatique, qui lui permettra de libérer des ressources cognitives et attentionnelles qui pourront être tournées vers les autres aspects de l'écriture » (Lavoie, 2016). Des interventions sont donc nécessaires pour que les élèves contrent leurs difficultés. Si vous êtes un enseignant ou une enseignante, il pourrait être bénéfique d'essayer ces interventions que nous avons nous-mêmes mises en place et qui ont bien fonctionné:

- Donner des contextes variés et fréquents d'écriture aux élèves ;
- Revenir sur les principes de base de la graphomotricité par le biais d'ateliers ;
- Fournir des rétroactions de tous les types (ex.: méthodologiques, affectives, cognitives, métacognitives et par les pairs).

Chers enseignants et chères enseignantes, n'oubliez pas qu'environ 60% du temps en classe devrait être consacré à des activités d'écriture (Marr et Cermak, 2001). Il est donc tout à fait pertinent et enrichissant de travailler assidûment, en classe, le développement des habiletés graphomotrices (Lavoie, 2016).

Finalement, il serait intéressant de se pencher plus profondément sur la question suivante: « Lequel des deux types d'écriture (script ou cursive) est le plus profitable pour un enfant du premier cycle afin qu'ils développent et qu'ils améliorent leur compétence à écrire ? ».

Références

-Bara, F., Morin, M-F., Montésinos-Gelet, I. & Lavoie, N. (2011). Les pratiques de l'évaluation des élèves en France : Bilans et perspectives. Revue française de pédagogie, (210), 47-59. Repéré à : https://journals.openedition.org/rfp/3143#tocgroup

-Berninger, V.W. et Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. Advances in Cognition and Educational practice, 2, 57-81.

-CTREQ. (2019). L'impact des pratiques pédagogiques sur les habiletés graphomotrices des élèves et sur leur réussite scolaire. RIRE – Réseau d'information pour la réussite éducative. Repéré à : L'impact des pratiques pédagogiques sur les habiletés graphomotrices des élèves et sur leur réussite scolaire - CTREQ - RIRE

-CTREQ. (2020). Comment accompagner les jeunes à surmonter la surcharge cognitive ? RIRE – Réseau d'information pour la réussite éducative. Repéré à https://rire.ctreq.qc.ca/comment-accompagner-les-jeunes-a-surmonter-la-surcharge-cognitive/

-Herrick, V.E. (1960). Handwriting and children's writing. Elementary English, 37, 248-250.

-Houston, H. (1938). Manuscript writing and progress in reading. Elementary School Journal, 39, 116-118.

-Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. In M. Levy et S. Ransdell (Éd.), the science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications (p.57-72). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

-Labrecque, A.-M., Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Quelle place est accordée à la composante graphomotrice de l'écriture dans les classes au début du primaire? Enquête auprès d'enseignants québécois. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 16(1), 104-132.

-Labrecque, D., Morin, M.-F., Labrecque, N. et Cantin, N. (2018). Le plaisir d'écrire : ça se prépare!.
Repéré à https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/05/Ecrire-plaisir%C3%A9.pdf

-Lavoie, N. (2016). Une approche pédagogique pour travailler les compétences graphomotrices en écriture au premier cycle du primaire. Fonds de recherche. Société et culture. Québec. Université du Québec à Rimouski. Repéré à: https://fcs.uqac.ca/wp/uploads/2021/06/nl_lavoie_ecrasec_competences-graphomotrices.pdf

-Marr, D., Windsor, M-M. et Cermak, S. (2001). Handwriting readiness : locatives and visuomotor skills in the kindergarden year. Early childhood research & practice, 3(1), 1-17.

-Medwell, J. et Wray, D. (2008). Handwriting. A Forgotten Language Skill? Language and Education, 22 (1), 34- 47.

-Ministère de l'Éducation. (2002). Échelle des niveaux de compétence - Enseignement primaire. Repéré à: Échelles des niveaux de compétence - Enseignement primaire

-Ministère de l'Éducation. (2020). Programme de français, langue d'enseignement, au primaire (PFEQ). Repéré à: Programme de français, langue d'enseignement, au primaire | Gouvernement du Québec

-Morin, M.-F., Lavoie, N., Labrecque, A.-M, et Coallier, M. (2016). Développer l'aisance graphomotrice en 2e année du primaire par un programme d'enseignement explicite en écriture. Vivre le primaire, 29(2), 22-25.

-Meulenbroek, R.G. et Van Galen, G. (1986). Movement analysis of repetive writing behavior of first, second and third grade primary school children. In H. Kao, G. Van Galen et R. Hoosain (dir.), Graphonomics : Contemporary research in handwriting (p. 199-211). North-Holland : Elsevier Science.

-Tolbersky, A. (2002). La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : Une perspective évolutive. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°26-27, 2002. L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. pp. 49-59.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'impact de la méthode OREO sur le développement des dimensions « apprécier et réagir » en compréhension de lecture

Anaïs Gagnon



En général, le français est une matière moins bien réussie par les élèves. Souvent, l'intérêt de ceux-ci est moins présent pour cette matière, cela peut selon moi expliquer certaines causes des difficultés. Les résultats d'évaluations soutiennent également ces faits. (Leduc & Morasse, 2024) La lecture est une des compétences fondamentales du parcours scolaire des élèves. Les enfants peuvent rencontrer des défis, notamment quand la tâche proposée est de répondre à des questions d'appréciation ou de réaction. L'aspect de réflexion personnelle et argumentée est plus exigeant pour certains.

Dans le cadre de mon stage 4, j'ai dû réaliser un projet d'intervention en contexte dans une classe de 5e et 6e année du primaire. J'ai observé que la dimension « apprécier » en lecture représentait un défi pour la majorité des élèves de ma classe. Ceux-ci avaient de la difficulté à structurer leurs réponses, et aussi, à appuyer leur opinion avec des arguments concrets. En plus, les élèves avaient de la difficulté à développer leur réflexion personnelle tout en réalisant des liens avec la situation d'écriture. Afin de répondre à cette problématique, j'ai introduit la méthode OREO (Opinion, Raison, Exemple, Opinion de conclusion) dans un enseignement explicite comme projet pédagogique. Cette stratégie d'enseignement visait à améliorer la qualité du développement des réponses écrites des élèves.

L'enseignement explicite de la méthode OREO permet-il de soutenir la qualité du développement des réponses des élèves aux questions d'appréciation et de réaction en lecture ?

Dans cet article, je tenterais de faire la lumière sur l'enseignement explicite de cette stratégie et sur son impact par rapport aux productions des élèves. J'analyserai l'efficacité de la méthode OREO, à l'aide des traces tangibles récupérées, afin de conclure si elle permet le bon développement de la qualité des réponses lors de compréhensions de lecture.

Les concepts à mettre en lumière

L'article porte sur différents concepts, soit l'enseignement explicite, les dimensions de la lecture et la méthode OREO. La section suivante vise à expliquer ces éléments et à réaliser des liens avec l'analyse à faire pour résoudre la question au cœur du projet.

L'enseignement explicite

Concrètement, l'enseignement explicite se réalise à l'aide de trois étapes essentielles : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. (Tremblay, 2012) Cette approche pédagogique vise à transmettre de manière claire et structurée les connaissances, les stratégies, les comportements et beaucoup d'autres aux élèves. La première étape vise à guider l'apprentissage en réalisant et démontrant les actions à réaliser. À l'étape suivante, les élèves sont davantage en action, mais ils ont toujours un accompagnement de l'adulte pour les aider à s'approprier le contenu enseigner. Finalement, l'élève est en mesure d'être plus autonome dans ses apprentissages, cela favorise l'intégration à long terme de ses connaissances. (Tremblay, 2012) Bien que l'enseignant verbalise son raisonnement, l'élève demeure actif et interagit tout au long de l'enseignement explicite. (Gauthier et Bissonnette, 2016)

Lors de mon projet, l'étape de la pratique guidée est la plus importante. La répétition permet aux élèves d'intégrer concrètement la stratégie lorsqu'ils doivent réaliser des situations d'appréciation et de réaction en compréhension de lecture. Pour l'article, l'enseignement explicite n'est pas le sujet principal de l'analyse. Cependant, sa définition permet de comprendre le déroulement de mon projet d'intervention en contexte et la façon dont la stratégie d'appréciation « OREO » fut présentée aux élèves.



Les dimensions de la lecture

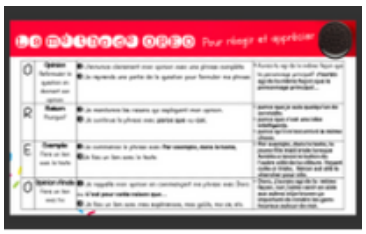
En compréhension de lecture, on distingue quatre dimensions qui se différencient selon certaines caractéristiques. Elles correspondent aux quatre critères d'évaluation de la compétence « Lire des textes écrits » du Cadre d'évaluation du MELS. Ces quatre critères sont : comprendre, interpréter, réagir et apprécier. La première dimension, « Comprendre », s'intéresse à la compréhension de base d'un texte. Elle implique un processus qui permet d'associer les éléments d'un texte pour lui donner du sens. (MELS, 2019-2020) La deuxième dimension, « Interpréter », renvoie aux diverses significations que l'on peut se faire d'un texte sans toutefois le contredire. (MELS, 2019-2020) La troisième dimension, « Réagir », est davantage subjective et renvoie aux effets que le texte produit sur le lecteur et sur la façon dont on le perçoit. Ce type de dimension permet d'exprimer et d'expliciter les émotions et les sentiments véhiculés par un texte. (MELS, 2019-2020) La dernière dimension, « Apprécier », demande d'effectuer un jugement porté sur le texte à partir de certains critères. (MELS, 2019-2020)

Lors du projet, la troisième et la quatrième dimensions sont plus importantes. Ces critères d'évaluation demandent aux élèves des réponses plus personnelles. Ceci représente le défi en appréciation. C'est plus difficile pour eux d'effectuer des réponses complètes tout en établissant des liens avec les textes ciblés et en exprimant leur propre opinion. Il existe certaines difficultés qui persistent selon ces deux dimensions. Premièrement, pour « Réagir », les élèves ont parfois de la difficulté à articuler leurs réactions de manière claire et cohérente tout en y ajoutant des situations de leurs expériences personnelles. (Goyer. M-P., s.d.) Par exemple, un élève qui n'arrive pas à se mettre dans la peau du personnage pour tenter de dire comment il aurait réagi à sa place. Deuxièmement, pour « Apprécier », les difficultés peuvent se présenter sous forme d'incapacité à formuler correctement ses préférences ou à comprendre des éléments esthétiques d'un texte. (Goyer. M-P., s.d.) Par exemple, l'élève n'arrive pas à dire pourquoi il apprécie un roman en faisant des liens justes avec les éléments du texte et ses préférences.

Ces deux types de dimensions demandent aux élèves de faire une réflexion implicite et elles exigent à ces derniers de faire un parallèle avec certains éléments personnels et la lecture réalisée. L'introspection en elle-même peut causer les différents problèmes énumérés plus haut.

La méthode OREO

Cette stratégie est une méthode d'enseignement qui permet aux élèves de mieux répondre à des questions de réaction et d'appréciation. Elle permet aux élèves de suivre des étapes simples et précises, comme l'Opinion, la Raison, l'Exemple et un retour sur l'Opinion initial. La stratégie offre une structure claire aux élèves et repose sur l'application d'un guide pour justifier leurs opinions avec des arguments et des exemples concrets. L'enseignement explicite de cette méthode permet aux élèves d'améliorer leur compétence en lecture et de produire des réponses complètes. C'est une méthode intéressante qui soutient le plaisir d'apprendre, car les élèves ont la chance de s'améliorer en lecture. Lors du projet, si les élèves rédigeaient une question complète, selon tous les critères, ils pouvaient recevoir un biscuit Oreo. C'est une autre façon amusante de présenter cette méthode.



Cette image est le tableau avec lequel la méthode OREO a été présentée aux élèves lors d'un enseignement explicite. Il contient la description des étapes ainsi que des exemples de formulation et des mots clés pour chacune des parties. Ce document est disponible sur la plateforme pédagogique Mieux Enseigner.

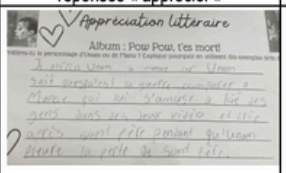
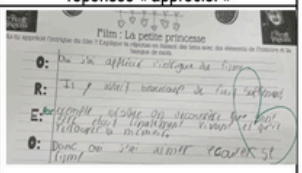
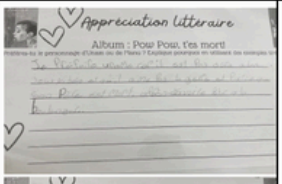
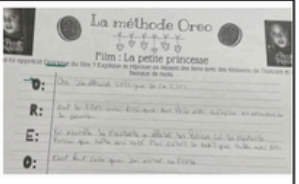
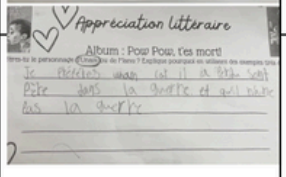
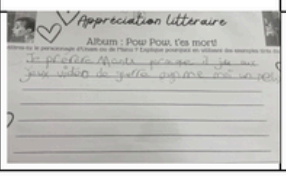
Les traces disponibles

Lors du projet d'intervention en contexte, les élèves avaient un cahier avec différentes questions de la dimension « apprécier ».

Au cours des séances d'enseignement explicite de la méthode OREO, les élèves écoutaient ou réalisaient la lecture d'albums jeunesses. Les élèves ont répondu à une première question d'appréciation comme introduction au projet sans connaître les étapes de la stratégie. Cette activité sera la première série de traces à analyser. Toujours dans le cahier, à la fin de celui-ci, les élèves devaient répondre à une dernière question d'appréciation générale en utilisant la méthode OREO. Cet exercice servira pour la deuxième série de traces.

Lors de la sélection des traces, un échantillonnage varié a été réalisé. Comme le projet s'est déroulé dans une classe de 3e cycle à double niveau, des élèves de 5e année et de 6e année du primaire feront partie du groupe d'échantillons. De plus, j'ai sélectionné des élèves en réussite et certains qui rencontraient des défis en français. C'est la stratégie d'analyse que j'ai décidé d'utiliser, car elle me permettait d'avoir une meilleure représentation des résultats.

Les séries de traces nous seront utiles afin de constater si les réponses des élèves ont une meilleure qualité de développement d'appréciation à la suite de l'enseignement de la méthode OREO.

Traces des élèves		
	Première série de traces de réponses « apprécier »	Deuxième série de traces de réponses « apprécier »
Élève de 6e année en réussite		
Élève de 6e année en difficulté		
Élève de 5e année en réussite		
Élève de 5e année en difficulté		

Analyse des traces

Dans cette section, j'intégrerai un tableau avec des observations et des conclusions pour chacune des traces dans les différentes catégories d'échantillonnage.

Les critères d'analyse reposent sur la présence de chaque étape de la méthode dans la réponse produite par l'élève. Il doit présenter son opinion principale.

Ensuite, donner une raison qui est en lien avec son opinion et ses expériences personnelles. Dans la réponse, il faut aussi que l'élève présente un exemple tiré de la situation proposée qui appuie son argument. Finalement, l'élève doit conclure en rappelant l'opinion initiale reformulée.

Traces des élèves		
	Première série de traces	Deuxième série de traces
Élève de 6e année en réussite	La réponse présente une opinion sans raison qui le soutient. La raison est apportée sous la forme d'exemples. La réponse respecte la situation de lecture et les exemples sont aussi tirés de celle-ci. L'élève ne revient pas sur son opinion initiale.	L'élève suit la structure du gabarit. Il utilise une raison qui est en lien avec son opinion. La réponse présente un exemple concret qui est tiré d'une scène du film. L'élève termine avec une reformulation de son opinion de départ.
Élève de 6e année en difficulté	L'élève présente une opinion et utilise une raison qui n'est pas nécessairement liée avec son idée de départ. La réponse continent des faits qui sont arrivés dans la situation de lecture, mais ils n'appuient pas son opinion. L'élève ne fait pas de retour sur son opinion initiale.	La réponse d'appréciation suit le gabarit. L'élève utilise un exemple du film qui est en lien avec la raison qu'il donne pour appuyer son opinion initiale. Toutes les étapes sont présentes et cohérentes. Cependant, l'élève change seulement le verbe d'action dans son opinion de finale pour le reformuler.
Élève de 5e année en réussite	L'élève présente une opinion simple qui ne contient pas de raison en lien. Il utilise des éléments qui sont tirés de l'album. La réponse ne contient pas un retour sur l'opinion initiale. Finalement, ce n'est pas une réponse complète.	Après certaines rétroactions, l'élève est en mesure de produire une réponse qui convient au gabarit. Il utilise une opinion avec une raison qui convient à la situation. L'élève présente un court exemple qui convient à appuyer son opinion. Il introduit son opinion finale avec de beaux marqueurs de relations, mais ne reformule pas nécessairement.
Élève de 5e année en difficulté	L'élève produit une appréciation qui n'est pas très complète. Il présente son opinion, fait des liens avec ses expériences personnelles. En revanche, il n'y a aucune raison ni exemple concret. La réponse n'est pas assez développée.	L'élève est en mesure de prendre chaque étape du gabarit. Il présente une opinion qui reprend des éléments de la question et propose une raison qui soutient son opinion. La réponse comprend un exemple tiré du film. Après certaines rétroactions, il est capable de se corriger et d'améliorer sa réponse. L'élève n'utilise pas de reformulation pour son opinion finale.

La première série de traces présente des réponses insuffisantes, souvent limitées à une opinion très simple de l'élève. Elles sont réalisées sans justification ni exemple tiré de la situation de lecture. Cependant, l'exercice est mieux réussi pour les élèves en réussite. La réponse proposée par les élèves de 6e année pouvait être plus complète, car ceux-ci avaient déjà appris la stratégie l'année précédente. Cependant, on peut remarquer que pour les élèves en difficulté, la stratégie n'est pas complètement respectée dans la réponse qu'ils ont produite.

La deuxième série de traces présente des réponses avec une meilleure structure. Les réponses des élèves contiennent des raisons et elles sont appuyées d'exemples précis convenant à l'histoire écoutée. Dans certains cas, particulièrement pour les élèves en difficulté, elles n'étaient pas toujours complètes. Cependant, après quelques rétroactions individuelles, les élèves ont été en mesure de se corriger.

Les traces témoignent d'une belle amélioration si l'on regarde leur premier essai. Il est normal que les réponses des élèves se ressemblent, car ils ont tous eu suivi le gabarit de la méthode OREO fourni lors de l'enseignement explicite de la méthode.

L'analyse de cette série de production de réponses permet de constater une amélioration réelle dans l'organisation des idées et dans le développement de la justification. Par exemple, dans la première trace, un élève de 5e année écrivait simplement : « Je préfère ce personnage, car il a perdu son père dans la guerre et qu'il n'aime pas la guerre. » Premièrement, on remarque rapidement que l'enfant fait bien référence aux sujets traités dans l'histoire. Cependant, il n'est pas en mesure de faire des liens avec ses expériences personnelles ou ses préférences et ce qui se passe dans l'histoire. Après l'enseignement explicite de la méthode, ce même élève donne son opinion avec un verbe de préférence « J'ai aimé qu'à la fin il y eût de l'action. » Il appuie ensuite sa réponse avec des exemples directs tirés du film.

Comme le projet s'est déroulé dans une classe à doubles niveaux du 3e cycle, il est possible d'analyser une différence entre les traces des élèves de 5e année et ceux de 6e année. Les plus vieux de classe avaient déjà vécu un enseignement afin de développer leurs réponses d'appréciation lorsqu'ils étaient en 5e année. Donc, ceux qui réussissent bien avaient des réponses plus complètes dès leur premier essai. Les meilleurs candidats pour l'analyse des traces sont les élèves de 5e année. Ils ne connaissent pas cette stratégie. Il est donc possible de voir si l'enseignement explicite a été réalisé correctement et s'il leur a permis de transposer les étapes de la méthode dans d'autres situations d'appréciation de lecture.

Ces différents constats permettent de constater une amélioration au niveau de l'organisation des idées et aussi dans l'utilisation de justifications appropriées. Avant l'enseignement explicite, les jeunes proposent des opinions très brèves pour répondre à la question. À la suite de l'enseignement explicite de la méthode OREO, les élèves y ajoutent une raison et des exemples qui correspondent avec les éléments de la situation de lecture.

Résultats et conclusion

L'enseignement explicite de la méthode OREO a eu un impact positif sur la qualité des réponses des élèves aux questions d'appréciation. La structure de leur opinion s'est améliorée et ils sont en mesure d'apporter une justification plus approfondie qui est en lien avec des éléments du texte. Je pense qu'il y a toujours certains obstacles face à une question « apprécier » pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Par exemple, ceux qui rencontrent des difficultés en compréhension de lecture et ceux qui ont des défis à saisir le sens implicite de certains textes. Ces élèves requièrent un accompagnement individualisé et une rétroaction continue pour qu'ils aient l'aide nécessaire à réaliser ce type de question en lecture.

En somme, l'enseignement de la stratégie OREO mérite d'être approfondi pour soutenir le développement des compétences « apprécier » des élèves. Cette expérience a renforcé ma compréhension de l'enseignement explicite de la méthode dans l'apprentissage de la lecture.

Références

- Goyer, M-P. (s.d.). La lecture de votre enfant : un regard approfondi sur les 4 dimensions évaluées par les enseignants. Institut TA. https://www.institutta.com/s-informer/la-lecture-de-votre-enfant-un-regard-approfondi-sur-les-4-dimensions-evaluees-par-les-enseignants?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwkZm_BhDrARIsAAEbX1EwLyUjXZPGiZ14OCX2I4HMqScPY3kzswRjdJa_c3rbMyJym3HDKqAaAtUzEALw_wcB

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019-2020), Exemples de questions modèles touchant les quatre dimensions de la lecture au primaire. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/fp-exemples-questions-dimensions-lecture.pdf

Leduc, L., Morasse, M-E. (2024, 30 août). Grosse dégringolade du taux de réussite en français. La Presse. https://www.lapresse.ca/actualites/education/2024-08- 30/examen-du-ministere/grosse-degringolade-du-taux-de-reussite-en- français. PHP

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

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

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Du vécu au savoir : soutenir les apprentissages de l'écriture par la pédagogie Freinet

Amélie Boucher et Émilie Bacon Ste-Croix



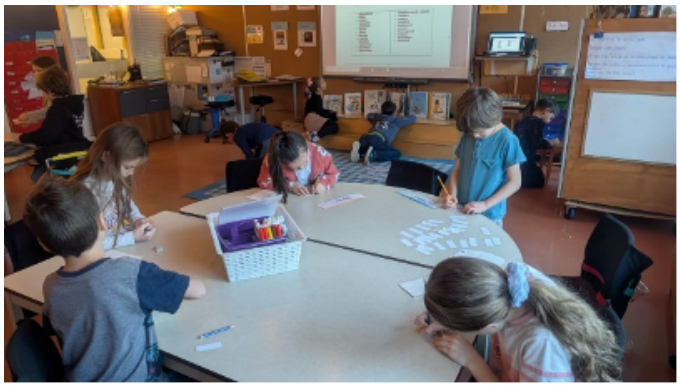
Introduction

Au premier cycle du primaire, l'apprentissage des assises de l'écriture constitue un enjeu central, puisqu'il mobilise simultanément de nombreuses compétences, tant linguistiques que cognitives (Chapleau et al., 2011). Cette complexité représente un défi important pour les jeunes apprenants, pour qui l'acte d'écrire peut rapidement devenir une source de confusion ou de découragement, particulièrement lorsqu'ils peinent à se relire ou à se faire comprendre. Lors de notre stage au premier cycle réalisé à l'école Freinet de Québec (pavillon des Loutres), nous avons observé que certains élèves avaient de la difficulté à intégrer les conventions d'écriture. Cela nous a amenées à réfléchir à des approches pédagogiques qui permettraient de rendre ces apprentissages plus concrets, accessibles et porteurs de sens pour les élèves.

Dans cet article, nous explorons comment cette pédagogie, par ses fondements ancrés dans le tâtonnement expérimental et les contextes d'apprentissage significatifs (Audet, s.d.), peut soutenir l'appropriation des conventions d'écriture. Nous proposons une réflexion sur l'apprentissage par la découverte dans un cadre qui respecte le rythme de chacun, tout en valorisant l'expression authentique des élèves.

Comprendre la pédagogie Freinet

Afin de contextualiser notre PIC, il est important de bien comprendre en quoi consiste cette pédagogie innovante. La pédagogie Freinet se base d'abord et avant tout sur des valeurs véhiculées fondamentales, des principes et des invariants (Freinet, 1964). Cette façon de fonctionner ne comporte donc pas de marche à suivre précise et est donc beaucoup plus naturelle. Cette pédagogie transparaît donc oui, dans les activités effectuées en classe, mais surtout dans la posture de l'enseignante. La reconnaissance de l'individualité de l'élève et le respect de la communauté sont les deux piliers qui orientent les actions enseignantes. Selon Marc Audet, cofondateur de l'école Freinet à Québec, Célestin Freinet décrivait son approche « comme une pédagogie de la participation et de la coopération » (École Freinet de Québec, 2020). L'élève est donc amené à développer ses habiletés de communication dans toutes sortes de contextes sociaux, autant à l'oral qu'à l'écrit (idem, 2020).



Écrire pour de vrai : l'écriture selon Freinet

L'écriture occupe une grande place dans le cadre de la pédagogie Freinet. Elle « accorde à l'écrit une place essentielle, comme expression, comme mode de communication et comme source documentaire. » (Vergnioux, 2001). Dès la première année, les élèves sont amenés à écrire de façon spontanée à l'aide du principe du texte libre. Dans la routine du matin, ils ont l'option d'écrire dans leur journal de vie, journal qui n'est pas corrigé ni lu par l'enseignante, sauf sur demande de l'enfant. À l'intérieur, l'enfant peut raconter ce qu'il veut, de la manière et du style qu'il désire, sans se soucier de l'orthographe. On peut se questionner sur la nécessité d'apprendre à écrire avant de produire des textes, mais à cela, Freinet répond :

« On écrit sans connaître les règles de la syntaxe comme on parle en ignorant les règles de l'éloquence »
(Freinet, cité dans Vergnioux, 2001).

L'élève n'a pas besoin de savoir d'emblée les règles de l'écriture avant de se lancer. En pratiquant l'écriture dès le premier jour d'école, l'élève est amené à s'exposer au concept d'écriture et de devenir de plus en plus habile avec l'aide de l'enseignante. Les règles de syntaxes, d'orthographes et d'organisation vont donc apparaître au fur et à mesure de la pratique de l'écriture selon les besoins des élèves et leurs questionnements.

Contexte significatif d'apprentissage

Selon Tardif et Meirieu (1996), il importe de suivre les trois étapes suivantes pour qu'il y ait un transfert efficace des apprentissages : contextualiser, décontextualiser et recontextualiser. Durant la contextualisation, l'enseignante présente une situation d'apprentissage, c'est-à-dire un environnement dans lequel une tâche est effectuée. Lorsqu'elle revêt un caractère significatif, l'élève parvient à donner du sens à ses apprentissages. Il construit cette signification en établissant des liens avec d'autres situations vécues antérieurement, dans lesquels ce dernier a fait des expériences similaires. L'enfant associe alors les éléments de la situation initiale (appelée situation source) (Renaud et al., 2015) à ses connaissances préalables. Ainsi, pour faciliter la contextualisation, il importe de proposer à l'élève un contexte d'apprentissage authentique. Cela implique de concevoir des situations d'apprentissage étroitement liées à sa réalité quotidienne. En privilégiant des situations concrètes, on favorise une meilleure appropriation des savoirs et un engagement plus soutenu dans la tâche. (Renaud et al., 2015)

Nous pouvons donc directement faire un lien entre les contextes significatifs de Tardif et Meirieu (1996) et les contextes d'apprentissage naturels de Freinet (Audet, s.d.). Pour amorcer notre projet d'intervention dans un contexte significatif, nous avons préparé une collation spéciale et originale pour les élèves. Intrigués, ils nous ont immédiatement demandé comment nous avons fait pour la réaliser. Nous en avons profité pour leur écrire, étape par étape, la marche à suivre, en leur expliquant qu'il s'agissait d'un texte de type « comment faire ». Par la suite, nous leur avons proposé de créer, à leur tour, des textes « comment faire » sur un sujet de leur choix, ce qu'ils ont accueilli avec beaucoup d'enthousiasme. Fiers de leurs productions, les élèves ont exprimé le désir de partager leurs textes avec leurs correspondants. Nous avons donc décidé ensemble de leur envoyer nos écrits. L'intention d'écriture était donc significative et concrète, puisque les enfants allaient concrètement envoyer leurs textes à d'autres enfants. Or, plusieurs élèves présentaient des difficultés liées aux conventions d'écriture. Nous avons alors saisi cette occasion authentique pour leur faire prendre conscience de l'importance de la syntaxe afin d'être bien compris par leurs lecteurs. Cette progression naturelle et motivante a permis aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages réalisés, favorisant ainsi une meilleure rétention des notions abordées. Afin de pallier les erreurs d'écriture empêchant la compréhension du lecteur, nous avons invité les élèves à faire preuve de tâtonnement expérimental afin de découvrir ces règles. Dans l'analyse, nous pouvons observer l'impact direct de cette stratégie d'enseignement. Effectivement, le fait d'utiliser des contextes d'apprentissages réels et signifiants a permis aux élèves de construire du sens autour de ces notions et de les réutiliser dans leurs écritures.

Tâtonnement expérimental : les conventions d'écriture

Le tâtonnement expérimental désigne un processus d'apprentissage naturel chez l'enfant, qui agit de manière instinctive en expérimentant par essais et erreurs. L'enfant, en tant qu'expérimentateur, évolue d'une forme primaire de tâtonnement (au hasard) vers des formes plus élaborées, en modifiant et affinant ses hypothèses à mesure de ses expériences. Ce processus lui permet de construire des savoirs personnels et de les ajuster au fur et à mesure qu'il les confronte à la réalité, jusqu'à ce qu'il atteigne des connaissances partagées avec les autres. Selon Célestin Freinet, ce mode d'apprentissage est à la base de sa méthode naturelle, qui valorise l'expérience et l'expérimentation (ICEM, s.d.).

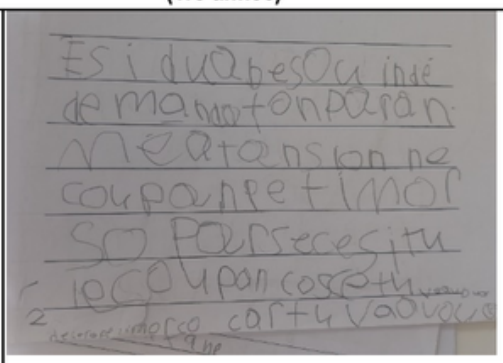
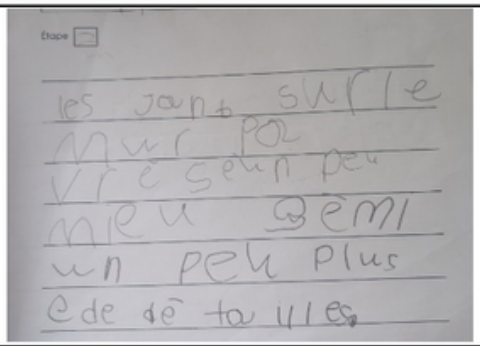
Dans notre classe, cette démarche a pris forme dans l'apprentissage des conventions d'écriture. Dès le début de l'année, les élèves ont été invités à écrire librement, sans consignes formelles, en se fiant à leur propre intuition. Puis, au fil des semaines, des activités de modelage en lecture et en écriture sont venues soutenir cette expérimentation. Par exemple, l'apparition récurrente des sons « en » et « on » dans les messages du matin a permis de co-construire les règles associées à leur

écriture. Dans le cadre du PIC, des textes volontairement fautifs, omettant la ponctuation ou les espaces entre les mots, ont servi de déclencheurs pour que les élèves repèrent eux-mêmes les anomalies. Ils ont été invités à identifier les règles manquantes, à revenir à leurs propres textes, et à trouver des moyens pour se rappeler ces conventions, notamment par des signes de correction personnalisés. Dans une activité de réinvestissement, ils ont même aidé l'enseignante à rédiger un texte, en lui rappelant où mettre les points, les majuscules, ou comment espacer les mots, preuve de leur mobilisation active des apprentissages.

Cette approche est en cohérence avec le tâtonnement expérimental, car elle repose sur des hypothèses implicites que les élèves testent et modifient au fur et à mesure de leurs essais, ce qui leur permet de construire et d'ajuster leurs savoirs à partir de l'expérience vécue.

Ce que notre projet d'intervention a révélé en classe

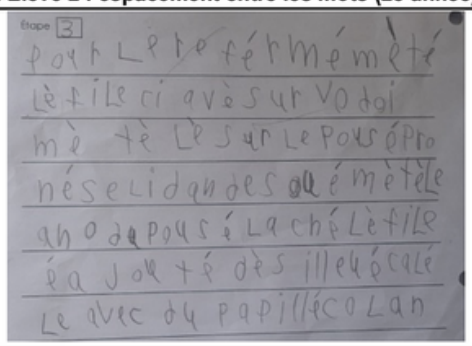
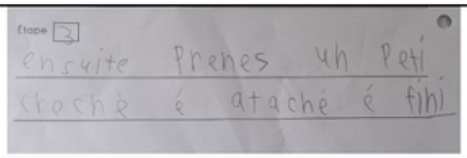
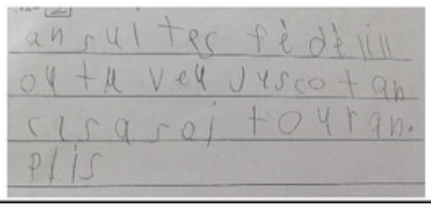
Tableau 1. Élève 1 : espacement entre les mots (1re année)

Avant	
Après	

Élève 1 : difficulté avec l'espacement entre les mots

L'analyse de cette trace est liée à l'apprentissage de l'espacement entre les mots. L'élève concernée ne présente pas de difficulté particulière en lecture ou en écriture et progresse à un rythme régulier pour une élève de première année. Elle s'exprime fréquemment et démontre une aisance à enrichir son écriture par l'ajout de détails. La première trace, recueillie au début du projet d'intervention, révèle toutefois qu'elle n'insérait pas d'espaces entre les mots, ce qui nuisait à la lisibilité et rendait ses propos difficiles à comprendre. En revanche, la deuxième trace, réalisée après l'intervention, montre une nette amélioration : l'élève semble avoir intégré avec aisance la notion d'espacement. Ses propos sont donc plus clairs et son texte est plus facile à lire. Elle semble avoir pris conscience de l'importance de séparer les mots pour assurer une lecture fluide et compréhensible.

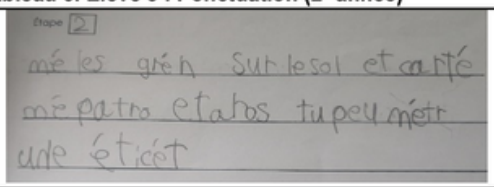
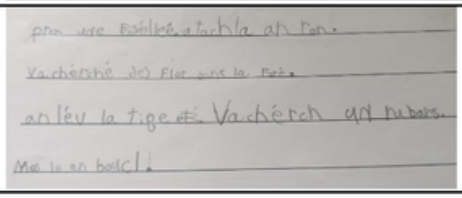
Tableau 2. Élève 2 : espacement entre les mots (2e année)

Avant	
Pendant	
Après	

Élève 2 : difficulté avec l'espacement entre les mots

D'abord, il est important de mentionner que l'élève 2, une élève de deuxième année, éprouve de grandes difficultés en écriture, au niveau de l'orthographe (non analysé ici), mais surtout au niveau de l'organisation textuelle. L'orthopédagogue de l'école la rencontre plusieurs fois par semaine afin de la guider dans ses apprentissages. Toutefois, cette élève adore écrire. Elle écrit souvent, sur toutes sortes de sujets, entre autres dans son journal de vie, et exprime son enthousiasme lors des périodes d'écriture quotidiennes. Comme on peut l'observer sur la première photo, elle a souvent beaucoup d'idées et inclut souvent beaucoup de détails dans ses productions écrites. Dans le texte fourni en exemple, il n'y a pas d'espaces entre les mots, il n'y a pas de ponctuation ni de séparation des idées. Dans la deuxième photo se déroulant à la suite d'un atelier de tâtonnement sur l'espacement entre les mots, on peut voir que l'élève a mobilisé la stratégie de mettre son doigt entre les mots lors de l'écriture afin de bien séparer les mots. Cependant, lorsqu'on observe la dernière photo, on peut voir que l'élève est revenu à ses habitudes d'écrire sans espacer les mots. Nous savons que l'écriture mobilise plusieurs concepts complexes en même temps (Chapleau et al., 2011), ce qui pourrait expliquer, étant donné les difficultés de l'enfant, que l'espacement entre les mots est un concept qui prendra plus de temps pour cette élève avant d'être maitrisé. Cependant, on peut noter une amélioration lorsqu'on compare avec le premier extrait, on voit qu'il y a une certaine distance entre les mots, même s'ils ne sont pas totalement séparés.

Tableau 3. Élève 3 : Ponctuation (2e année)

Avant	
Après	

Élève 3 : difficulté avec l'utilisation de la ponctuation pour séparer ses idées

Pour analyser les extraits fournis, il est important de considérer le fait que cette élève de deuxième année éprouve de légères difficultés en lecture et en écriture. Elle aime bien écrire, mais sans plus. Dans la première image, on peut voir que les mots sont bien distancés, mais que ces idées ne sont pas séparées par de la ponctuation. Le plus grand défi pour cette élève était de cibler où s'arrête la phrase afin d'y mettre un point. Après les ateliers de tâtonnement expérimental où les élèves étaient amenés à séparer les phrases d'un texte sans ponctuation ainsi que de me modéliser comment déterminer où mettre la ponctuation lors de l'écriture, l'élève 3 semble mieux saisir le concept de séparer chaque idée par de la ponctuation (Arseneau, 2020). Chaque action est séparée par un point. La difficulté de mettre une majuscule en début de phrase reste cependant encore.

Constats effectués

À la suite de la réalisation de notre PIC et de l'analyse des traces recueillies, nous pouvons établir comme constat que les stratégies d'enseignement où l'élève découvre par lui-même les règles syntaxiques sont assez efficaces chez les élèves du premier cycle. En effet, chez la plupart des élèves, nous avons pu observer une belle amélioration au niveau de la lisibilité des textes grâce aux règles syntaxiques appliquées. Nous avons même entendu une élève parler à son voisin en exprimant avec fierté : « As-tu vu ? Amélie a été capable de me lire ! ». S'en sont suivi plusieurs élèves qui partageaient leur réussite à se faire lire plus facilement par l'adulte à la suite des ateliers. La capacité des élèves de relire leurs textes et de se faire comprendre plus aisément semble donc avoir eu un impact sur leur engagement en écriture puisqu'ils étaient de plus en plus enthousiastes de me partager leurs multiples textes et démontraient de la joie lorsque nous nous lancions en période d'écriture. Cette démarche d'enseignement favorise donc non seulement de meilleurs résultats scolaires, mais contribue surtout à accroître l'engagement, la motivation et la participation active des élèves en classe (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

« As-tu vu ? Amélie a été capable de me lire ! »

Il n'est pas à oublier que le contexte Freinet de notre école de stage a probablement grandement aidé au déroulement de nos interventions. En effet, la plupart du temps, les élèves sont impliqués activement dans leurs apprentissages dans tous les contextes possibles. Il fut donc très bénéfique dans le cadre de notre projet d'intervention que les élèves connaissent cette façon de faire.

Conditions/facteurs modifiant les résultats

Il est nécessaire de mentionner que pour les élèves de deuxième année, ces enseignements ont fait office de révision, puisque ce sont des notions qu'ils ont vues en première année. Dans l'analyse, nous avons donc choisi deux élèves en difficulté pour voir si ces stratégies d'enseignement allaient pouvoir pallier certains de leurs besoins. Nous avons pu confirmer avec l'exemple de l'élève 2 que notre PIC ne pouvait réalistement pas palier à toutes les difficultés des élèves. Les difficultés éprouvées en écriture demeurent donc pour plusieurs.

Les élèves éprouvant des difficultés démontrent cependant leur compréhension des règles syntaxiques lorsque nous échangeons avec eux à l'oral. C'est lors de la mobilisation des apprentissages dans leur pratique autonome (Archambault et Chouinard, 2022) qu'ils ont de la difficulté à intégrer tous les apprentissages simultanément. En nous concentrant sur la « réflexion et à la compréhension des élèves relativement aux apprentissages » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) nous pouvons mieux cibler les interventions nécessaires et identifier leurs défis.

Conclusion

L'apprentissage des conventions d'écriture au premier cycle du primaire, tel qu'exploré dans cet article, montre que l'approche Freinet, centrée sur la découverte et l'expérimentation, est particulièrement efficace pour aider les élèves à assimiler ces règles de manière significative. En permettant aux élèves de découvrir par eux-mêmes les règles syntaxiques à travers diverses activités authentiques, nous avons constaté une amélioration de la qualité de leurs productions écrites et de l'engagement dans leurs apprentissages. Cependant, certains élèves, en particulier ceux rencontrant des difficultés persistantes en organisation textuelle, nécessitent un accompagnement supplémentaire. Cela souligne l'importance d'adapter l'enseignement aux besoins individuels des élèves.

En conclusion, ces interventions ont démontré que l'apprentissage des conventions d'écriture, lorsqu'il est guidé par une pédagogie active et centrée sur l'élève, permet non seulement de renforcer les compétences en écriture, mais aussi de développer l'autonomie et la motivation des élèves, tout en respectant leur rythme d'apprentissage.

Références

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

— Arseneau, R. (2020) Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves ? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature,vol.13 (no.3). https://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3_a2020v13n3/jtl3_a2020v13n3p850.pdf

— Audet, M. (s.d.). La Pédagogie Freinet, qu'est-ce que c'est ?. https://www.ecolefreinetdequebec.ca/images/Ecole/La-PF-quest-ce-que-cest.pdf

— Chapleau, N., Laplante, L. & Brodeur, M. (2011). Enjeux des premiers apprentissages en lecture-écriture. Québec français, (162), 60–61. https ://www.erudit.org/fr/revues/qf/2011-n162-qf1809955/64299ac.pdf

— École Freinet de Québec. (2020). Notre école : la pédagogie Freinet. https://www.ecolefreinetdequebec.ca/ecole/pedagogie-freinet

— Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques : Code pratique d'École moderne. Éditions de l'École moderne française — cannes.
— Institut Coopératif de l'École Moderne. (s.d.). Le tâtonnement expérimental. Coop'ICEM https://www.icem-pedagogie-freinet.org/le-tatonnement-experimental https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18353
— Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur 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

— Renaud, K., Guillemette, F., et Leblanc, C. (2015). Le soutien au transfert des apprentissages. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/soutien_transfert_apprentissages.pdf

— Vergnioux, A. (2001) Le texte libre dans la pédagogie Freinet. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle : Les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves. (n° 23), 151-168. https ://doi.org/10.3406/reper.2001.2364

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Écrire de façon autonome dès le premier cycle

Marianne Couture



Peut-on dire que les élèves de 2e année sont autonomes lors de périodes d'écriture? Apprendre à écrire et à bien orthographier les mots est un processus complexe qui prend plusieurs années. D'abord, il faut comprendre qu'il existerait deux types de connaissances selon la psychologue américaine Linnea C. Ehri (1997). Il y a le système orthographique général qui consiste à écrire selon les régularités graphèmes-phonèmes, c'est-à-dire d'écrire en utilisant une lettre correspondant à chaque son entendu dans le mot qu'on écrit. L'autre type est la connaissance des mots particuliers. Celle-ci consiste à mémoriser l'orthographe de certains mots au fur et à mesure qu'on les lit. Pour se faire, ces mots particuliers doivent devenir familiers, en d'autres mots, nous devons les lire à plusieurs occasions pour en enregistrer son orthographe. Comme les élèves de deuxième année sont encore au début de l'apprentissage de la langue française, ils utilisent davantage l'écriture à partir des sons. Ce qui se relève un défi est donc l'orthographe des mots particuliers. Je suis certaine que plusieurs enseignants ont déjà expérimenté des périodes d'écriture où ils avaient peu de temps pour respirer puisqu'ils étaient constamment sollicités par des questions sur l'orthographe des mots… L'enjeu quand cela arrive est qu'il est difficile de se libérer pour soutenir les élèves qui ont de plus grands défis. Il faut aussi prendre en considération qu'à l'âge des élèves de 2e année, soit 7-8 ans, les enfants deviennent de plus en plus responsables et autonomes. Ils sont également capables d'avoir des réflexions et de faire des raisonnements logiques (Naître et grandir, 2021). On en déduit alors qu'ils ont le potentiel d'écrire un texte de manière plus indépendante. Aussi, dans la partie de la PDA (MELS, 2009) consacrée à l'orthographe lexicale, la correspondance graphème-phonème doit être maitrisée par les élèves à la fin du premier cycle. Il s'agit alors d'écrire les mots selon de premier type de connaissances, soit le système orthographique mentionné précédemment. Un peu plus loin dans le document ministériel, on peut y lire que lorsque l'élève arrive à l'étape de correction de leur texte, les élèves du premier cycle peuvent et doivent, éventuellement, consulter des outils de référence comme une banque de mots ou un dictionnaire mural ou encore consulter une personne jugée experte, comme l'enseignant (MELS, 2009). Il faut comprendre, comme présenter plus haut, que l'enseignant ne peut pas toujours être disponible pour répondre à ces questions. À la suite de toutes ces informations, comment peut-on amener les élèves à être plus autonomes pendant les situations d'écriture en ce qui trait de l'orthographe lexicale?

L'autonomie et le tableau d'ancrage

L'autonomie

L'autonomie est un concept central de mon projet d'intervention. Mon objectif était non seulement d'augmenter le nombre de mots bien orthographiés, mais également de rendre les élèves plus autonomes dans l'écriture et la correction de leur texte. Le développement de l'autonomie est entre autres un objectif important en enseignement au primaire. Une définition qui a retenu mon attention est celle décrite par Pearson et Gallagher (1983). Selon eux, l'autonomie consiste à progressivement transférer la responsabilité d'apprentissage dans les mains de l'élève. Plus précisément, l'enseignant montre d'abord l'exemple (modélisation). Ensuite, l'adulte soutient l'enfant dans son expérimentation. Finalement l'élève le pratique de manière individuelle et autonome. Ces auteurs, Pearson et Gallagher (1983), nous mentionnent également qu'afin de permettre aux élèves d'être de plus en plus indépendants dans l'application de stratégies il est favorable d'utiliser des outils d'affichage tels que les tableaux d'ancrage.

Le tableau d'ancrage

Plusieurs ont déjà entendu parler du tableau d'ancrage, mais qu'est-ce que c'est et à quoi ça sert? Il s'agit d'un outil utilisé pour aider les élèves à être plus autonomes en agissant comme soutien pour acquérir de nouvelles stratégies (Montésinos-Geler, Dupin de Saint-André & Tremblay, 2022). Ils sont construits avec les élèves pour qu'ils soient plus significatifs. On y retrouve des pictogrammes ou des dessins permettant de faciliter la lecture aux élèves. Les élèves peuvent s'y référer pour se souvenir d'un apprentissage ou d'un enseignement ou encore pour se rappeler une procédure à suivre et la réaliser de manière autonome sans avoir à se référer à l'adulte (CSSDM, 2025). Les affichages, comme les tableaux d'ancrage servent donc d'outils de références aux élèves (CSSDM, 2025). L'utilisation d'un tableau d'ancrage peut alors être une aide à la mise en place d'une stratégie d'autocorrection pour l'orthographe lexicale.

Contexte de ma classe

J'ai réalisé mon stage IV à l'automne 2024 dans une classe de 2e année située dans un milieu favorisé puisqu'il s'agit d'une école PEI où les élèves sont sélectionnés. Au fil des semaines, j'ai rapidement remarqué que je perdais beaucoup de temps à répondre à une même question que les élèves me posaient lors de périodes d'écriture. Cela m'empêchait également de bien soutenir certains de mes élèves en difficulté puisque je me faisais constamment interrompre. Cette fameuse question était : Mme Marianne, comment écrit-on […] ? Je me suis alors questionnée sur quels outils ou stratégies pourraient être utiles pour que mes élèves puissent être en mesure de répondre à leur question, car ils démontraient tous beaucoup d'intérêt à bien orthographier les mots qu'ils écrivaient. Ils avaient donc la volonté de graduellement faire les choses par eux-mêmes.

Déroulement de mon projet d'intervention contextualisé

Mon projet s'est déroulé sur quatre semaines. Toutes les semaines, j'ai fait une activité qui avait le même procédé. D'abord, je lisais une histoire d'Orianne Lallemand mettant en vedette son personnage Loup. Puis, j'invitais les élèves à m'écrire quelque chose à partir de cette histoire. Je n'avais pas de questions préétablies puisque mon but était seulement qu'ils écrivent le plus de mots possibles à partir de ce que leur inspirait l'histoire. Pour ceux qui ne savaient pas quoi écrire je leur suggérais des questions auxquelles ils pouvaient répondre : Qui a été ton personnage préféré et pourquoi? Quel a été ton passage préféré de l'histoire? Si tu pouvais changer la fin de l'histoire quelle fin aimerais-tu qu'elle ait? Lorsque la période d'écriture était commencée, je leur donnais une quinzaine de minutes pour simplement écrire. Lorsque la minuterie était terminée, c'était le moment de corriger ce qu'ils avaient écrit.

La première semaine a servi de point de comparaison puisque je n'ai donné aucune consigne particulière aux élèves mis à part de vérifier leur texte avant de me le remettre.

Au cours de **la deuxième semain**e, j'ai construit le tableau d'ancrage concernant la stratégie d'autocorrection avec les élèves. Voici les étapes qu'ils ont soulevées :

1.Relire son texte.
2.Encercler la majuscule et le point de chaque phrase.
3.Vérifier l'orthographe des mots avec les outils suivants :
i.Utiliser ma mémoire/reconnaitre les mots que je connais.
ii.Cahier de mots de vocabulaire.
iii.Dictionnaire personnel.
iv.Dictionnaire de classe.

Après avoir construit ce tableau d'ancrage avec mes élèves, je leur ai présenté le dictionnaire personnalisé que j'ai créé. Je leur ai présenté à quoi servait chaque partie des cases (cercle : couleurs pour indiquer la classe de mots, petit rectangle : noter le genre et le nombre) et comment l'utiliser. J'ai modélisé la procédure d'ajout d'un mot en y ajoutant un mot qui a été manqué par la majorité lors de l'écriture d'un texte. Je leur ai également mentionné que lorsque j'allais surligner des mots dans leur écriture, cela voulait dire que je leur suggérais de l'ajouter dans leur dictionnaire personnel. J'ai, par la suite, fait un atelier pour expliquer aux élèves comment utiliser le dictionnaire. Puis, nous avons fait l'exercice d'écriture en appliquant le code de correction tous ensemble une étape à la fois.

Les troisième et quatrième semaines étaient similaires. J'ai rappelé à quelques reprises les étapes de correction ou encore j'ai dirigé des élèves à l'affichage.

Résultats

Ce tableau représente les observations que j'ai pu faire au cours de l'implantation de mon outil d'autocorrection.

Tableau 1. Observations réalisées

Semaine 1	Période très exigeante. J'ai aidé au moins 20 élèves à écrire un mot, dont plusieurs, à de multiples occasions. Je n'ai pas eu le temps d'offrir un soutien à mes élèves en difficulté.
Semaine 2	Période assez mouvementée. Je répète constamment les étapes du code de correction aux élèves. Nous y allons une étape à la fois. J'aide plusieurs élèves à chercher dans le dictionnaire.
Semaine 3	Je remarque déjà une amélioration en ce qui trait du nombre de questions. Je dois toutefois diriger des élèves à l'affichage ou encore répéter les étapes de correction. J'aide encore plusieurs élèves à chercher certains mots dans le dictionnaire. Je réussis seulement à avoir quelques minutes consécutives pour aider mes élèves en difficulté.
Semaine 4	Période plus tranquille, je demande aux élèves de suivre les étapes écrites sur l'affiche *Autocorrection*. J'aide quelques élèves à chercher dans le dictionnaire et épèle quelques mots qui ne se retrouvent pas dans le dictionnaire junior. Surtout, j'ai le temps de m'asseoir avec un élève pour l'aider en formule individuelle.

[1] Il s'agit de noms fictifs pour préserver l'anonymat des élèves.

On peut remarquer que je suis de moins en moins sollicité pour répondre aux questions reliées à l'orthographe lexicale. Cela me permet donc de me sentir moins épuisé puisque je n'ai plus besoin de courir d'un bout à l'autre de la classe pour répondre à toutes les demandes de mes élèves et je peux également offrir un meilleur soutien à mes élèves en difficulté. On peut donc en déduire que les élèves deviennent tranquillement de plus en plus autonomes en ce qui concerne la correction de leur écriture.

Il n'y a pas seulement des résultats positifs que pour l'enseignant, mais également pour les élèves. En effet, j'ai eu quelques élèves qui, à l'intérieur de trois semaines, ont eu une belle courbe d'amélioration concernant le nombre de mots qu'ils orthographiaient bien dans leur texte. Il est à noter ici que je prenais en compte toutes les erreurs d'orthographe et non seulement celles dans les mots qu'ils avaient appris. Toutefois, les fautes d'accords ou d'autres types (de conjugaison, par exemple) étaient ignorées.

Tableau 2. Résultats des élèves pendant le PIC (% d'erreurs dans leur texte)

Élèves[1]	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4
Emmanuelle	32	31	24	24
Julien	36	Absent	29	14
Roméo	42	46	39	31
Ève	19	6	14	5

Par ces résultats, même s'ils ont été observés sur une très courte période, on peut en ressortir des points positifs.

D'abord, cette formule d'enseignement est propice au développement de l'autonomie chez l'enfant puisqu'il utilise le modèle du transfert de la responsabilité d'apprentissage par Pearson et Gallagher (1983). En effet, à la deuxième semaine, l'élève se fait enseigner la stratégie à employer. Par la suite, il expérimente avec le soutien de l'adulte (il est guidé). Puis, éventuellement, il l'applique de manière autonome. Le gain d'autonomie peut se révéler par une diminution du nombre de questions sur l'orthographe des mots auxquelles l'enseignante devait répondre au cours d'une période d'écriture. Dans le Tableau 1. Observations réalisées, on peut lire que dès la troisième semaine, il y avait une diminution concernant le nombre de questions et que j'étais donc davantage disponible pour soutenir les élèves pour d'autres difficultés.

L'autre stratégie qui a été bénéfique aux élèves tout comme à l'enseignant est d'utiliser le tableau d'ancrage comme outil d'enseignement. Dans mon projet d'intervention, j'ai construit le tableau avec mes élèves en utilisant des pictogrammes pour imager chaque étape. Je l'ai par la suite affiché dans un endroit visible de la classe pour que tous y compris moi, l'enseignante, puisse s'y référer facilement. Cette utilisation du tableau d'ancrage respecte les conseils et les conditions des documents et auteurs référés ci-haut (CSSDM, 2025) (Montésinos-Geler, Dupin de Saint-André & Tremblay, 2022). Dans le Tableau 2. Résultats des élèves pendant le PIC, nous pouvons déduire que le tableau d'ancrage peut avoir une incidence sur le résultat des élèves puisqu'ils peuvent faire la correction de leur texte plus consciencieusement en suivant les étapes dédiées à l'autocorrection. Il est également possible de faire un lien avec le Tableau 1, puisque le tableau d'ancrage sert également d'outil pour soutenir les élèves dans le but qu'ils maitrisent la stratégie de manière autonome. Bref, la stratégie d'enseignement ainsi que l'outil utilisé ont tous deux mené les élèves à développer leur autonomie face à la correction de leur texte.

Concernant le dictionnaire personnalisé, je ne peux pas en tirer de conclusion puisque les élèves l'ont très peu utilisé.

Constats, limites et conclusion

Après avoir expérimenté mon projet et à la suite de son analyse, je remarque plusieurs limites. Une première consiste à ce que l'atelier que j'ai donné aux élèves sur le dictionnaire était assez court et donc

plusieurs ont peu eu de temps pour manipuler et se familiariser avec le dictionnaire. Prévoir plusieurs ateliers entourant l'utilisation du dictionnaire pourrait à mon avis être beaucoup plus bénéfique et permettre aux élèves d'être plus efficaces dans leur recherche. Aussi, il serait bien de suggérer des dictionnaires basés sur la perception auditive comme l'Eurêka aux élèves rencontrant certaines difficultés. Une deuxième limite concerne le dictionnaire personnel. En effet, en voulant inclure le plus d'utilités possible, je suis d'avis qu'il a perdu en efficience. Ce que je tente de nommer ici c'est qu'il devenait complexe pour les élèves de non simplement ajouter un mot en prenant le temps de bien l'orthographier, mais il devait également identifier la classe de mots et nommer le genre et le nombre. Cela devient très compliquer pour des élèves de deuxième année puisqu'ils n'ont pas encore appris toutes les classes de mots. Le genre et le nombre restent également un concept nouveau et encore fragile. Bien que ce soit une belle occasion de faire réfléchir les élèves, je crois que d'avoir toutes ces étapes et informations nous fait perdre l'objectif réel du dictionnaire personnel soit de recueillir des mots fréquents écrits par l'élève. D'autant plus que cela était assez difficile à gérer en tant qu'enseignant. Il fallait que je m'assure qu'il n'y ait pas d'erreur dans les dictionnaires personnels des élèves.

Mon projet a toutefois permis de développer l'autonomie de plusieurs de mes élèves face à la correction d'un texte (Tableau 1) et de diminuer le nombre d'erreurs dans un texte (Tableau 2). Je peux donc affirmer qu'instaurer une procédure d'autocorrection au moyen d'un tableau d'ancrage peut aider des élèves de 2e année à augmenter le nombre de mots bien orthographiés dans leurs textes écrits et de développer leur autonomie.

Comme mon intervention s'est théoriquement déroulée sur trois semaines seulement, je n'ai pas réellement vu l'impact du dictionnaire personnel sur le processus de correction de mes élèves. Il serait donc intéressant de le tester sur une plus longue période et d'offrir des périodes servant uniquement à l'ajout de mots dans le dictionnaire personnel.

Références

CSSDM. (2025). 4.2 Des tableaux d'ancrage. Centre de services scolaire de Montréal. https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/atelierdecriture/4-les-recits-realistes/4-2-des-tableaux-dancrage/

Ehri, L.C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In Perfetti, C., Rieben, L. & Fayol, M. (Eds), Learning to Spell : Research, Theory and Practice Across Languages, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 237-269.

Pearson, P. D., & Gallagher, G. (1983). The gradual release of responsibility model of instruction. Contemporary Educational Psychology, 8, 112–123.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (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

Montésinos-Geler, 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.

Naître et grandir. (2021, mai). L'autonomie chez l'enfant. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/comportement/autonomie-enfant/

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Soutenir l'apprentissage de la lecture au primaire par le tutorat intercycle : une approche collaborative efficace

Roxanne Chassé



Introduction/problématique

Le développement des compétences en lecture constitue une priorité éducative au Québec. Selon la Fondation pour l'alphabétisation (2020), près de 47 % des adultes âgés de 16 à 65 ans éprouvent des difficultés à comprendre des textes modérément complexes, soulignant l'importance d'intervenir tôt au primaire.

Dans ma classe, l'évaluation diagnostique a révélé que plusieurs élèves de 1re année peinaient à décoder des mots simples, à lire avec fluidité et à comprendre des textes adaptés à leur niveau, indiquant un niveau de littératie inférieur aux attentes. Cette situation m'a conduite à chercher des interventions plus ciblées pour soutenir leur apprentissage.

Face à ces constats, le tutorat intercycle est apparu comme une solution prometteuse. Jumeler des élèves plus âgés à de jeunes lecteurs permet non seulement de soutenir le développement des compétences en lecture, mais aussi de renforcer l'autonomie, la motivation et la confiance en soi. Inspirée par les travaux de Tremblay (2015),j'ai souhaité explorer comment cette approche collaborative pouvait favoriser les apprentissages en lecture au primaire.

Cadre de référence

La compétence en lecture repose sur l'intégration dynamique de trois composantes essentielles : le décodage, la fluidité et la compréhension (Giasson, 2000).

Le décodage, d'abord, réfère à la capacité de transformer rapidement des graphèmes en phonèmes, puis à assembler ceux-ci en mots (Giasson, 2000). Cette habileté fondamentale, lorsqu'elle est automatisée, libère l'attention du lecteur pour accéder pleinement au sens du texte. Une pratique régulière du décodage supervisé, comme celle que propose le tutorat, améliore significativement la précision et l'efficacité du traitement lexical (Beaugrand, J., & Pleau, A. 2014).

La fluidité constitue une autre dimension incontournable du développement de la lecture. Elle se définit comme la capacité à lire avec rapidité, précision et expressivité (CSSDM, 2018). Les lecteurs fluides sont en mesure de consacrer davantage de ressources cognitives à l'analyse du contenu lu, ce qui facilite la compréhension (Tremblay, M. 2015). Les activités telles que la lecture répétée de textes courts et la lecture à haute voix, surtout lorsqu'elles sont réalisées avec un pair plus compétent, contribuent à renforcer cette dimension essentielle.

Enfin, la compréhension représente l'objectif ultime de l'acte de lire. Elle mobilise des processus complexes tels que l'inférence, la synthèse d'informations, l'activation des connaissances antérieures et la réflexion critique (Giasson, 2000). Dans une perspective socioconstructiviste, les interactions orales autour du texte, favorisées par des discussions guidées en situation de tutorat, permettent aux élèves d'affiner leur capacité à construire du sens.
Ainsi, la maîtrise de ces trois composantes interreliées est indispensable pour soutenir l'acquisition d'une lecture fonctionnelle et autonome, objectif central poursuivi par la mise en œuvre du projet de tutorat en lecture.



Le tutorat en lecture et sa mise en œuvre

Le tutorat entre élèves, où des élèves plus âgés accompagnent de plus jeunes, constitue une pratique éducative reconnue pour ses nombreux avantages, notamment en lecture. Selon le Réseau Canopé (2023), le tutorat entre pairs peut produire l'équivalent de cinq mois de progrès supplémentaires sur une année scolaire, grâce à un soutien personnalisé, adapté aux besoins spécifiques des élèves tutorés. Cette approche collaborative favorise un environnement d'apprentissage propice au développement du décodage, de la fluidité et de la compréhension de texte.

Les bienfaits du tutorat ne se limitent pas aux élèves plus jeunes. En agissant comme modèles, les tuteurs consolident eux-mêmes leurs compétences en lecture tout en développant des habiletés pédagogiques précieuses. Alexandre Gaborit (2020) souligne d'ailleurs que le tutorat est une forme de coopération permettant aux élèves-tuteurs de revoir et de renforcer leurs propres apprentissages, tout en développant un sentiment de responsabilisation et de confiance en soi. Cette dynamique enrichissante a été particulièrement manifeste dans le cadre du projet de tutorat mis en place auprès de mes élèves.

Le projet s'est déployé par la formation de dyades composées d'élèves de 4e, 5e et 6e année jumelés à des élèves de 1re année. Afin d'assurer l'efficacité des interventions, une formation initiale a été dispensée aux tuteurs. Ceux-ci ont été outillés pour soutenir leurs partenaires plus jeunes à travers des activités de lecture ciblées, en adoptant une posture bienveillante et en offrant des rétroactions fréquentes et constructives. Les dyades se rencontraient cinq fois par semaine pour des séances d'environ trente minutes, dans un cadre structuré et répétitif favorisant l'automatisation des apprentissages.

Chaque rencontre intégrait trois types d'activités : d'abord des exercices de décodage, où les élèves pratiquaient la reconnaissance de mots et de pseudo-mots en lecture guidée ; ensuite, une lecture de texte à deux voix, permettant d'améliorer la fluidité grâce à l'alternance des rôles lecteur-auditeur ; enfin, une discussion guidée sur le contenu du texte, où les tuteurs invitaient leurs partenaires à formuler des prédictions, poser des questions et résumer l'histoire lue, renforçant ainsi la compréhension en profondeur.

Le matériel de lecture utilisé était soigneusement sélectionné pour répondre aux besoins des apprenants débutants. Il s'agissait de courts textes issus de collections telles qu'Escalire, Bidule ou Facile à lire, réputées pour leur accessibilité et leur capacité à soutenir l'apprentissage du décodage et de la fluidité. Selon Richaudeau (1973), pour des élèves de cet âge, des textes de 50 à 200 mots, avec des phrases de 15 à 20 mots maximum, constituent un support idéal pour un apprentissage progressif.

Dans le cadre de ces séances, une attention particulière a été portée à l'enseignement explicite de stratégies de lecture avant, pendant et après la lecture. Avant la lecture, les élèves étaient encouragés à survoler le texte, à observer les images et à activer leurs connaissances antérieures pour faire des prédictions. Pendant la lecture, ils apprenaient à suivre le texte avec leur doigt, à segmenter les mots difficiles, à utiliser les images comme soutien, et à reconnaître les mots fréquents pour maintenir la fluidité. Après la lecture, ils pratiquaient la relecture de passages complexes et la synthèse orale du texte lu.

Grâce à la mise en place de ce dispositif de tutorat structuré, il a été possible d'observer des évolutions notables dans les compétences en lecture des élèves de 1re année. L'analyse des résultats recueillis au fil du projet permet ainsi de mieux comprendre l'impact du tutorat intercycle sur le développement du décodage, de la fluidité et de la compréhension de texte.

Analyse et constats

L'analyse des observations réalisées au fil du projet de tutorat révèle des progrès notables chez les élèves de 1re année, tant au niveau du décodage, de la fluidité que de la compréhension de texte. Ces résultats appuient l'idée que le tutorat intercycle constitue un levier efficace pour soutenir l'apprentissage de la lecture.

Dès les premières semaines, une amélioration du décodage a été constatée. Le nombre d'élèves en situation d'échec en lecture est passé de huit à trois au terme des deux mois d'implantation du projet. De même, les difficultés majeures de décodage, observées initialement chez neuf élèves, se sont résorbées pour ne concerner que cinq élèves. Ces progrès témoignent de l'effet positif de la lecture guidée en dyade, permettant aux élèves de renforcer leur maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes de manière intensive et soutenue.

En ce qui concerne la compréhension de texte, les résultats sont tout

aussi encourageants. Le nombre d'élèves ayant des difficultés à comprendre un texte lu par eux-mêmes ou par autrui est passé de dix à trois. Les discussions guidées menées lors des séances de tutorat, centrées sur la formulation de prédictions, les inférences et la synthèse d'informations, ont contribué à renforcer les habiletés de compréhension en lecture, en favorisant une approche plus active et réfléchie du texte.

Portait de lecteur de l'élève tout au long du tutorat			
Élèves	Début	1 mois	2 mois
1 (francisation) (suivi orthophonie et orthopédagogie)	X	5	4
2	5	3	2
3	4	2	2
4 (suivi orthophonie et orthopédagogie)	5	5	5
5	4	2	2
6 (suivi orthophonie, TDAH)	2	2	1
7 (suivi orthopédagogie)	5	5	3
8 (suivi orthopédagogie)	5	5	3
9 (suivi orthophonie et orthopédagogie)	5	5	3
10	3	2	2
11	1	1	1
12	5	3	2
13 (suivi orthopédagogie, TDAH)	5	3	2
14 (francisation)	X	X	X
15	2	2	1
16 (suivi orthophonie et orthopédagogie)	5	5	5

La fluidité de lecture a également connu des améliorations significatives. Lors de l'évaluation initiale, tous les élèves évalués présentaient un débit inférieur à 27 mots par minute, soit sous le seuil attendu pour les lecteurs les plus faibles (Boyer, 2010). Après deux mois, seuls deux élèves demeuraient sous ce seuil, tandis que six élèves avaient atteint ou dépassé un débit de 50 mots par minute, ce qui représente la norme attendue en fin de 1re année. Le temps moyen requis pour lire un texte de 50 mots a diminué de 49,2 secondes, ce qui illustre un gain substantiel en fluidité et en automaticité de la lecture.

Test de fluidité effectué sur 10 des élèves au hasard (50 mots)			Reprise des mots erronés par l'élève (de façon automatique)
Élèves	Début	2 mois	Oui/Non
3	1 min 37 s	1 min 4 s	Oui
4	+ de 4 min	3 min 58 s	Non
5	1 min 27 s	1 min 4 s	Oui
6	1 min 34 s	58 sec	Non
7	3 min	1 min 50 s	Non
11	1 min 30 s	1 min 2 s	Oui
12	3 min 47 s	1 min 26 s	Oui
13	3 min	1 min 11 s	Non
15	1 min 40 s	1 min 17 s	Non
16	2 min 14 s	1 min 47 s	Non

Au-delà de l'amélioration des compétences en lecture, d'autres effets positifs du projet de tutorat ont été observés. Sur le plan socio-affectif, la dynamique instaurée entre les élèves a permis le développement d'un climat de collaboration, de confiance et de fierté. Certains élèves tuteurs ont même pris des initiatives remarquables, comme la création de petits livres adaptés pour leurs pairs, démontrant ainsi leur engagement et leur capacité à transférer leurs compétences. Ces observations rejoignent les apports théoriques de Vygotsky (1978), selon lesquels les interactions sociales jouent un rôle crucial dans le développement cognitif et affectif des apprenants.

Par ailleurs, la mise en place du tutorat a eu des retombées positives sur l'organisation pédagogique des classes du 2e et 3e cycle. En libérant temporairement les élèves-tuteurs pour leurs interventions auprès des plus jeunes, les enseignants ont pu consacrer davantage de temps à la différenciation pédagogique et au soutien ciblé de leurs propres élèves en difficulté.

Ainsi, l'ensemble des résultats observés confirme que le tutorat en lecture intercycle, lorsqu'il est structuré et accompagné, constitue une stratégie pédagogique pertinente et efficace pour soutenir l'apprentissage de la lecture au primaire, tant sur le plan académique que sur le plan socio-affectif.

Ces résultats témoignent de la richesse du tutorat en lecture intercycle comme levier d'accompagnement pédagogique. À la lumière de ces constats, il est pertinent de réfléchir aux retombées générales de ce projet et aux pistes qu'il ouvre pour soutenir durablement le développement de la littératie en milieu scolaire.



Conclusion

L'expérience de tutorat en lecture intercycle a permis de valoriser les forces de chacun en plaçant les élèves au cœur de leur apprentissage. Au-delà des compétences scolaires, cette approche a renforcé des qualités essentielles telles que l'autonomie, la motivation et l'entraide, contribuant ainsi à créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et stimulant.

Ces résultats confirment l'importance de multiplier les occasions d'apprentissage collaboratif pour favoriser la réussite éducative de tous. En rendant la lecture plus accessible, plus humaine et plus engageante, le tutorat devient un levier pour mieux outiller les élèves à devenir des lecteurs autonomes et critiques, capables d'apprendre, de penser et de comprendre, comme le rappelle Giasson (2000).

Références

Boyer, É. (2010). La fluidité en lecture : concepts et balises. Service national du RÉCIT. https://www.editionsdelapprentissage.com/commentevaluerecture-3.html

Beaugrand, J., & Pleau, A. (2014). Le tutorat par les pairs : une stratégie d'apprentissage gagnante. Éditions CEC

Carrefour FGA. (2018). Balises de fluidité en lecture. https://www.carrefourfga.ca/SMC-Federal/wp-content/uploads/2018/06/5-LECTURE_FLUIDIT%C3%89_BALISES.pdf

Centre de services scolaires de Montréal (CSSDM). (2018-2019). Document de soutien pour l'évaluation de la lecture au 1er cycle. https://cybersavoir.csdm.qc.ca/abc/files/2020/02/Trousse-de-soutien-%C3%A0-lenseignement-et-%C3%A0-l%C3%A9valuation-en-lecture-au-1er-cycle_version-28-oct_2019.pdf

Fondation pour l'alphabétisation. (2020). Rapport sur la littératie des adultes au Québec. Fondation pour l'alphabétisation. https://fondationalphabetisation.org/

Gaborit, A. (2020). Le tutorat entre élèves : coopérer pour apprendre. Éditions ESF.

Giasson, J. (2000). La compréhension en lecture : Recension des écrits. Université Laval. https://archive.org/details/lacomprehensione0000gias/page/n9/mode/2up

Réseau Canopé. (2023). Le tutorat par les pairs en lecture. https://reseau-canope.fr

Richaudeau, F. (1973). Le langage efficace. Marabout. https://archive.org/details/lelangageafficac0000fran

Thompson, L. (2009). La lecture guidée : Une approche pédagogique efficace. Revue des sciences de l'éducation, 35 (2), 23-45. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2009-v35-n2-rse3570/038755ar.pdf

Tremblay, M. (2015). Le tutorat scolaire : Stratégies et impacts sur la réussite des élèves. Presses de l'Université du Québec.

Vygotski, L. S. (1985). La formation sociale de l'esprit : Développement des fonctions psychologiques supérieures. Paris : Éditions Sociales. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/levvygotskiaujourdhui.pdf

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Lire, réagir, justifier : Enseigner la réaction explicitement

Roxanne Chassé



Introduction

En lecture, les élèves réagissent aux textes de façon naturelle et immédiate (Éducation Québec, 2019). En effet, il est facile pour eux de constater l'attrait ou la répulsion qu'ils ont envers une œuvre (Éducation Québec, 2019). Le rôle de l'enseignante est tout de même d'élargir cette capacité naturelle à réagir (Éducation Québec, 2019). En lecture, réagir c'est : « exprimer et justifier les émotions, les sentiments, les opinions qui émergent au cours de la lecture » (ministère de l'Éducation, 2006).

Bien que les élèves réagissent spontanément, justifier leurs réactions de façon pertinente représente souvent un défi. En effet, les élèves ont parfois tendance à dériver de l'histoire lorsqu'ils répondent à des questions de réaction en parlant plutôt uniquement d'eux-mêmes et de sujets non reliés au texte (Éducation Québec, 2019). Au premier cycle du primaire, les élèves sont amenés à réagir sur différents aspects inscrits dans la progression des apprentissages (ministère de l'Éducation, 2009, p.74 et 75). L'élève partage ses impressions à la suite de sa lecture, s'identifie aux personnages, s'exprime par rapport au texte (dire ce que l'on pense), établit des liens avec ses expériences, etc.

Les réactions à un texte peuvent se classer selon quatre stades de classification : stade 1 l'évocation, stade 2 rapprochements, stade 3 réflexions, stade 4 évaluations (Giasson, 2014). Au premier cycle du primaire, le stade de rapprochements est celui que nous souhaitons atteindre, c'est-à-dire que l'élève doit se servir de sa propre expérience pour faire des liens entre lui-même et le texte (Giasson, 2014). Pour ce faire, certains textes favorisent plus la réaction que d'autres. Par exemple, les albums qui présentent un problème poussent les lecteurs à vouloir trouver des solutions et les albums qui proposent un dilemme permettent de mettre en jeu des valeurs et des émotions chez les élèves (Éducation Québec, 2019).

La qualité des réactions des élèves est directement reliée aux occasions de réagir aux textes en classe (Giasson, 2014). Ce que nous dit Giasson (2014) est que plus les élèves ont la chance de vivre des activités régulières de réaction, plus leur habileté à réagir va naturellement s'accroître. En tant qu'enseignante, notre rôle est de venir offrir de multiples occasions aux élèves pour qu'ils réagissent. Toutefois, comment l'enseignement peut-il venir aider les élèves dans cette tâche de réaction ? Ainsi, il devient pertinent de se questionner sur les moyens concrets à mettre en place pour soutenir le développement de cette compétence.

L'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement particulièrement efficace pour les élèves en difficulté, car il permet de rendre visibles les stratégies employées par des lecteurs experts et c'est pour cela que nous l'avons choisie pour notre projet d'intervention (Falardeau et Gagné, 2012). En ce sens, l'article se penchera sur la question suivante :

Est-ce que l'enseignement explicite peut venir développer la compétence à réagir des élèves ?



L'enseignement explicite : fondements et étapes

Il convient d'abord de définir cette méthode d'enseignement afin de pouvoir ensuite analyser nos traces à l'aide de ses différentes composantes.

L'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement qui vise à rendre les contenus d'apprentissage perceptibles pour les élèves (Vienneau, 2017). Ainsi, en lecture, cette stratégie a comme objectif de permettre aux lecteurs novices de constater les processus cognitifs qui sont employés par des lecteurs experts (Falardeau et Gagné, 2012). Vienneau sépare ce type d'enseignement en quatre étapes, soit l'introduction, le modelage par l'enseignant, le modelage par l'élève et la pratique graduée (ou guidée) et enfin la pratique autonome.

Les étapes de l'enseignement explicite

L'introduction ou la mini-leçon

La première étape du processus de l'enseignement explicite est de nommer le sujet de l'enseignement aux élèves et de le mettre en relation avec leurs connaissances antérieures (Vienneau, 2017). On leur précise également la raison d'utiliser la stratégie ainsi que les moments où il est pertinent de l'employer (Montésinos-Gelet et al., 2022).

Le modelage par l'enseignant

Au cours de cette étape, l'enseignant explique la façon d'utiliser la stratégie en réfléchissant à voix haute (Vienneau, 2017). Les élèves ont ainsi accès aux processus cognitifs de leur enseignant (Falardeau et Gagné, 2012). Pour que le modelage soit efficace, il doit être réalisé dans un contexte authentique, comme celui de la lecture d'une histoire, en plus de contenir des exemples précis qui concernent l'œuvre lue (Falardeau et Gagné, 2012).

Le modelage par l'élève et la pratique graduée (ou guidée)

L'étape du modelage par l'élève et de la pratique graduée est celle où les apprenants mettent en œuvre la stratégie enseignée tout en bénéficiant du soutien de leur enseignant (Vienneau, 2017). Le rôle de ce dernier est alors de fournir un étayage à ses élèves, c'est-à-dire de les supporter dans leur emploi de la stratégie de sorte qu'ils puissent accomplir une tâche qu'ils n'auraient pas été en mesure de réaliser seuls (Falardeau et Gagné, 2012 ; Joulain et Tougeron, 2018). Pour ce faire, il peut utiliser plusieurs des six formes d'étayage définies par Bruner qui sont l'enrôlement, le maintien de l'orientation, le contrôle de la frustration, la réduction des degrés de liberté, la signalisation des caractéristiques déterminantes et la démonstration (Bruner, 2002, cité dans Joulain et Tougeron, 2018). L'enrôlement, le maintien de l'orientation et le contrôle de la frustration visent à garder l'élève centré et motivé sur la tâche en attirant son intérêt, en s'assurant qu'il maintienne le cap sur l'objectif et en évitant qu'il ressente un sentiment d'échec dû à ses erreurs. Pour sa part, la réduction des degrés de liberté vise à simplifier la tâche, par exemple en restreignant le nombre d'étapes à effectuer. La signalisation des caractéristiques déterminantes, quant à elle, ressort les écarts entre le résultat obtenu par l'élève et la réponse attendue. Enfin, la démonstration permet à l'enseignant d'améliorer la réponse de son élève tout en lui expliquant de façon explicite les raisons qui justifient ses modifications. Cet étayage est suivi d'un dés-étayage dans lequel l'enseignant retire progressivement son soutien en fonction de la progression des enfants jusqu'au moment où il les juge prêts à mobiliser la stratégie de façon autonome (Falardeau et Gagné, 2012).

La pratique autonome

La dernière étape de l'enseignement explicite est la pratique autonome. Les élèves utilisent alors la stratégie de façon indépendante dans de nouveaux contextes, ce qui leur permet de la consolider et de l'internaliser (Vienneau, 2017 ; Falardeau et Gagné, 2012). Cette étape vise également à automatiser la stratégie pour que les élèves puissent l'utiliser de façon aisée et fluide, ce qui requiert de la pratiquer à plusieurs reprises (Falardeau et Gagné, 2012).

Projet : soutenir la réaction par l'enseignement explicite

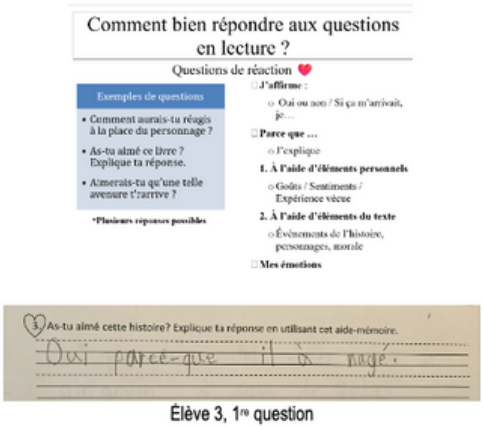
Constat de départ : une difficulté à justifier ses réactions

Lors de notre stage en 2e et 3e année du primaire, nous nous sommes aperçues que les élèves avaient très peu la chance de travailler la dimension à réagir autrement que par réponse écrite lors des évaluations de lecture. En corrigeant celles-ci, les difficultés des élèves à justifier leurs réactions ont été rapidement identifiées. Par exemple, à la question « As-tu aimé l'histoire ? Explique ta réponse » dans un texte qui parlait d'une sortie au verger, plus de la moitié des élèves ont répondu : « Oui, j'aime les pommes ». Ce type de réponse, bien qu'honnête, illustre un manque de lien entre la réaction de l'élève et les éléments du texte. C'est à partir de ce constat qu'est né notre projet, il

visait à répondre à un besoin observé chez les élèves, soit la difficulté à réagir en lecture. Le projet d'enseignement explicite s'est articulé autour de la lecture de trois albums jeunesse. Un peu sous forme de lecture interactive, l'enseignante posait quelques questions afin de s'assurer de la compréhension des élèves. En effet, cette partie de compréhension est importante, puisque, pour réagir à un texte, l'élève doit d'abord comprendre le texte (ministère de l'Éducation, 2006). Après chaque lecture, les élèves étaient amenés à répondre à la question « As-tu aimé l'histoire ? Explique ta réponse ».

La mini-leçon : comprendre ce qu'est une question de réaction

La première séance du projet était une mini-leçon sur les questions de réaction, durant laquelle les élèves ont appris : comment les reconnaître et comment bien y répondre. Pour ce faire, le terme question cœur a été présenté aux élèves pour désigner les questions de réaction puisque la réponse est personnelle, c'est-à-dire qu'elle se trouve à l'intérieur d'eux-mêmes et non dans le texte. Ensuite, les éléments sur lesquels les élèves peuvent réagir ont été présentés comme des ingrédients dans une recette. Ainsi, les élèves ont pu voir l'aide-mémoire comme une recette à suivre, c'est-à-dire des éléments à respecter et des étapes à suivre. Après la première lecture d'un album, les élèves ont répondu à la question de réaction de manière individuelle en utilisant l'aide-mémoire. Malgré cet outil pour répondre à la question qui fournissait un étayage aux élèves en restreignant leurs degrés de liberté, certains d'entre eux ont eu quand même beaucoup de difficulté à formuler une réponse qui respectait les critères (voir élève 3, question 1).



Élève 3, 1re question

Le modelage : construire ensemble ce qu'est une bonne réponse

Toutefois, c'est à partir des réponses des élèves lors de la première séance que nous avons travaillé sous forme de modelage. En effet, l'enseignante a réalisé une démonstration de ce qui était attendu comme réponse de réaction. En verbalisant sa pensée à haute voix, elle a alors rédigé sa propre réaction de l'album lu précédemment. Ensuite, toujours sous forme de modelage, l'enseignante a identifié chacune des parties de sa réponse avec l'aide-mémoire : l'affirmation, parce que, éléments personnels, éléments du texte, émotion. Pour aider les élèves à bien comprendre les réponses de réactions attendues, l'enseignante a aussi fait un contre-exemple. Ainsi, avec la liste de vérification, elle a pu démontrer aux élèves comment ils pouvaient améliorer leur réponse si un élément était manquant.

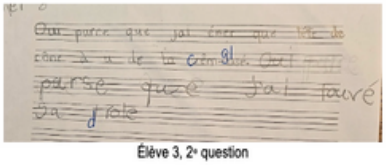
Afin de renforcer leur compréhension, les élèves ont ensuite été invités à observer et analyser par eux-mêmes différents exemples de réponses de réaction, soit des élèves ou bien des réponses fictives. Le travail consistait à séparer les bons exemples des contre-exemples avec l'aide-mémoire. Pour chaque réponse où un élément était absent, les élèves devaient modifier la réponse pour répondre à nos critères. L'objectif de cet exercice était de permettre aux élèves de comprendre que les réponses dites mauvaises pouvaient être améliorées.

Finalement, cette séance a permis de faire du modelage : les élèves ont pu voir concrètement ce à quoi ressemble une bonne réponse, et ce qu'il faut éviter. Ainsi, à partir de cette séance, avec les élèves, nous avons créé une affiche d'exemple et de contre-exemple pour les aider à mieux comprendre ce qui est attendu (voir le carton noir).



Pratique guidée en dyades : s'améliorer en discutant

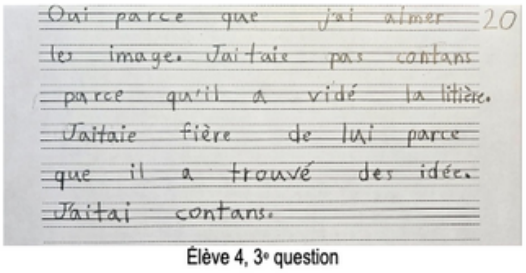
En respectant la séquence d'enseignement explicite, nous passons du modelage à la pratique guidée pour la deuxième lecture (Montésinos-Gelet et al., 2022). Chaque élève devait écrire une réponse de manière individuelle, puis joindre un coéquipier pour travailler en équipe. Le rôle du partenaire était de vérifier à l'aide de la liste à cocher s'il ne manquait aucun élément dans la réponse, sinon ensemble ils devaient la modifier pour répondre aux critères. Ce travail d'équipe aura permis à certains élèves de développer leur réponse. Au départ, les liens entre les éléments du texte et les éléments personnels des élèves étaient difficiles à cerner. Lors de cette deuxième période, la moitié des élèves ont eu moins de difficulté à expliquer pourquoi ils aimaient ou non l'histoire entre autres grâce à l'étayage de leur pair. En effet, ils devaient expliquer leur réaction à leur partenaire à l'oral s'ils devaient la modifier. Par exemple, le partenaire de l'élève 3 lui a demandé : « Mais qu'est-ce que tu as trouvé drôle ? ». À l'oral, l'élève 3 n'a eu aucune difficulté à expliquer ce qu'il a trouvé drôle dans l'histoire, en faisant référence aux éléments du texte tout en parlant de sa propre expérience avec son chat (élément personnel). Bien que sa réponse écrite soit incomplète et que certains liens sont absents, à l'oral, l'élève démontre qu'il a une capacité à réagir au texte (voir élève 3, question 2). Rappelons que Giasson (2014) met de l'avant l'importance d'offrir diverses occasions et divers contextes aux élèves pour réagir. Ainsi, en mettant les élèves en équipe, ils ont pu échanger et discuter de leur propre réaction sur un album. Ces échanges, bien qu'informels, ont été bénéfiques pour plusieurs en les amenant plus loin dans leur justification de leur réaction.


Élève 3, 2e question

Pratique guidée avec rétroaction individuelle

Poursuivons avec la lecture du troisième album qui se trouve encore dans l'étape de la pratique guidée. Lors de cette séance, les élèves ont répondu de manière seule à la question de réaction en s'aidant des outils et des stratégies travaillées lors des séances précédentes. Par la suite, chaque élève présentait sa réponse à l'enseignante afin de leur offrir une rétroaction immédiate et un soutien (étayage) au besoin.

Pour certains élèves, la réponse écrite répondait parfaitement aux exigences (voir élève 4). Toutefois, d'autres ont produit des réponses imprécises ou incomplètes. Par exemple, l'élève 3 fait mention d'un événement dans l'histoire, mais n'établit aucun lien avec ses propres expériences ni avec ses émotions. Pour cet élève, ainsi que pour tous les autres qui éprouvent encore des difficultés, nous leur avons permis d'expliquer à l'oral leur réponse. L'enseignante signalait les éléments manquants dans la réponse de l'élève, puis l'accompagnait dans la construction de liens entre sa réaction personnelle et les éléments du texte.


Oui parce que j'ai aimer 20
les image. J'ai taie pas contans
parce qu'il a vidé la litière.
J'aitaie fière de lui parce
que il a trouvé des idée.
J'aitai contans.

Élève 4, 3e question

Ainsi, lorsque l'élève 1 a simplement écrit dans sa réponse : « J'étais contente », l'enseignante lui a demandé : « Ah oui, mais pourquoi étais-tu contente à la fin de l'histoire ? ». L'élève est venue alors préciser sa pensée : « Parce que l'histoire était drôle », en nommant un passage qui l'a fait rire.

Alléger la charge cognitive pour mieux se concentrer sur la justification

Une autre intervention a été de retirer entièrement la charge liée à l'écriture pour certains élèves. L'enseignante leur demandait simplement d'expliquer à l'oral pourquoi ils avaient aimé l'histoire, en les accompagnant avec des questions pour guider leur réflexion.

Par exemple, l'enseignante a demandé à l'élève 3 s'il avait aimé l'histoire. Il a répondu : « Oui parce qu'elle était drôle ». L'enseignante a poursuivi : « Qu'est-ce qui est drôle dans l'histoire ? », ensuite, l'élève a fait mention d'un passage qu'il a aimé. L'enseignante continue « Mais pourquoi c'est ton passage préféré ? », ensuite l'élève commence à expliquer comment il s'est senti tout en faisant des liens avec lui-même.

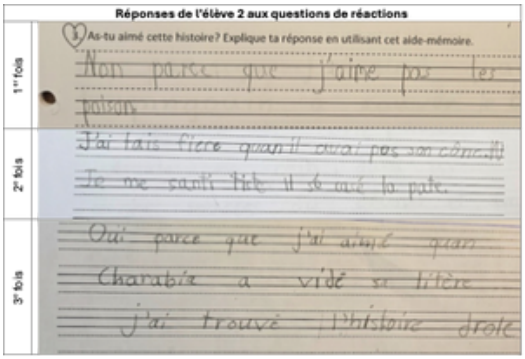
Ce court échange a permis à l'élève de démontrer qu'il était capable de justifier de manière pertinente sa réaction à l'histoire. Si l'on s'en tenait uniquement à sa réponse écrite, on pourrait croire qu'il n'avait pas acquis cette compétence. En retirant la charge cognitive liée à l'écriture, on lui a permis de se concentrer sur l'essentiel : la justification de sa réaction.

Constats et conclusion

Une pratique autonome non observée, mais des progrès manifestes

Au départ, ce projet devait comporter quatre lectures d'albums, dont deux pour l'étape de la pratique guidée, et une dernière consacrée à la pratique autonome. Toutefois, en raison de circonstances hors de notre contrôle, la dernière lecture n'a pas pu être réalisée. Ainsi, aucune observation n'a pu être faite concernant l'étape de la pratique autonome des élèves.

Malgré cela, plusieurs indices nous permettent de croire que les élèves sont désormais mieux outillés pour le faire. Tout au long du projet, nous avons observé une progression notable dans leur manière de justifier leur réaction, que ce soit par l'oral ou par écrit. Certains élèves, qui avaient au départ de la difficulté à aller au-delà d'une simple opinion, sont graduellement arrivés à appuyer leur réponse par des éléments du texte et des liens personnels.



Ces progrès laissent entrevoir que les stratégies enseignées pourraient être réinvesties dans d'autres contextes, notamment lors des évaluations en lecture. Même si la pratique autonome n'a pu être observée dans le cadre du projet, nous pouvons raisonnablement penser que les apprentissages réalisés auront un impact positif sur les habiletés de réaction des élèves à plus long terme.

Conclusion

Nous pouvons désormais répondre à notre question initiale en affirmant que l'enseignement explicite aide bel et bien les élèves à développer leur compétence à réagir. L'étayage mis en place dans l'étape de la pratique guidée a été particulièrement utile pour faire cheminer les élèves entre autres grâce à sa capacité à s'ajuster aux besoins de différents enfants. Par exemple, le fait de questionner les élèves oralement aura permis à plusieurs de montrer l'étendue de leur compétence, ce qu'ils n'étaient pas en mesure de faire à l'écrit. Giasson stipule d'ailleurs que pour que les élèves puissent réagir de façon écrite, ils doivent d'abord l'avoir fait oralement à plusieurs reprises, ce qui explique le constat que les enfants partagent plus facilement leurs réactions en discutant (Giasson, 2014).

Par ailleurs, cette expérience et la lecture du texte d'Amélie Ponton nous ont également permis de réaliser une limite dans l'enseignement explicite de la réaction en lecture qui est la perte de créativité et

d'authenticité du processus de réaction (2021). En effet, la modélisation de la façon dont on doit réagir lors de nos lectures laisse entendre qu'il y a une seule bonne façon de le faire, ce qui est erroné. En outre, montrer aux élèves la façon de répondre aux questions et leur préciser le moment précis auquel ils doivent le faire enlève la spontanéité de l'enfant qui réagit au cours de sa lecture.



À partir de ces observations, nous retenons qu'il est important que les enseignants précisent à leurs élèves qu'il y a une panoplie de façons de réagir et qu'ils se doivent d'également utiliser des dispositifs de lecture qui permettent aux élèves de réagir de façon plus naturelle en leur laissant choisir le sujet et le moment de leur réaction. À cet égard, Amélie Ponton propose d'intégrer à notre pratique des entretiens de lecture, des cercles de lecture et des lectures en duo qui permettent toutes aux élèves d'interagir au sujet de leurs réactions aux œuvres dans un contexte réel (2021). Voilà une suite intéressante à notre projet d'enseignement explicite pour permettre aux enfants de personnaliser leur style de réaction.

Références

Baptiste, J. et Tougeron, M. (2018). Étayage et différenciation pédagogique [Mémoire, Université de Nantes]. HAL. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01823101/document

Éducation Québec. (2019). L'enseignement de la réaction au 1er cycle du primaire [vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wsfjyCAlZxw

Falardeau, É., Gagné, J. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture des pratiques fondées par la recherche. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__ed4a4bd79f17__Enseignement_explicite_et_autoregulation_article_.pdf

Giasson-Lachance, J. (2014). Les textes littéraires à l'école (T. Escoyez, Ed. ; 2e édition). De Boeck.

Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Ministère de l'Éducation. (2009). Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement. https://laurier.cssdm.gouv.qc.ca/files/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf

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

Ponton, A. (2021, 21 avril). La dimension réagir en lecture : Pistes de réflexion pour l'aborder en classe. J'enseigne avec la littérature jeunesse. https://enseignerlitteraturejeunesse.com/2021/04/21/la-dimension-reagir-en-lecture-pistes-de-reflexion-pour-laborder-en-classe/

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

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Expliciter la tâche d'écriture en première année : une stratégie universelle pour favoriser la réussite de tous les élèves et pour optimiser le travail de l'enseignant

Catherine Lagacé



Introduction

Dans plusieurs écoles primaires au Québec, la compétence de l'écriture représente une difficulté importante chez les élèves. Qu'est-ce qui l'explique : Les particularités des élèves d'aujourd'hui, les méthodes d'enseignements dépassées et désuètes ou un programme de formation lacunaire en termes de clarté et de cohérence? La réponse semble se trouver un peu partout parmi toutes ces hypothèses, et ce, particulièrement dans les classes de première année. D'une part, l'inclusion scolaire favorise la constitution de groupes plus hétérogènes qu'ils l'étaient autre fois. La quantité d'élèves qui ont des besoins particuliers augmente, mais qu'en est-il réellement de la quantité de ces besoins? Peuvent-ils se rejoindre à certains endroits? C'est l'hypothèse que retient le principe des systèmes de soutien à paliers multiples (SSPM) (Desrochers & Guay, 2020). D'autre part, au cours de mon parcours de stagiaire, j'ai remarqué que plusieurs enseignants ont entretenu le réflexe de réduire le nombre de périodes d'apprentissage de l'écriture, et ce, en réponse à l'alourdissement de cette tâche causé par le manque d'autonomie grandissant des élèves (Duchaine & Lacoursière, 2024). Les tables « macaroni » ne comptent plus assez de places. Avec les méthodes d'enseignement utilisées actuellement, le coenseignement semble être la seule solution réaliste et envisageable pour plusieurs. Néanmoins, avec la pénurie de main d'œuvre et les réductions budgétaires effectives, cette solution réduit drastiquement la fréquence des périodes consacrées à l'exercice de l'écriture. Ainsi, afin de palier à ces deux phénomènes, au cours de mon 4ème stage, j'ai élaboré et testé un outil pour favoriser l'apprentissage de l'écriture chez les élèves de première année qui est basé sur la notion d'enseignement explicite. Les effets de cet outil seront analysés au cours de cet article afin de répondre à la question suivante : Sous quelle forme l'enseignement explicite de l'écriture peut-elle se présenter afin de favoriser l'émergence et la réussite d'une pédagogie inclusive?

Cadre de référence et concepts utilisés

Parmi les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ceux qui vivent avec un trouble du langage (TDL), avec un trouble déficitaire de l'attention (TDAH), qui sont sur le spectre du trouble de l'autisme (TSA) ou qui sont issus de l'immigration (francisation) constituent la majorité. Ces élèves partagent, généralement, deux besoins communs : le morcèlement des tâches et l'illustration de ces dernières (Magerotte et al., 2024). C'est donc sur quoi se base l'outil élaboré.

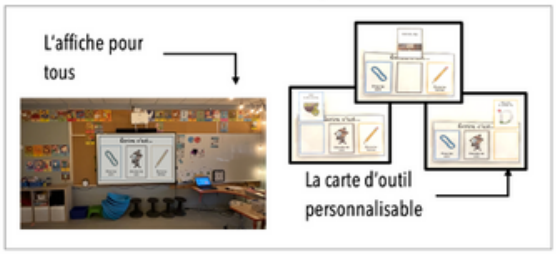
Pourquoi l'enseignement explicite?

L'enseignement explicite de l'écriture permet de mettre en commun ces deux aspects (Gauthier & Bissonnette, 2023) tout en favorisant l'apprentissage de tous les élèves. Elle constitue donc une stratégie d'enseignement universelle, tel qu'elles sont décrites par les systèmes de soutien à paliers multiples. En outre, l'enseignement explicite de l'écriture permet la mise en place d'un palier 1 de qualité, de façon à regrouper les besoins des élèves pour optimiser leur apprentissage.

L'outil

L'outil se présente facilement sous plusieurs formes : Une page à afficher au TBI, une affiche pour la classe ou une carte d'outil personnalisée pour les élèves en difficultés. Il permet donc de répondre aux besoins, selon le niveau de soutien essentiel à la réussite de chacun. Il est à noter, que pour les cartes individuelles, les cases de couleurs peuvent être assemblées afin d'illustrer des stratégies enseignées au verso de ces dernières. Voici, un exemple de l'affiche pour la classe et un exemple d'une carte d'outil personnalisée :

Image 1. Visualisation de l'outil



Fonctionnement et personnalisation

L'écriture est considérée comme étant une tâche qui implique plusieurs habiletés à utiliser simultanément (Lavoie & al., 2015). On le considère de cette façon, parce que le rythme d'écriture progresse très rapidement avec l'intégration d'automatismes par l'apprenant. Pour expliciter une tâche et en imager les étapes, il importe de se questionner, d'abord, sur l'objectif à atteindre. Dans le cas présenté, l'objectif, basé sur les savoirs essentiels de la Progression des apprentissages (PDA) en première année, est d'être en mesure d'écrire une phrase dictée en représentant tous les phonèmes avec un graphème correspondant (stade d'écriture alphabétique) (MELS, 2018), et ce, de façon autonome. Les différentes étapes à réaliser pour pouvoir réaliser la tâche sont : Fractionner les mots en sons, déterminer les lettres qui peuvent former le son ciblé et les écrire. Ces trois étapes constituent donc la séquence illustrée.

Lorsqu'un enseignant utilise l'outil élaboré, il doit rattacher chaque stratégie d'écriture enseignée au pictogramme auquel il réfère. Par exemple, lorsqu'il aborde l'utilisation des trottoirs pour la calligraphie, l'enseignant mentionne que cette stratégie d'écriture devra être utilisée pour « écrire les lettres ». En rattachant toujours les nouveaux apprentissages à un bagage de connaissances connu, l'élève sera en mesure de mieux les acquérir et de façon plus efficace (Hattie, 2010).

Par ailleurs, c'est cet élément qui permet à l'enseignant de personnaliser les cartes d'outils selon les stratégies les plus utilisées par les élèves en difficultés. En effet, toutes les cartes d'outils peuvent avoir l'air identiques. Ce n'est qu'en regardant l'endos des pictogrammes des trois étapes, que la personnalisation des stratégies est visible (voir Image 1). Par exemple, pour l'étape « Étirer les mots » un élève pourrait choisir d'utiliser la stratégie « La tortue de la voix (parler très lentement) » alors qu'un autre pourrait préférer « Parler en robot (fractionner le mot en syllabes ». Ces stratégies, choisies par les élèves, sont collées à l'endos des étapes pour représenter le fait que chacun d'eux utiliseront des stratégies différentes pour arriver au même résultat.

Analyse et exemplification à l'aide des traces

Conséquences sur l'autonomie des élèves

Bien que cette notion d'autonomie des élèves puisse difficilement être quantifiée, il est tout de même possible d'en observer les retombées. Pour ce faire, au début du mois de septembre 2024, j'ai invité les 19 élèves de mon groupe à écrire une phrase, en six minutes, sans aide. Un minuteur avait été utilisé pour les repérer dans le temps. Après ces six minutes, huit d'entre eux n'avait rien écrit : Ils ne s'étaient pas engagés dans la tâche de façon autonome. J'ai refait l'expérience, le 23 octobre. À cette date, seulement un élève n'avait pas été en mesure de s'engager de façon autonome dans l'activité proposée. Par ailleurs, à des fins de comparaison, l'expérimentation a aussi été effectuée dans la classe voisine, n'utilisant pas l'outil présenté. Parmi ce groupe de 21 élèves, initialement (au mois de septembre), neuf d'entre eux ne se sont pas engagés de façon autonome dans l'activité, comparativement à sept le 23 octobre. Il est donc possible de constater que l'outil a un effet positif sur l'autonomie des élèves ainsi que sur la prise de risques qui est essentielle au développement de la compétence de l'écriture (Desrochers, 2021).

Cette conséquence sur l'autonomie des élèves peut aussi être mise en lumière selon les observations des enseignants concernées. De mon côté, en décembre, les élèves du groupes pouvaient s'engager dans une tâche d'écriture pendant une période d'au moins 10 minutes, durant lesquelles je pouvais circuler afin d'offrir des rétroactions à chacun d'eux. D'un autre côté, quant au groupe voisin, plusieurs des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage nécessitaient toujours une aide constante et individuelle pour participer aux activités d'écriture. L'enseignante attendait donc toujours l'assistance d'un autre adulte (aide à la classe, orthophoniste, orthopédagogue) pour planifier ce genre d'activités. La fréquence d'exercisation était donc très différente d'un groupe à l'autre ce qui s'est refléter jusque dans les bulletins de la deuxième étape.

Conséquences sur la maîtrise des stratégies

Dans cette partie, à prime abord, un cas d'élève particulier sera analysé. D'autre part, une analyse sommaire de l'évolution de l'ensemble du groupe sera effectuée. Dans un premier ordre d'idées, voici les production d'un même élève entre le 4 septembre 2024 et le 2 décembre de la même année.

Image 2. Évolution des productions



4 septembre 2024 2 décembre 2024

En observant attentivement les deux productions, il est possible de constater que l'élève a progressé significativement, autant sur le plan de la correspondance grapho-phonémique que sur le plan de la graphomotricité. En septembre, les lettres sont écrites de façon aléatoire, alors qu'en décembre, les lettres forment des mots et leur utilisation favorise la transmission du message écrit.

Évidemment, l'acquisition des connaissances et des stratégies n'est pas négligeable dans ce cas. En effet, la graphomotricité, les correspondances graphème-phonème et les stratégies d'écriture sont œuvres de bien des situations d'enseignement et d'apprentissage dans ce laps de temps de la première année. Une partie de cette évolution est donc liée à cette acquisition de connaissances.

Néanmoins, encore faut-il que l'élève soit en mesure d'actualiser ces stratégies afin de les appliquer efficacement dans divers contextes. Notons aussi que l'élève ciblé vit avec un TDAH, ce qui rend ce défi plus important (Hattie, 2017). Le morcellement des tâches et l'illustration des étapes font parties des moyens inscrits à son plan d'intervention. L'outil utilisé a donc su être un support important dans le développement de la compétence de l'écriture chez cet élève.

Dans un deuxième ordre d'idées, il est possible d'évaluer la pertinence de l'outil en se basant sur des données issus d'un outil d'évaluation des stades d'acquisition de l'écriture (Bégin et al., 2005) en comparant deux groupes d'élèves : Le groupe 1 ayant utilisé l'outil comme point d'ancrage aux stratégies d'écriture et le groupe 2 n'ayant pas eu accès à un enseignement explicite du processus d'écriture des mots. Voici un tableau comparatif des résultats obtenus aux mois de septembre et décembre au test du principe alphabétique du Centre de services scolaire de la Capitale :

Tableau 1. Nombre d'élèves du groupe qui ont acquis un stade d'écriture alphabétique selon l'outil d'évaluation

Mois	Nombre d'élèves du groupe 1	Nombre d'élèves du groupe 2
Septembre	5	4
Décembre	16	12

Ce tableau permet de mettre en lumière la progression des élèves des deux groupes dans les stades d'écriture. Rappelons que l'objectif de l'outil est d'amener les élèves au stade d'écriture alphabétique. Les élèves ayant surpassé cette attente ont donc aussi été comptés dans les résultats notés dans le tableau.

Les résultats sont frappants : le nombre d'élèves du groupe 1 ayant atteint l'objectif est plus grand que celui du groupe 2. Par ailleurs, il est considérable de noter que le groupe 2 totalise 21 élèves alors que le groupe 1 totalise plutôt 19 élèves. L'interprétation de ces résultats permet de tirer deux conclusions. D'une part, les élèves qui utilisent l'outil cheminent plus rapidement dans les stades d'acquisition de l'écriture que les autres. D'autre part, puisque les deux groupes comptent le même nombre d'élèves à risque de difficultés d'apprentissage et d'adaptation (cinq élèves), il est possible de conclure que l'utilisation de l'outil a un effet positif sur le développement de la compétence, non seulement pour les élèves à risque, mais aussi sur pour les élèves moyens. Effectivement, prenons les données du groupe 2. Sur 21 élèves, quatre répondaient déjà à l'objectif au mois de septembre. L'utilisation de l'outil aurait donc pu être pertinente pour 17 élèves. Parmi eux, cinq sont des élèves à risque. Il reste donc 12 élèves moyens qui auraient aussi pu bénéficier de l'utilisation d'un tel outil. Parmi eux, quatre (21-5-12=4) n'ont finalement pas répondu à l'objectif. Prenons maintenant les résultats du groupe 1. Sur 19 élèves, cinq répondaient à l'objectif au mois de septembre et cinq sont des élèves à risque. Ce groupe compte donc neuf élèves moyens pour qui l'outil pouvait aussi être utile. Parmi les élèves, 16 répondent à l'objectif au mois de décembre. Il est donc possible d'interpréter que les neuf élèves moyens ont atteint l'objectif et que deux élèves à risque de difficultés d'apprentissage et d'adaptation y sont aussi parvenus.

Constats et conclusion

L'outil élaboré à des fins d'analyse constitue une forme d'enseignement explicite (en écriture) permettant de favoriser l'émergence et la réussite d'une pédagogie inclusive.

Effectivement, selon l'analyse des traces effectuée, trois constats peuvent être émis :

- 1.L'utilisation de l'outil favorise l'autonomie de tous les élèves.
- 2.La séquence d'étapes illustrées que présente l'outil peut favoriser l'organisation des stratégies pour les élèves à risque de difficultés d'apprentissage et d'adaptation.
- 3.L'enseignement explicite de l'écriture favorise le développement du stade d'écriture alphabétique autant pour les élèves moyens que pour les élèves à risque de difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

Quoi que les traces utilisées à des fins d'analyse soient basées sur un nombre d'élèves restreint, il est tout de même possible de constater que l'enseignement explicite du processus d'écriture a des effets positifs sur le développement de la compétence « écrire » chez les élèves de première année.

Références

Bégin, C., Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Lacontribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : Étude longitudinale.
Desrochers, A. M. (2021). L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture. Presses de l'Université du Québec.

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

Duchaine, G., & Lacoursière, A. (2024, novembre 25). Des enfants de moins en moins autonomes. La Presse.

Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2023). Enseignement explicite et données probantes. Chenelière Éducation.

Hattie, J. (2010). Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement (Reprinted). Routledge.

Hattie, J. (2017). L'apprentissage visible pour les enseignants : Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves. Presses de l'Université du Québec.

Lavoie N., Morin, M.-F. et Labrecque, A.-M. (2015). Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves. Repères (52), 177-197.

Magerotte, G., Baurain, C., & Lebeer, J. (2024). Vers une école inclusive : Quelles stratégies d'enseignement ? De Boeck supérieur.

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2018). Programme d'études et progression des apprentissages. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/programmes-detudes-et-progression-des-apprentissages/

Annexe
Liens pour télécharger l'outil d'explicitation
Affiche pour la classe :
https://docs.google.com/presentation/d/1bk6CpfJL7dOnfvdavOrReB2eRq3IF8WmL_-Fm-Gc3Tw/edit?usp=sharing
Carte d'outils personnalisable :
https://docs.google.com/document/d/19fVvjF4kMeL36s-jY1Cjk3tsxly-lY_rpYElNPbp_ig/edit?usp=sharing

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'enseignement explicite pour soutenir le développement des habiletés inférentielles chez les élèves de la 3e année

Mélodie Millette-Lamoureux



Introduction

L'un des premiers apprentissages scolaires que réalisent les élèves est la compréhension de lecture. En effet, cette compétence qui est développée petit à petit au préscolaire, puis au 1er cycle, commence à être explicitement enseignée et évaluée au début du 2e cycle. Cette compétence est évaluée en français, mais son développement aura des impacts dans tous les apprentissages des élèves, car la lecture est au cœur de tous les domaines d'apprentissage et fait partie intégrante de notre quotidien. C'est pourquoi il est essentiel de soutenir l'apprentissage de cette compétence, particulièrement chez les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Dans un texte, les informations explicites sont généralement plus faciles à comprendre, car elles sont directement accessibles. En revanche, les informations implicites, qui nécessitent de lire entre les lignes et de faire des liens, ce qu'on appelle les inférences, représentent un plus grand défi. Ainsi, les questions de compréhension portant sur les éléments explicites sont souvent plus simples à traiter que celles qui demandent de faire des inférences pour les élèves. Ces différences dans les types de questions visant à évaluer la compréhension de textes peuvent créer des difficultés d'apprentissage par l'inaccessibilité de l'information pour certains élèves qui n'arrivent pas à décoder l'information implicite. Lors de mon stage final, je me suis questionnée sur les pratiques enseignantes qui permettraient de mieux soutenir le développement des habiletés inférentielles chez mes élèves. Cette problématique m'a amené à expérimenter l'enseignement de stratégies de lecture selon les principes de l'enseignement explicite dans le cadre de mon projet d'intégration en contexte (PIC). Je me demande donc quels effets peuvent avoir l'enseignement explicite sur l'apprentissage des habiletés inférentielles chez les élèves de la 3e année.

La compréhension de lecture et les inférences

En tant qu'enseignante, il importe de savoir en quoi la compétence en compréhension de lecture consiste afin de permettre aux élèves de la développer à leur tour. La compréhension d'un texte ne dépend pas seulement de la capacité du lecteur à identifier les mots écrits et à construire le sens des phrases écrites. Cette habileté relève de la capacité du lecteur à se représenter mentalement les informations explicites et implicites d'un texte tout en utilisant ses connaissances sur le monde pour y arriver (Giasson, 2011, p. 236).

). Il s'agit d'un processus dynamique, car le lecteur doit ajuster sa compréhension du texte au fur et à mesure qu'il rencontre de nouvelles informations, ce qui lui demande un grand effort cognitif. La compréhension de lecture est une tâche complexe qui comprend différents niveaux. D'abord, la compréhension littérale, ou de surface, est la plus accessible, car l'information est explicite dans le texte (Giasson, 2011, p. 237). Ensuite, la compréhension inférentielle nécessite de mettre en lien les informations des différentes parties du texte afin d'en dégager le sens, car l'information est implicite. Enfin, le dernier niveau est la compréhension critique, qui demande au lecteur de tenir compte des informations explicites et implicites du texte afin de les confronter à ses perceptions du monde ou pour évaluer la pertinence du texte. La compréhension inférentielle représente un plus grand défi pour les élèves que la compréhension littérale. C'est sur ce niveau de la compréhension que je pencherai mon analyse. Selon Écalle et Magnan, « les processus d'inférence consistent à ajouter de l'information non directement accessible dans le texte afin d'obtenir une compréhension cohérente du texte, autrement dit à intégrer diverses informations, celles issues de diverses parties du texte à connecter entre elles avec celles que le lecteur possède sur le monde » (2021, p. 136). Il s'agit d'un processus de haut niveau en opposition aux processus de bas niveau qui sont plus faciles à acquérir, comme décoder les mots. Il est question d'inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux informations pour en générer une nouvelle (Giasson, 2011, p. 244). Les inférences se déclinent en deux grandes familles, soit les inférences de cohésion et les inférences d'élaboration ou de création (Turcotte, 2022, p. 166). La première famille concerne les processus mobilisés par le lecteur pour créer des liens entre les informations explicites du texte. Elle comporte les inférences anaphoriques, causales et lexicales, qui sont considérées comme des inférences obligatoires à la compréhension (Elleman, 2017, cité dans Turcotte, 2022, p. 166). La seconde famille concerne les processus que mobilise le lecteur afin de s'approprier le texte à l'aide de ses connaissances sur le monde. Selon Giasson, ce type d'inférence enrichit la représentation mentale du texte, mais n'est pas utile à l'élaboration de sa compréhension (2011, p. 248). Les inférences anaphoriques se produisent lorsqu'un mot de substitution est utilisé pour en reprendre un autre (Turcotte, 2022, p. 167). Ce type d'inférence se produit fréquemment dans les textes, par exemple, lorsqu'un groupe du nom est repris par un pronom (« elle » pour « la fille » ou « Laurie »), lorsque le synonyme d'un mot est utilisé (utiliser le mot « copain » plutôt que le mot « ami ») ou encore pour désigner une personne ou un objet par une caractéristique (« la sportive » plutôt que « Mélia »). Les inférences lexicales concernent l'élaboration du sens d'un mot inconnu ou d'un mot polysémique à partir du contexte (Giasson, 2001, p. 246). Par exemple, dans la phrase suivante : « L'écureuil serra la noisette contre sa poitrine, puis la cacha dans une cavité de l'arbre pour l'hiver. », le mot « cavité » pourrait être nouveau pour les élèves. Ils pourraient déduire qu'une cavité est un creux ou un trou dans l'arbre dans lequel l'écureuil cache sa noisette grâce au contexte de la phrase. Enfin, les inférences causales, qui sont le dernier type d'inférence obligatoire, permettent aux élèves d'établir des liens de cause à effet dans le texte (Giasson, 2011, p. 245). Ces inférences peuvent être logiques, donc découler des informations écrites dans le texte, ou être pragmatiques, donc être générées par les connaissances sur le monde (Giasson, 2011, p. 246-247).

L'apprentissage de la lecture et de sa compréhension prend un nouveau tournant lorsque les élèves arrivent en 3e année du primaire. En effet, depuis le début de leur scolarité, ils ont été mis dans une posture d'apprentissage de la lecture au sens premier, donc du décodage des mots et du dégagement de leur sens. Bien que cette compétence ne soit pas acquise pour tous, à l'entrée en 3e année ils n'apprennent plus seulement à lire, mais à lire pour apprendre (Giasson, 2011, p. 198). Ce changement de posture demande un accompagnement soutenu de la personne enseignante. Selon la progression des apprentissages en français, les élèves de la 3e année doivent commencer à être en mesure « d'inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices » (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 73). Cet apprentissage devrait commencer en 2e année par la création de « liens entre des informations contenues dans le texte pour créer une information nouvelle », ce qui correspond aux inférences logiques. Ils devraient être capables d'y arriver avec l'intervention de la personne enseignante et cet apprentissage devrait être intégré à la fin de la 5e année. À partir de la 3e année, les élèves devraient commencer à « déduire une information sous-entendue », ce qui correspond aux inférences d'élaboration, avec l'aide de la personne enseignante. La progression des apprentissages prévoit que les élèves devraient être autonomes avec cette habileté à la fin de leur 6e année (Ministère de l'Éducation, 2009, p. 73).On peut donc constater que les élèves sont débutants dans l'élaboration des inférences en 3e année du primaire. Leur niveau de lecteur aura des impacts sur leur capacité à développer cette habileté de lecture. De plus, certains types d'inférence sont plus difficiles que d'autres en fonction des types de liens que doit élaborer le lecteur.

Mise en contexte et analyse des traces

J'ai effectué mon stage final dans une classe de 3e année en coenseignement dans un milieu multiculturel et défavorisé de Sainte-Foy. Les élèves de ma classe proviennent de milieux culturels très diversifiés. Une grande majorité d'entre eux éprouve des difficultés d'apprentissage dans un ou plusieurs domaines d'apprentissage au programme. À l'automne, plusieurs de mes élèves étaient en échec ou à risque d'échec dans la compétence en lecture. J'ai donc choisi de m'appuyer sur les principes de l'enseignement explicite dans mon PIC pour enseigner des stratégies de lecture et ainsi les aider à développer cette compétence essentielle. J'ai identifié cinq stratégies de lecture que j'ai jugées pertinentes pour les aider, soit le survol du texte et l'activation des connaissances, qui sont des stratégies de lecture à réaliser avant la lecture d'un texte, l'élaboration du sens des mots nouveaux et lire entre les lignes (faire des inférences), qui sont des stratégies à mobiliser pendant la lecture, et la compréhension des mots-questions dans le but d'y répondre correctement, qui est une stratégie pouvant être mobilisée après la lecture du texte.

L'enseignement explicite suit trois phases principales, soit la phase de modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Gauthier et Bissonnette, 2017, p. 248).

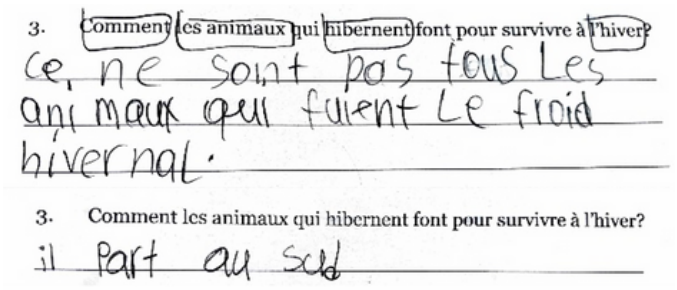
J'ai débuté mon enseignement en modélisant les stratégies, c'est-à-dire en les présentant aux élèves une par une à raison d'une stratégie par jour. Après chaque modélisation, je construisais avec eux un tableau d'ancrage pour les aider à se rappeler en quoi consiste chaque stratégie. Une fois les stratégies toutes modélisées, les élèves ont pu les mobiliser dans un contexte de pratique guidée lors de laquelle ils sont amenés à mobiliser les apprentissages précédemment modélisés par la personne enseignante. Pour y arriver, j'ai élaboré trois séries d'ateliers en fonction du niveau de lecture des élèves : une série pour les élèves en francisation intensive, parce qu'ils apprennent le français, une série pour les lecteurs faibles à moyens qui ont besoin d'un accompagnement supplémentaire (élèves à risque d'échec) et une série pour les lecteurs aisés. Chaque stratégie faisait l'objet d'un atelier, mais les niveaux des textes et des tâches variaient selon les capacités de mes élèves. La pratique autonome a suivi la pratique guidée dans le contexte d'une évaluation formative en compréhension de lecture lors de laquelle les élèves ont pu mobiliser les stratégies de lecture par eux-mêmes sans l'aide de l'adulte.

Questions d'inférence à analyser	
Q3	*Comment les animaux qui hibernent font pour survivre à l'hiver?*
Q6	*À quelle saison les grenouilles dégèlent-elles? Quels sont les indices dans le texte qui te permettent de trouver ta réponse?*
Q8	*Si tu étais un crapaud, que ferais-tu pour survivre au froid de l'hiver?*
Q10	*Et toi, comment t'adaptes-tu à l'hiver?*

Lorsque j'ai corrigé les évaluations formatives de mes élèves, j'ai réalisé que plusieurs questions sont restées sans réponse. Je pense que l'absence de réponse peut avoir deux significations plausibles. La première est que certains élèves ont probablement manqué de temps. Les dernières questions ont reçu moins de réponses que les premières, ce qui est cohérent avec mon hypothèse. L'autre possibilité est que certains élèves n'ont pas compris toutes les questions et n'ont pas su y répondre. Ils ont préféré ne pas s'y attarder davantage et ont remis le travail incomplet par manque de ressources. Comme il y a plusieurs interprétations à l'absence de réponses, je ne peux pas prendre ces données en compte dans mon analyse. De plus, les élèves en francisation intensive n'ont pas réalisé la même évaluation que les autres élèves, car ils sont encore en apprentissage de la langue. Afin d'uniformiser mon analyse et ses résultats, je n'ai pas pris en compte leurs évaluations dans ma démarche.

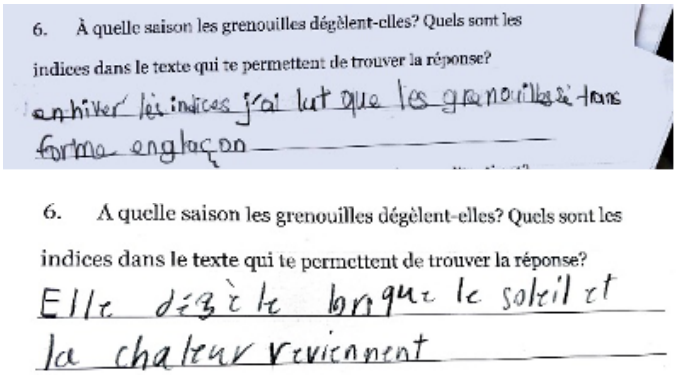
Lors de l'observation des réponses de mes élèves, je constate qu'un type de question a été particulièrement moins bien réussi, que ce soit par les lecteurs faibles ou par les lecteurs aisés : il s'agit des questions d'inférence. Toutefois, les résultats observés aux Q3 et Q10 peuvent être trompeurs. En effet, ces questions nécessitant de faire une inférence ont pourtant été bien réussies par les lecteurs faibles à moyens Comme mentionné plus haut, il existe plusieurs types d'inférences. Écalle et Magnan mentionnent que certains types d'inférence sont plus difficiles que d'autres en fonction des liens que l'élève doit créer entre les informations (2021, p. 136). En effet, les inférences logiques sont plus faciles, car elles dépendent tout de même des liens entre les informations présentes dans le texte. Les inférences pragmatiques, quant à elles, demandent aux élèves de faire appel à leurs connaissances sur le monde pour interpréter le sens implicite du texte. Cependant, les élèves n'ont pas tous la même expérience, ce qui pourrait avantager certains et désavantager d'autres en fonction du sujet. Pour revenir à mon analyse, j'observe que les Q6 et Q8 ont été nettement moins bien réussies. D'abord, plusieurs élèves n'ont rien écrit à ces questions. Ensuite, très peu d'élèves y ont écrit des bons éléments de réponse. Il serait donc pertinent de se pencher sur le type d'inférence demandée par les Q3, Q6, Q8 et Q10 afin de mieux comprendre pourquoi certaines ont été mieux réussies que d'autres.

Réponses des élèves à la Q3



La Q3 renvoie à une inférence logique causale. D'abord, les éléments sur lesquels les élèves doivent appuyer leur réponse sont mentionnés dans le texte. Cependant, ils doivent créer des liens de cause à effet pour déduire la cause du résultat énoncé dans la question. Dans le texte sont écrits des exemples d'animaux hibernants et leurs stratégies. Les élèves doivent donc être en mesure d'identifier ces stratégies comme la cause de la survie des animaux qui hibernent. Ils ont majoritairement bien réussi cette question, car ils ont su repérer la bonne cause dans le texte. Ceux qui n'ont pas réussi à repérer l'information dans le texte ont soit identifié la mauvaise cause de la survie, soit ils ont répondu de manière trop générale sans répondre au mot question « comment ».

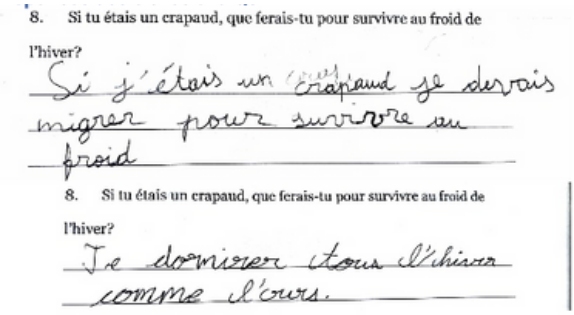
Réponses des élèves à la Q6



La Q6 repose également sur des éléments qui sont abordés dans le texte : « Elle dégèle lorsque le soleil et la chaleur reviennent. ». Ces informations demandent à l'élève de faire appel à ses connaissances sur le monde, plus précisément sur les saisons.

Dans une suite logique, l'élève doit se dire qu'après l'hiver vient le printemps. Les caractéristiques permettant d'identifier la saison du printemps sont la neige qui fond et le fait qu'il fait de plus en plus chaud. Il s'agit donc d'une inférence d'élaboration. Plusieurs élèves ont compris une partie de l'inférence à créer, mais ne sont pas parvenus à identifier l'information exacte qui était recherchée, soit le printemps. En effet, certains élèves ont répondu par quel moyen la grenouille se protégeait du froid plutôt que la saison à laquelle elle dégèle. Les deux autres sources d'erreur les plus fréquentes sont l'identification de la saison lors de laquelle la grenouille gèle. D'autres ont compris la question, mais n'ont pas écrit la saison, seulement les indices leur permettant de trouver la réponse. Cette question demandait plusieurs éléments de réponse, une des raisons pour lesquelles elle a été plus difficile pour les élèves. Elle leur demandait de créer des liens entre les indices fournis par le texte et leurs connaissances sur le monde afin de déterminer la saison dont il est question, ce qui a été plus complexe pour plusieurs élèves.

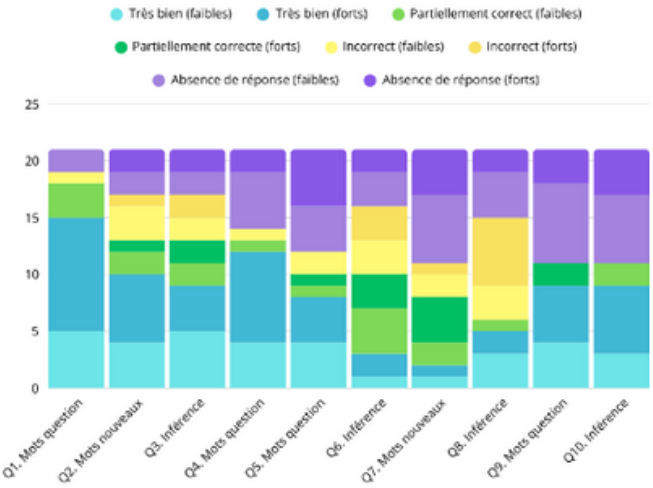
Réponses des élèves à la Q8



La Q8 demande d'abord aux élèves de se mettre à la place d'un crapaud. Ensuite, cette question leur demande de faire appel à leurs connaissances sur cet animal. Les élèves qui savent que le crapaud appartient à la famille des amphibiens, tout comme la grenouille mentionnée dans le texte, peuvent appliquer une stratégie similaire à celle utilisée pour cette dernière. Il s'agit d'une question d'inférence pragmatique d'action. La difficulté de la réalisation de ce type d'inférence est liée au bagage de connaissances des élèves, qui peut être très varié. Les élèves devaient élaborer une action possible de survie pour le crapaud, qui devait se rattacher à la stratégie de la grenouille. Ceux qui n'ont pas répondu correctement à cette question ont tenté d'élaborer des stratégies de survie mobilisées par des animaux dans le texte, comme la migration, la réserve de nourriture ou le refuge dans une cachette. Ce type de réponse témoigne de leur compréhension de ce qui était attendu, mais de leur manque de connaissances nécessaires pour répondre correctement.

Enfin, la Q10 se réfère à une question de réaction, mais je peux également faire le lien avec une inférence d'élaboration, car les élèves doivent faire un lien entre les stratégies des animaux et leurs propres stratégies pour s'accommoder à l'hiver. Comme la moitié des élèves n'a pas répondu à cette question, il est difficile de présenter un portrait juste de leur capacité à y répondre, mais tous ceux qui ont écrit une réponse ont bien répondu à la question.

Résultats des élèves selon les types de question



De l'autre côté, je me suis rendu compte que la stratégie « survoler le texte » a été particulièrement bien réussie par l'ensemble de mes élèves, peu importe qu'ils soient des lecteurs faibles ou aisés. Ces résultats ne sont pas affichés dans le diagramme, car ils ne relèvent pas de la compréhension du texte de manière littérale ou inférentielle, mais plutôt de son anticipation. Je tiens à mentionner que les réponses attendues étaient plus générales pour ce type de question. Si l'élève a parlé des animaux du Québec dans sa réponse, je l'ai considérée comme bien répondue. Cependant, certains élèves ont mis plus de détails que d'autres, ce qui témoigne de leur aisance à mobiliser ces stratégies de lecture. Les questions de repérage, qui ont pu être posées grâce à la mise en application la stratégie de la compréhension des mots-questions (Q1, Q4, Q5, Q9), ont également été bien réussies dans l'ensemble. Comme mentionné plus haut, les questions de repérage renvoient à la compréhension littérale, donc aux informations explicites dans le texte, ce qui rend la compréhension plus accessible. Les élèves sont donc plus aisés dans la compréhension littérale qu'inférentielle.

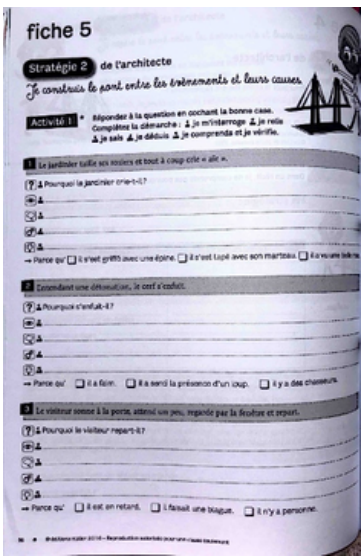
Les interventions possibles

L'enseignement explicite peut être une approche pédagogique pertinente pour permettre aux élèves de développer leurs habiletés inférentielles concrètement, et ce, pour tous les types d'inférence. Une stratégie intéressante à mobiliser lors de l'enseignement explicite des inférences est celle de réfléchir à voix haute (McEwan-Adkins, 2017, p. 154). En effet, la personne enseignante est un modèle pour les élèves avant qu'ils puissent expérimenter les stratégies enseignées et se les approprier dans leurs apprentissages. C'est pourquoi elle doit faire une démonstration à voix haute de ses réflexions lorsqu'elle réalise des inférences lors de la lecture d'un texte. Ce processus d'apparence simple implique trois actions bien distinctes, soit celle de comprendre le texte, de choisir la manière dont nous traitons l'information pour en extraire le sens et de mettre un haut-parleur sur notre pensée afin que les élèves aient accès à ce qui se passe dans notre tête. Je pourrais donc mettre en place cette stratégie plusieurs fois par semaine pour modéliser régulièrement les différents types d'inférence et familiariser

les élèves avec la manière dont les indices sont récoltés et assemblés pour comprendre ce que l'auteur veut dire, mais qu'il n'a pas écrit.

Les inférences de cohésion sont essentielles à la bonne compréhension d'un texte. Comme mentionné plus haut, cette famille regroupe les inférences anaphoriques, lexicales et causales. La Q3 de mon évaluation formative porte sur une inférence logique causale. Bien que cette question ait été généralement bien réussie dans ce cas, il peut être utile d'enseigner explicitement aux élèves comment créer ce type d'inférence afin de les outiller à bien relier les causes et les effets entre eux. Parfois, ils sont reliés par des marqueurs de relation, dans d'autres cas, ils ne sont pas explicitement reliés. C'est donc au lecteur de créer ce lien entre les événements et leurs causes. Pour aider mes élèves à développer cette habileté inférentielle, je pourrais m'inspirer de la stratégie de Lima et al. (2016, p. 81). Ils proposent de débuter la leçon en nommant l'objectif qui est de repérer les événements et d'utiliser leurs connaissances personnelles afin de construire des ponts qui répondent à la question « Pourquoi? ». Je lirais un court texte dans lequel les événements et leurs causes ne sont pas explicitement liés. Je demanderais aux élèves d'identifier la cause des événements, puis je ferais un modelage à voix haute de la manière de construire les ponts en cinq étapes. D'abord, je m'interroge sur la raison de l'événement en me posant la question « Pourquoi? ». Ensuite, je relis afin de repérer des indices pouvant m'aider à répondre à cette question. Pour continuer, je cherche dans mes connaissances une cause possible et je poursuis en déduisant une cause possible dans le texte. Enfin, je comprends et je vérifie en créant le pont entre l'événement et ce que j'ai déduit (Lima et al., 2016, p. 82). Après le modelage, les élèves seraient en pratique guidée et pourraient avoir des feuilles d'exercices à réaliser en petites équipes afin qu'ils puissent se familiariser avec cette stratégie. Cette fiche contient de courts énoncés à partir desquels les élèves doivent réaliser les cinq étapes. Pendant cette partie, je circulerais pour aider ceux qui en ont besoin. Enfin, la pratique autonome serait un autre contexte d'exercices, mais les élèves ne devraient les réaliser sans accompagnement de l'adulte.

Feuille d'exercices pour la pratique guidée


fiche 5

Stratégie 2 de l'architecte

Je construis le pont entre les événements et leurs causes.

Activité 1 * Répondre à la question en cochant la bonne case. Complétez la démarche : J. je m'interroge J. je relis J. je sais J. je déduis J. je comprends et je vérifie.

1 Le jardinier taille ses rosiers et tout à coup crie « aïe ».

J. Pourquoi le jardinier crie-t-il?

J.

J.

J.

J.

→ Parce qu' ☐ il s'est griffé avec une épine. ☐ il s'est tapé avec son marteau. ☐ il a vu une bête

2 Entendant une détonation, le cerf s'enfuit.

J. Pourquoi s'enfuit-il?

J.

J.

J.

J.

→ Parce qu' ☐ il a faim. ☐ il a senti la présence d'un loup. ☐ il y a des chasseurs.

3 Le visiteur sonne à la porte, attend un peu, regarde par la fenêtre et repart.

J. Pourquoi le visiteur repart-il?

J.

J.

J.

J.

→ Parce qu' ☐ il est en retard. ☐ il faisait une blague. ☐ il n'y a personne.

Bien que les inférences pragmatiques et d'élaboration ne soient pas essentielles à la compréhension d'un texte, elles jouent tout de même un rôle significatif. La présence de deux questions de ce type dans mon évaluation formative illustre leur importance dans les situations d'apprentissage. Il est donc pertinent de soutenir les élèves dans le développement de ces habiletés. Comme les connaissances du monde varient d'un élève à l'autre selon leur vécu, certains peuvent être désavantagés s'ils ne disposent pas des repères nécessaires pour établir les liens implicites du texte (Giasson, 2011, p. 238). Une intervention préalable à la lecture me permettrait de les préparer adéquatement et de mieux équilibrer les connaissances mobilisées durant l'activité de lecture. Je pourrais donc expliciter les connaissances dont les élèves ont besoin pour comprendre le sujet abordé dans le texte. Ainsi, tous les élèves auraient une base de connaissances afin de bien comprendre le texte. Pendant la lecture, je pourrais expliciter les zones implicites qui exigent de réaliser des inférences en me questionnant à voix haute. Par exemple, je pourrais me demander : « Qu'est-ce que l'auteur veut me dire? De quoi parle-t-il? Quelles connaissances pourraient m'aider à mieux comprendre cette phrase? » afin d'expliquer aux élèves comment j'utilise mes connaissances sur le monde lors de ma lecture. Ils pourront ensuite intégrer cette habileté afin de construire des inférences d'élaboration de manière autonome.

Conclusion

Au regard de cette analyse, je constate que les questions d'inférence sont plus difficiles que les questions de repérage pour les élèves, qu'ils soient des lecteurs faibles à moyens ou aisés. Parmi les questions d'inférence, certains types semblent plus complexes que d'autres. En effet, les inférences pragmatiques et d'élaboration semblent plus exigeantes pour les élèves que les questions logiques. Ces derniers types d'inférence requièrent aux lecteurs de faire appel à leurs connaissances sur le monde. Cela n'empêche toutefois pas l'importance de les enseigner aux élèves pour les aider à les développer. L'enseignement explicite permet d'agir comme modèle pour les élèves avant de leur permettre de s'approprier les habiletés inférentielles, ce qui est d'autant plus important comme ces processus cognitifs sont nouveaux pour les élèves de la 3e année. De plus, je tiens à mentionner que mon enseignement explicite s'est déroulé sur une période de trois semaines, ce qui n'est peut-être pas suffisant pour permettre aux élèves d'être à l'aise avec cette compétence. Je crois pertinemment que l'enseignement explicite des inférences doit être fréquent et répétitif dans le quotidien afin d'être réellement intégré par les élèves. Il serait donc pertinent d'observer les effets à plus long terme de l'enseignement explicite des inférences sur la capacité des élèves à les réaliser de manière autonome, leur permettant d'améliorer leur compétence en compréhension de lecture.

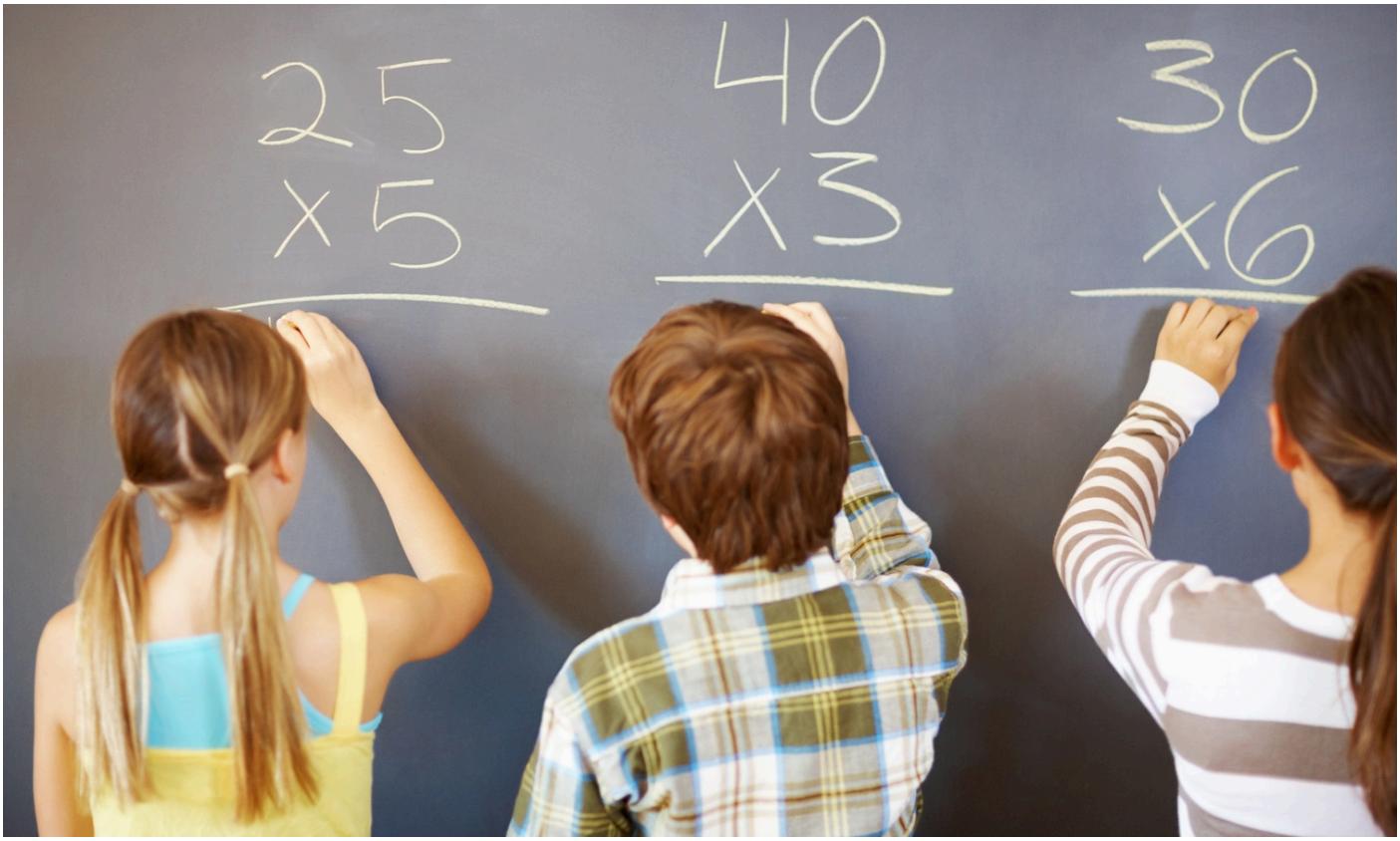
Références

- Bocquillion, M., Baco, C., Derobertmasure, A. et Demeuse, M. (année). Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Boeck Supérieur.
- Écalle, J. et Magnan, A. (2021). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés 3e édition. Dunod.
- Elleman, A. M. (2017). Dans Turcotte, C. (2022). La compréhension en lecture. 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 (p. 162-181). Chenelière éducation.
- Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). Dans Gauthier, C. et Tardif, M. (2017). La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Chenelière éducation.
- Giasson, J. (2011). La lecture : apprentissage et difficultés. Chenelière éducation.
- Lima, L., Bianco, M., Guérin, L., Nanot, M. et Reale-Bruyat, F. (2016). 11 stratégies pour apprendre à comprendre des textes narratifs. Hatier.
- Ministère de l'Éducation. (2009). Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement.
- Turcotte. C. (2022). Dans 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

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Projet Éducatif sur les Cibles en Mathématiques

Stefania cabrera Obando et Emmy Tremblay



Introduction

Les différences d'apprentissage existent non seulement dans les classes à double niveau, mais aussi au sein d'un même groupe-classe, où les élèves progressent à des rythmes variés. L'enseignement des mathématiques dans une classe à double niveau représente un défi pédagogique de taille : l'hétérogénéité des élèves complexifie l'accompagnement individualisé. Cette réalité, de plus en plus présente dans nos écoles, appelle la mise en place de stratégies favorisant un apprentissage différencié, tout en stimulant l'entraide et la collaboration entre pairs (Tomlinson, 2010).

Parmi les approches mises de l'avant pour répondre à cette diversité, l'auto-évaluation et l'enseignement par les pairs se démarquent comme des leviers efficaces pour accroître l'engagement des élèves, renforcer leur autonomie et améliorer leur compréhension des concepts mathématiques. Ces pratiques, bien que particulièrement pertinentes dans un contexte de double niveau, s'avèrent tout aussi bénéfiques dans un groupe homogène, où les différences individuelles demeurent marquées. En somme, ces approches permettent de mieux répondre aux besoins variés des élèves, dans une perspective d'apprentissage équitable et différenciée.

Par ailleurs, le rapport aux mathématiques est fréquemment teinté de négativité chez plusieurs élèves, ce qui peut rendre les apprentissages encore plus ardus. Les élèves en difficulté peuvent alors entretenir une perception négative de la discipline, car elle devient un terrain d'échec où il est difficile d'exceller. Lorsque la tâche paraît insurmontable, certains adoptent des comportements d'évitement ou se désengagent. En ce sens, le sentiment d'efficacité personnelle influence fortement l'engagement : un élève qui se sent incapable évitera la tâche, tandis qu'un élève confiant sera davantage porté à participer et à persévérer. (Archambault et Chouinard, 2016) Ainsi, bien que la motivation ne soit pas au cœur de cet article, elle constitue un levier important pour soutenir les apprentissages. Il devient donc essentiel de mettre en œuvre des approches qui permettent à tous les élèves de progresser à leur rythme, tout en rendant les apprentissages plus accessibles et porteurs de sens.

C'est dans cette optique que nous avons expérimenté une stratégie de différenciation pédagogique : l'enseignement par les pairs. Cette approche favorise un soutien mutuel entre élèves, qu'ils soient en difficulté ou en avance dans leurs apprentissages. Ainsi, la question à laquelle nous souhaitons répondre dans cet article est la suivante :

Dans quelle mesure l'enseignement par les pairs favorise-t-il les apprentissages des élèves en mathématiques, que ce soit dans une classe à double niveau ou dans un groupe hétérogène d'un même niveau ?

Ce questionnement vise à explorer le potentiel de ces pratiques pour renforcer l'engagement des élèves, soutenir leur progression et développer leur sentiment de compétence, tout en tenant compte de la diversité des profils d'apprentissage.

Dans cet article, nous développerons cette stratégie de différenciation pédagogique en explorant notamment : le rôle de la zone proximale de développement et l'importance des rétroactions de qualité. Enfin, nous présenterons les constats issus de notre expérimentation en classe.



Différenciation pédagogique: l'enseignement par les pairs

La différenciation pédagogique constitue un excellent moyen de répondre aux besoins diversifiés des élèves en classe, notamment lorsqu'il est question des apprentissages en mathématiques. Son but principal est de faire en sorte que les enseignants mettent l'accent sur les méthodes et les démarches pédagogiques, afin d'assurer que chaque élève puisse apprendre de manière efficace. (Tomlinson et McTigue, 2010) Il est également essentiel qu'une différenciation efficace repose sur une compréhension approfondie des profils d'apprentissage des élèves et sur l'utilisation de stratégies variées pour s'adapter à cette diversité (Tomlinson et McTighe, 2010).

Comme mentionné plus tôt, l'enseignement par les pairs est la stratégie de différenciation pédagogique choisie. Les élèves sont regroupés en dyades pour réaliser des exercices en classe. L'enseignante, qui connaît bien les profils de ses élèves, forme des équipes composées d'un élève présentant des difficultés en mathématiques et d'un autre démontrant de la facilité dans cette discipline. Ainsi, les élèves sont amenés à collaborer pour réaliser les exercices : celui rencontrant davantage de défis reçoit l'aide nécessaire tandis que l'élève plus à l'aise agit à titre de tuteur. Plus précisément, l'enseignement par les pairs repose sur le principe de l'apprentissage social et favorise l'échange et la co-construction des savoirs à travers l'interaction entre élèves (Archambault et Chouinard, 2016). Ces auteurs expliquent que l'apprentissage est renforcé lorsque les élèves collaborent et explicitent leur raisonnement, ce qui leur permet de consolider leurs connaissances.

En effet, l'élève qui joue le rôle de tuteur consolide ses propres apprentissages en expliquant certains concepts, démarches ou stratégies à son coéquipier puisque le fait de verbaliser son raisonnement aide l'élève à mieux comprendre les concepts, car cela l'oblige à clarifier ses idées, à expliquer ses observations, les liens logiques qu'il perçoit, ainsi que les arguments qui soutiennent ses choix ou décisions. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019)

En somme, l'enseignement par les pairs permet de différencier efficacement, en favorisant l'entraide et la consolidation des apprentissages pour tous.

L'importance des rétroactions de qualité dans les dyades

Parmi les éléments-clés qui rendent l'enseignement par les pairs efficace, les rétroactions jouent un rôle central, comme nous l'explorons dans la section suivante. Lorsque les élèves travaillent en équipe, l'élève « tuteur » offre des rétroactions fréquentes à celui qui éprouve davantage de difficultés en mathématique. Il lui explique les raisons derrière ses erreurs et, ensemble, ils partagent leurs raisonnements. Il est essentiel que le tuteur fournisse un retour détaillé et une analyse approfondie, car les élèves apprennent davantage lorsqu'on leur explique le pourquoi d'une réponse, plutôt que de simplement leur indiquer si elle est juste ou fausse et les rétroactions doivent être de qualité et porter sur le « quoi », le « comment » et le « pourquoi » d'un problème. (Dumont et al. 2010)

Le travail en équipe hétérogène favorise une rétroaction immédiate, qui s'avère particulièrement efficace. Grâce à ces rétroactions, l'élève peut ajuster sa démarche en temps réel. La rétroaction constitue ainsi un élément clé dans cette stratégie de différenciation pédagogique, car elle oblige les membres du groupe à évaluer leur efficacité et à se fixer des objectifs pour améliorer leur fonctionnement lors des activités suivantes (Chambers et al., 1997). De plus, Tomlinson et McTighe (2010) soutiennent que les élèves doivent connaître rapidement leurs forces et leurs faiblesses afin de progresser. Ils précisent que les rétroactions doivent être immédiates, précises, compréhensibles et orientées vers l'adaptation.

La zone proximale de développement au cœur de l'apprentissage

Lors des séances d'enseignement par les pairs, les élèves en difficulté sont amenés à travailler dans leur zone proximale de développement (ZPD).

Cette zone correspond à ce qu'un apprenant est capable d'accomplir à un moment donné, avec un certain soutien, et représente ainsi un potentiel réaliste et accessible. (Renaud et al., 2016) Comme cette zone est propre à chaque élève, le travail en dyade permet d'offrir un soutien adapté et personnalisé.

Lorsque l'apprentissage se situe au début de la ZPD, l'élève peut réussir la tâche de façon autonome. Toutefois, avec l'aide d'un pair, il peut accomplir des tâches plus complexes, situées plus loin dans sa zone, et lorsqu'il réussit ces tâches à plusieurs reprises, celles-ci deviennent plus faciles à réaliser seules. Progressivement, la ZPD se déplace, l'apprentissage progresse et de nouveaux défis peuvent être relevés. (Renaud et al., 2016)

L'objectif est donc de guider l'élève vers une autonomie dans la résolution de problèmes mathématiques et dans la compréhension des concepts. Au départ, l'élève dépendra de l'aide pour réussir, mais à force de travailler en équipe, de recevoir des rétroactions et d'essayer par lui-même, il intégrera les apprentissages et développera ses propres stratégies. Ainsi, il deviendra progressivement moins dépendant du soutien extérieur. Prendre en compte la zone proximale de développement permet aussi d'augmenter graduellement les exigences, de façon à amener l'élève à réussir des apprentissages de plus en plus complexes.



SOURCE IMAGE: (Renaud et al., 2016)

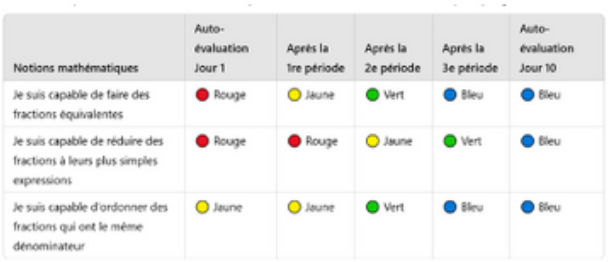
Notre contexte de stage

Ce projet a été mené dans le cadre d'un stage 4 dans une école primaire publique située en milieu défavorisé, caractérisée par une grande diversité culturelle et socioéconomique. La classe observée regroupe des élèves de 5e et 6e année, formant un groupe à double niveau particulièrement hétérogène sur le plan des apprentissages. Cette hétérogénéité se manifeste de façon marquée en mathématiques, tant au niveau de la compréhension des concepts que de la motivation à s'engager dans les tâches proposées.

Dans cette classe, une pratique pédagogique bien ancrée consiste à utiliser un code de couleur (rouge, jaune, vert et bleu) pour permettre aux élèves de s'autoévaluer au fil des apprentissages. Ce repère visuel simple, mais puissant leur permet de situer leurs acquis, de cibler leurs défis et de suivre leur progression de manière concrète. Afin de maintenir une continuité pédagogique et de ne pas bouleverser les routines établies, nous avons choisi de conserver cette modalité dans la mise en place de notre projet éducatif. Cette décision a facilité l'adhésion des élèves au dispositif et renforcé leur autonomie dans le processus d'apprentissage.

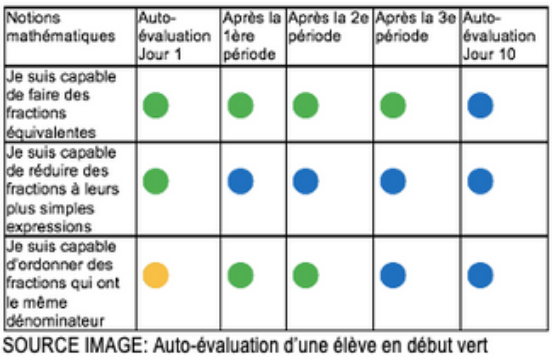
Nous avons choisi d'aborder en priorité la notion de fractions équivalentes, un concept mathématique souvent source de difficultés. Ce choix s'est imposé à la suite d'observations en classe, où un écart marqué a été constaté entre les élèves s'autoévaluant en bleu (maîtrise complète) et ceux se situant en rouge (compréhension minimale ou absente). Ce déséquilibre révélait une hétérogénéité importante, rendant difficile une progression uniforme à travers les contenus du programme.
Afin de répondre à cette réalité, nous avons décidé de construire un projet pédagogique structuré autour de cette notion, en misant sur deux leviers issus de notre cadre de référence : l'auto-évaluation et l'enseignement par les pairs. L'objectif était double : soutenir les élèves en difficulté par des interactions significatives avec leurs pairs plus avancés, tout en consolidant les acquis de ces derniers par la verbalisation et l'explication des concepts.
En conservant le système de couleurs déjà intégré à la routine de classe, nous avons assuré une continuité pédagogique favorable à l'engagement et à la compréhension des élèves. Les traces recueillies (telles que les fiches d'autoévaluation, les observations des interactions entre pairs, les résultats aux évaluations formatives, ainsi que les témoignages d'élèves) seront analysées à la lumière des concepts présentés plus haut afin de comprendre comment cette approche a contribué à renforcer la réussite mathématique de plusieurs élèves, malgré les écarts initiaux.

Analyse des traces



Notions mathématiques	Auto-évaluation Jour 1	Après la 1re période	Après la 2e période	Après la 3e période	Auto-évaluation Jour 10
Je suis capable de faire des fractions équivalentes	Rouge	Jaune	Vert	Bleu	Bleu
Je suis capable de réduire des fractions à leurs plus simples expressions	Rouge	Rouge	Jaune	Vert	Bleu
Je suis capable d'ordonner des fractions qui ont le même dénominateur	Jaune	Jaune	Vert	Bleu	Bleu

SOURCE IMAGE: Auto-évaluation d'une élève en début rouge



Notions mathématiques	Auto-évaluation Jour 1	Après la 1ère période	Après la 2e période	Après la 3e période	Auto-évaluation Jour 10
Je suis capable de faire des fractions équivalentes					
Je suis capable de réduire des fractions à leurs plus simples expressions					
Je suis capable d'ordonner des fractions qui ont le même dénominateur					

SOURCE IMAGE: Auto-évaluation d'une élève en début vert

Trace: Auto-évaluation

L'une des premières traces significatives récoltées dans le cadre de ce projet éducatif est constituée des grilles d'auto-évaluation codées par couleurs que les élèves complétaient à la fin de chaque atelier. Cette pratique déjà ancrée dans la routine de classe a permis aux élèves de se situer eux-mêmes dans leurs apprentissages à différents moments de la séquence, plus précisément après les périodes d'enseignement par les pairs portant sur les fractions équivalentes.

Une progression visible grâce à l'enseignement par les pairs

L'analyse des autoévaluations met en lumière une progression rapide et marquée chez un élève ayant initialement indiqué une compréhension minimale (rouge). Dès la deuxième période de travail en dyade, cet élève s'autoévalue au niveau vert, témoignant d'une amélioration significative de sa compréhension conceptuelle. Cette évolution s'explique en grande partie par le soutien reçu dans le cadre du dispositif d'enseignement par les pairs. Placé en dyade avec un pair plus avancé, l'élève a pu bénéficier d'un accompagnement personnalisé et continu, en lien direct avec sa zone proximale de développement (Renaud, Guillemette et Leblanc, 2016). Cette zone correspond aux apprentissages qu'un élève peut accomplir avec un accompagnement adéquat, mais qu'il ne pourrait atteindre seul. Dans ce contexte, le travail en dyade a permis une mobilisation du potentiel cognitif de l'élève en difficulté, en rendant les apprentissages plus accessibles.

Inversement, l'élève agissant comme tuteur dans cette dyade, initialement évalué en vert, s'est rapidement autoévalué en bleu – niveau correspondant à une maîtrise complète du concept. Ce phénomène illustre l'un des effets les plus reconnus de l'enseignement par les pairs : l'apprentissage renforcé chez le tuteur lui-même, qui approfondit sa compréhension en devant verbaliser ses raisonnements, expliquer des démarches et justifier des réponses. Comme le soulignent Dumont (2010), « les élèves apprennent davantage lorsqu'ils sont amenés à expliquer à autrui le pourquoi d'une réponse, plutôt que lorsqu'ils reçoivent une explication passive ». Le tuteur, en fournissant des rétroactions de qualité, développe des habiletés métacognitives et renforce sa propre maîtrise conceptuelle. Ces rétroactions portaient non seulement sur le résultat (le « quoi »), mais aussi sur le raisonnement (le « comment ») et la justification (le « pourquoi »), ce qui correspond à des critères essentiels de qualité définis par Tomlinson et McTighe (2010) dans une perspective de différenciation pédagogique efficace.

Par ailleurs, cette trace illustre bien le rôle central que joue l'auto-évaluation dans un processus d'apprentissage différencié. En invitant les élèves à se positionner eux-mêmes sur leur compréhension, elle favorise le développement de leur métacognition, leur capacité à réfléchir sur leurs apprentissages et à les réguler. Comme l'indiquent Archambault et Chouinard (2016), le sentiment d'efficacité personnelle d'un élève (soit sa croyance en sa capacité de réussir une tâche) influence fortement son engagement. Ici, le fait de pouvoir observer une progression rapide et concrète grâce à l'accompagnement d'un pair a probablement renforcé ce sentiment chez l'élève initialement en difficulté, l'amenant à s'investir davantage dans ses apprentissages.

Cette dynamique est aussi révélatrice d'un changement dans le rapport aux mathématiques, tel que décrit par Guerrien (1997). Un élève qui perçoit les mathématiques comme un champ d'échec et de rigidité risque de s'y désengager. Or, le fait de pouvoir progresser dans un environnement bienveillant et structuré, où l'erreur est accueillie comme une occasion d'apprentissage, contribue à reconstruire un rapport plus positif à la discipline. L'élève en difficulté n'est plus en position d'échec, mais en situation de réussite progressive.

Enfin, cette trace met en évidence un équilibre entre soutien et défi : l'élève en difficulté a été soutenu dans sa progression grâce à un encadrement personnalisé, alors que le tuteur a été mis au défi de structurer sa pensée, d'expliquer et d'adapter son discours. Cette complémentarité entre élèves de niveaux différents constitue un fondement important de la différenciation pédagogique, dans la mesure où elle permet à chacun de progresser à partir de son niveau actuel, comme le préconisent Tomlinson et McTighe (2010).

Trace: Témoignages d'élèves (noms fictifs) et effets perçus

Emma 10 ans

" J'aimais bien voir où j'en étais avec les couleurs. Au début, ça me stressait un peu de mettre rouge, mais après j'ai compris que c'était juste pour voir mes progrès. J'ai trouvé ça motivant de voir que je passais du jaune au vert et que je finissais en bleu ! Travailler avec quelqu'un qui était plus avancé m'a permis de mieux comprendre en essayant une autre méthode. En plus, c'était agréable d'apprendre autrement qu'avec juste le cahier."

Mathis, 11 ans

Je trouvais ça long au début de cocher à chaque fois, mais après j'ai aimé voir que je m'améliorerais. Avant, je pensais que je n'étais pas bon en maths, mais là, j'ai vu que j'apprenais petit à petit. Ça m'a donné plus confiance. J'ai trouvé ça bien de travailler avec un élève bleu ou vert, car il m'expliquait différemment et je comprenais mieux.

Noah, 11 ans

"Moi, j'avais mis rouge partout au début parce que j'étais perdu. Mais à force de faire des exercices et d'en parler avec mon coéquipier, j'ai compris comment réduire les fractions. J'ai mis jaune, puis vert et enfin bleu. Ça m'a rassuré de voir que j'apprenais et que je n'étais pas le seul à avoir de la difficulté. Il y avait des ateliers un peu ennuyants, mais quand on les faisait en équipe de deux, c'était plus cool."

Les témoignages d'Emma, Mathis et Noah recueillis à la suite du projet éducatif apportent un éclairage riche sur la réception de l'enseignement par les pairs et de l'auto-évaluation par les élèves eux-mêmes. Cette trace permet de mettre en évidence non seulement les effets cognitifs du dispositif mis en place, mais aussi ses retombées affectives et motivationnelles, souvent décisives dans l'engagement scolaire (Archambault & Chouinard, 2016).

L'enseignement par les pairs

Les propos des trois élèves démontrent clairement la valeur pédagogique du travail en dyade. Tous mentionnent avoir mieux compris les fractions grâce à l'aide d'un pair plus avancé. Emma affirme : « Travailler avec quelqu'un qui était plus avancé m'a permis de mieux comprendre en essayant une autre méthode. » Mathis ajoute : « Il

m'expliquait différemment et je comprenais mieux. » Ces extraits confirment que le pair agit comme médiateur dans l'appropriation des savoirs, en adaptant son langage, ses stratégies ou ses exemples à celui qui apprend Selon Dumont, Istance et Benavides (2010), l'un des leviers majeurs de l'apprentissage est la co-construction des connaissances dans un environnement collaboratif. Ce cadre, moins formel que celui de l'enseignement magistral, permet à l'élève en difficulté de se sentir plus à l'aise pour poser des questions et persévérer. Ainsi, l'enseignement par les pairs devient un outil de différenciation concret et efficient, comme le préconisent Tomlinson et McTighe (2010), notamment dans les contextes hétérogènes ou à double niveau.

Un espace d'apprentissage dynamique.

Les témoignages mettent en évidence la façon dont les élèves ont été amenés à évoluer dans leur ZPD. Noah explique : « Moi, j'avais mis rouge partout au début parce que j'étais perdu. Mais à force de faire des exercices et d'en parler avec mon coéquipier, j'ai compris comment réduire les fractions. » Son parcours, allant du rouge au jaune, puis au vert et finalement au bleu, traduit une progression réelle dans la compréhension des notions, permise par l'accompagnement d'un pair.
Comme l'expliquent Renaud, Guillemette et Leblanc (2016), enseigner en tenant compte de la ZPD consiste à proposer des défis suffisamment accessibles pour que l'élève puisse réussir avec de l'aide, puis de plus en plus seul. Le témoignage de Noah illustre bien cette approche graduelle, où l'acquisition de l'autonomie s'effectue à travers la répétition, l'accompagnement et la validation. Le fait que Noah conclue « Ça m'a rassuré de voir que j'apprenais et que je n'étais pas le seul à avoir de la difficulté » montre aussi l'impact positif sur l'estime de soi, essentielle dans la mobilisation cognitive en ZPD.

Comprendre le « pourquoi » pour mieux apprendre

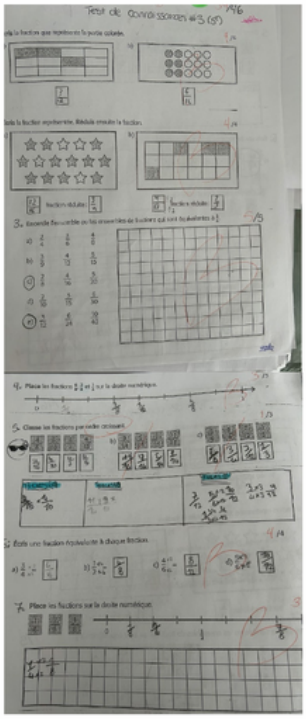
Tous les élèves évoquent l'importance des explications reçues par leurs pairs, ce qui témoigne de la présence de rétroactions de qualité. Mathis précise : « Il m'expliquait différemment et je comprenais mieux. » Et Noah parle de discussions avec son coéquipier pour mieux cerner les notions. Ces commentaires démontrent que les rétroactions échangées en dyade ne sont pas seulement correctives, mais explicatives et formatives, ce qui renforce les apprentissages.

Dumont et al. (2010) insistent sur la richesse des rétroactions lorsque celles-ci abordent le processus de raisonnement plutôt que de simplement indiquer si la réponse est juste ou fausse. Dans les témoignages, les élèves reconnaissent que ces échanges les ont aidés à comprendre non seulement le quoi, mais aussi le comment et le pourquoi des opérations sur les fractions. En travaillant avec un élève plus avancé, ils ont pu recevoir un feedback immédiat, personnalisé et adapté, ce qui correspond aux conditions d'efficacité décrites par Chambers et al. (1997).

En somme, cette deuxième trace met en lumière la manière dont les élèves ont vécu subjectivement le dispositif, et surtout comment ils ont appris grâce aux mécanismes intégrés de l'enseignement par les pairs, de la ZPD, de la rétroaction et de l'auto-évaluation. Ces témoignages ne révèlent pas seulement une progression cognitive, mais aussi une transformation du rapport aux mathématiques, passant d'un sentiment d'échec ou d'ennui à un engagement actif et confiant.

Trace: Évaluation sommative

Cette trace correspond à une évaluation sommative individuelle, effectuée après plusieurs périodes d'auto-évaluation et d'enseignement par les pairs sur le thème des fractions équivalentes. Les documents corrigés montrent un haut taux de réussite chez l'élève concerné (plusieurs notes parfaites : 4/4, 5/5, etc.), ce qui témoigne d'un acquis solide des compétences ciblées. L'analyse de cette trace permet d'observer les effets cumulatifs et transférables des stratégies pédagogiques mises en œuvre.



Enseignement par les pairs

L'élève ayant complété cette évaluation a démontré une maîtrise claire des concepts, notamment la reconnaissance de fractions équivalentes, la réduction, le placement sur la droite numérique et la comparaison de fractions. Cette performance peut être interprétée comme le résultat d'un processus collaboratif efficace, où les explications répétées entre pairs ont permis de fixer les notions.
Comme le montrent les témoignages analysés précédemment, l'élève avait été placé dans une dyade où il bénéficiait d'un appui différencié de la part d'un pair plus avancé. Cette structure collaborative rejoint les recommandations de Tomlinson et McTighe (2010), qui valorisent la coopération entre élèves de niveaux variés comme levier de différenciation pédagogique. Par ailleurs, l'élève plus avancé, en verbalisant et en expliquant ses démarches, renforce aussi sa propre compréhension (Dumont et al., 2010), ce qui favorise un transfert des apprentissages dans des contextes évaluatifs comme celui-ci.

Zone proximale de développement

La réussite à l'évaluation sommative suggère que l'élève est désormais capable de résoudre seul des tâches qu'il ne maîtrisait pas auparavant, ce qui indique une intégration réussie des apprentissages dans sa ZPD. Renaud et al. (2016) définissent la ZPD comme la distance entre ce que

l'élève peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec de l'aide. Dans ce cas, l'élève a d'abord été soutenu dans sa progression par un pair, mais cette évaluation montre que les notions sont maintenant stabilisées : elles ont dépassé le stade de la dépendance à l'autre pour être mobilisées de façon autonome.Ce déplacement de la ZPD vers une autonomie plus grande constitue un indicateur de réussite du processus différencié, fondé sur une montée graduelle des exigences et une sécurisation de l'élève dans ses apprentissages.

Rétroactions

Bien que cette évaluation soit individuelle, elle est annotée par l'enseignante avec des commentaires et des notes de réussite. Cela indique que l'élève est toujours en contact avec une forme de rétroaction formative, même hors du cadre collaboratif. Cette continuité est essentielle pour renforcer les apprentissages et maintenir une culture d'auto-amélioration (Chambers et al., 1997).

Il est probable que les nombreuses rétroactions reçues en dyade (reformulations, explications, encouragements) aient modifié la posture cognitive de l'élève, le rendant plus attentif à ses erreurs et à la logique de ses démarches. Ainsi, la rétroaction, d'abord externe et partagée, devient progressivement intériorisée, ce qui lui permet de s'auto-corriger de façon plus précise et de mieux anticiper les attentes.

Auto-évaluation

Cette évaluation s'inscrit dans la continuité des autoévaluations fréquentes que les élèves réalisaient après chaque atelier. Ces pratiques répétées d'auto-positionnement, à l'aide du code de couleurs, ont permis aux élèves de développer une conscience de leurs acquis et de leur progression. Comme l'élève savait déjà à quel niveau il se situait avant l'évaluation, il était mieux préparé à répondre aux tâches proposées et à mobiliser ses stratégies.

L'auto-évaluation, en fournissant des repères clairs et visuels sur le degré de compréhension, agit comme outil de régulation (Tomlinson & McTighe, 2010). Elle prépare également l'élève à réussir en contexte d'évaluation formelle, car il apprend à reconnaître les exigences, à s'auto-corriger et à gérer son stress face aux tâches.

Cette troisième trace, représentée par une évaluation sommative réussie, confirme l'impact pédagogique du dispositif articulant enseignement par les pairs, soutien dans la ZPD, rétroactions fréquentes et auto-évaluation structurée. L'élève a démontré une compréhension profonde et durable des fractions équivalentes, ainsi qu'une autonomie renforcée dans la résolution de tâches complexes. Ce résultat vient appuyer l'hypothèse selon laquelle une approche différenciée, ancrée dans une pédagogie collaborative et réflexive, favorise non seulement l'apprentissage immédiat, mais aussi sa consolidation à long terme.

Conclusion

L'enseignement des mathématiques dans une classe à double niveau pose des défis importants liés à l'hétérogénéité des acquis, des rythmes de progression et des styles d'apprentissages. Dans ce contexte, le projet éducatif mis en œuvre dans une classe de 5e et 6e année a permis d'explorer les effets de l'enseignement par les pairs, de la rétroaction et de la zone proximale de développement (ZPD) comme leviers d'amélioration des compétences en mathématiques.

Les traces recueillies démontrent clairement que l'enseignement par les pairs, lorsqu'il est structuré et accompagné, favorise la compréhension des notions complexes telles que les fractions équivalentes. Les élèves rencontrant initialement des difficultés ont pu progresser de manière concrète grâce à un accompagnement adapté offert par leurs pairs plus avancés. Ceux-ci, en expliquant et en justifiant leurs démarches, ont également consolidé leur propre compréhension.

L'analyse des autoévaluations a mis en lumière une progression graduelle et observable des apprentissages, rendue possible par des rétroactions ciblées, fréquentes et compréhensibles. Les évaluations sommatives réalisées à la fin de la séquence confirment que les élèves ont été en mesure de mobiliser de manière autonome les compétences travaillées en dyade, démontrant ainsi une acquisition réelle et durable des concepts abordés.

Cette expérimentation montre que l'articulation de ces pratiques pédagogiques permet non seulement de soutenir les élèves en difficulté, mais aussi de valoriser les forces de chacun dans un processus coopératif d'apprentissage. Elle illustre le potentiel du travail différencié en mathématiques, fondé sur la collaboration, l'explicitation des démarches et le suivi individuel des progrès, pour répondre aux besoins variés des élèves dans un même groupe-classe.

Références

Archambault, J., Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière Éducation.

Chambers, B., H. Patten, M., Schaeff, J., Wilson Mau, D. (1997). Découvrir la coopération. Éditions de la Chenelière.

Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (dir. pub.) (2010), 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.

Guerrien, C. (1997). Rapport aux mathématiques, inégalités sociales et performances scolaires. Communication présentée au Colloque international IREM–ICMI, Montpellier, France. https://bibnum.publimath.fr/IWR/IWR97061.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). Référentiel d'intervention en mathématique. Gouvernement du Québec. https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/mat-sec/wp-content/uploads/sites/18/2020/02/Referentiel-mathematique.pdf

Renaud, K., Guillemette, F., Leblanc, C. (2016). Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son enseignement. Le Tableau, 5(1)

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

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Quel est l'effet de l'enseignement explicite sur les compétences des enfants en lecture?

Laurie Champagne, Audrey Guimont et Gabrielle Tremblay



Introduction

Nos projets d'intervention en contexte (PIC) ont tous été déployés dans des classes de 2e cycle (3e et 4e année). Nous avions remarqué la même problématique dans des contextes semblables. De ce fait, nous avons observé que nos élèves vivaient des difficultés en lecture, notamment au niveau des compétences Réagir, Interpréter et Apprécier. Malgré plusieurs dispositifs mis en place, plusieurs élèves étaient plus ou moins engagés en lecture, ne semblant pas avoir de motivation intrinsèque. En outre, dans la classe de 4e année, 4 élèves sur 21 ont une dyslexie-dysorthographie, en plus d'un nouvel arrivant en francisation. Ainsi, nos PIC émergent de difficultés observées dans nos classes, et à plus grande échelle, d'un enjeu sociétal : Au Québec, 19% des citoyens sont analphabètes (niveaux -1 et 1 de littératie), et 34,3% des Québécois éprouvent des difficultés marquées en lecture (niveau 2 de littératie) (OCDE, 2013). Certainement, nous souhaitions que nos élèves développent un goût de lire le plus durable possible d'où notre mandat de susciter le plaisir de lire, puisque nous savons combien la lecture est indispensable, essentielle, car elle représente l'ouverture sur le monde et est fondamentale pour la réussite scolaire (Lépine, 2017).

Nous nous sommes alors demandé : « Quelles sont les méthodes d'enseignement à privilégier pour développer chez les élèves des stratégies de lecture efficaces ? ». Assurément, le développement des compétences en lecture joue un rôle primordial dans la réussite scolaire (Réseau réussite Montréal, 2023). Nous avons donc choisi comme stratégie l'enseignement explicite, menant alors à la réflexion : Quel est l'effet de l'enseignement explicite sur les compétences des enfants en lecture?

Nous nous sommes alors demandé : « Quelles sont les méthodes d'enseignement à privilégier pour développer chez les élèves des stratégies de lecture efficaces ? »

Ainsi, à l'aide du modelage, de la pratique guidée puis autonome, de la rétroaction et de la mise en place de plusieurs dispositifs riches tels que le cercle de lecture, le journal de lecteur, la lecture interactive, etc. (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Tremblay, 2022), nous avons enseigné explicitement aux apprenants comment répondre adéquatement à des questions de réaction, d'interprétation et d'appréciation.

Concepts théoriques servant à analyser
Les quatre dimensions de la lecture

Interpréter un texte consiste à exprimer sa propre compréhension de celui-ci, en en restituant le sens selon sa propre lecture, sans toutefois dénaturer le texte original. Cela revient à créer des significations qui ne sont pas explicitement présentes dans le texte, mais qui en découlent (Falardeau, 2012). L'interprétation repose sur la capacité à inférer, en mobilisant ses connaissances sur les textes, la langue et la culture. Ce processus se réfère ainsi aux multiples significations que l'on peut attribuer à un texte. Une interprétation valable doit être fondée sur une argumentation solide, justifiée par le texte lui-même, et ne doit pas contredire d'autres éléments du même texte (Demers et Valiquette, 2015). La diversité des interprétations est possible, car elles sont influencées par la subjectivité du lecteur.

Réagir à un texte consiste à « évaluer de manière affective les idées et valeurs qu'il véhicule, en les confrontant à ses propres expériences, comportements et valeurs » (Falardeau, 2012). Une réaction doit être justifiée de manière pertinente et fondée sur le texte, car c'est cette justification qui lui donne sa valeur (Demers et Valiquette, 2015). Différentes réactions sont possibles selon le lecteur et sa relation avec le texte. La réaction, qui est plus personnelle que la compréhension et l'interprétation, vient les compléter. Elle consiste à relier le texte à ses propres expériences, en exprimant les émotions et sensations qu'il provoque, influencées par sa culture et son vécu (Demers et Valiquette, 2015).

La quatrième dimension, soit celle d'Apprécier (porter un jugement critique), est au centre des trois autres dimensions (MELS, 2010). L'appréciation implique une mise en relation d'un texte avec un ou plusieurs autres textes, faisant ressortir les ressemblances ou les différences en se basant sur des critères prédéfinis. Cette dimension renvoie à un jugement porté sur l'œuvre, demandant au lecteur de s'y distancier, afin de se donner des critères d'appréciation liés au contenu ou aux procédés utilisés pour comparer divers textes (MELS, 2010). Le jugement critique peut véhiculer une prise de position négative, positive ou nuancée. Pour que l'appréciation soit de qualité, il est nécessaire que le lecteur soit en contact fréquent avec des œuvres riches, nombreuses et variées. Cette quatrième dimension est au cœur des autres, car elle nécessite d'avoir compris de façon adéquate le texte lu, d'y avoir réagi et d'avoir interprété les différents éléments le composant. Cet ensemble permettra à l'apprenant de construire du sens. On suppose aussi que cela se déploiera dans un contexte permettant le partage, la comparaison, la confrontation et la discussion de son jugement avec celui de ses pairs (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Tremblay, 2022).

L'enseignement explicite

L'enseignement explicite est une macro-stratégie d'enseignement faisant partie du répertoire des interventions les plus efficaces qui ont été identifiées par des données probantes (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). L'enseignement explicite se décline en trois principales étapes : une démonstration par l'enseignante de ce qu'il faut faire, qui favorise la compréhension de l'objectif d'apprentissage (étape du modelage); l'accompagnement des élèves (étape de la pratique guidée ou dirigée) qui leur permet d'ajuster leur compréhension en action, à travers des groupes de travail, afin que finalement, ils soient capables, au bout de la leçon, d'accomplir la tâche seul (étape de la pratique autonome) (Alphonse et Leblanc, 2014).

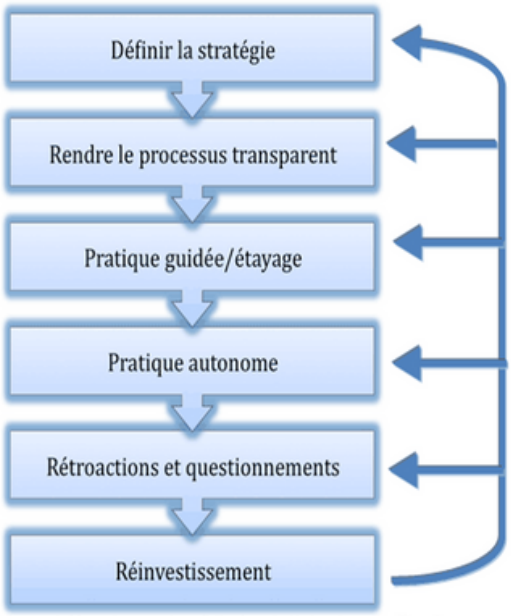


Image 1: L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture (Falardeau, 2012)

Nous avons entamé nos projets en présentant un modèle de réponse à des questions réaction et d'appréciation aux élèves à l'aide d'un tableau d'ancrage. Ainsi, nous nous sommes assurées de définir la stratégie de répondre efficacement à des questions en lecture en lien avec les dimensions de Réagir et d'Apprécier, principalement. Afin de rendre le processus transparent, nous avons illustré les modèles de réponses (d'une part, en 3e année, le modèle de réponse «cœur», d'une autre part, en 4e année, le modèle de réponse en trois étapes).

Après avoir visionné un court-métrage et lu un album jeunesse, nous avons fait la modélisation du modèle de réponse enseigné. Nous avons répondu à une question de réaction et à une question d'appréciation en mettant un « haut-parleur » sur notre pensée (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Tout au long de cette modélisation, nous avons fait référence au processus souhaité (le modèle de réponse enseigné). Par exemple, en 4e année, c'est l'album Rosa Parks qui a été utilisé (voir image 2). Chaque ligne de réponse, mise en couleur, fait référence à une étape de l'aide-mémoire de réponse.

Pendant la deuxième étape de l'enseignement explicite, soit la pratique guidée, nous avons toutes deux lu un nouvel album jeunesse à notre groupe. Les élèves devaient ensuite répondre à une question de réaction et d'appréciation en se référant au modèle de référence. Nous circulions en classe afin de les questionner sur leur démarche et pour leur offrir des rétroactions immédiates (Alphonse, 2014). Lors des quelques moments d'étayage, les élèves ont pu approfondir leur apprentissage afin d'arrimer leurs nouvelles connaissances à celles qu'ils possédaient dans leur mémoire à long terme (Alphonse, 2014). Ainsi, en les amenant à répondre autant à des questions de Réaction que d'Appréciation, les compétences lectoriales et l'autonomie des apprenants se sont développées. En commençant par des questions et des lectures plus courtes et simples, puis en augmentant graduellement vers des tâches plus complexes, nous avons morcelé l'apprentissage afin que notre enseignement soit adapté au niveau de nos élèves (Falardeau, 2012). Le soutien initialement accordé a été progressivement retiré, de sorte que l'apprenant puisse intérioriser les apprentissages et démontrer sa capacité à performer de façon autonome (Cloutier, 2012)

La troisième étape de l'enseignement explicite, soit la pratique autonome, a permis aux élèves de parfaire leurs apprentissages (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). De ce fait, ils ont eu de multiples occasions de s'exercer à répondre à des questions de réaction et d'appréciation à partir de différents albums jeunesse et de compréhension de lecture de différentes longueurs et niveaux de complexité.Nous nous sommes assurées de continuer à fournir des rétroactions rapides et précises aux élèves lorsque leur tâche était complétée, afin d'informer l'élève au sujet de sa progression à l'égard de ses compétences lectoriales, en plus de lui indiquer ce qu'il pourrait faire pour s'améliorer afin que leurs réponses soient davantage arrimées aux différentes structures de réponse attendue.

Pour conclure nos projets, nous avons planifié des situations de réinvestissement, comme le cercle de lecture, l'entretien de lecture, la lecture en duo, le journal de lecteur et le visionnement de courts-métrages éducatifs. Ces différents dispositifs, favorisant les échanges, permettent d'offrir des contextes significatifs où les dimensions Réagir, Interpréter et Apprécier sont déployées (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Tremblay, 2022). Ces dispositifs nous ont donc donné des occasions d'aller chercher une variété de traces pour valider notre jugement professionnel et proposer des pistes de rétroaction. Les cercles de lecture ainsi que la lecture en duo ou de manière autonome ont permis de recueillir des observations. Les entretiens de lecture, eux, ont amené des discussions et échanges riches. Finalement, le carnet de lecture a laissé différentes productions d'élèves venant compléter son portrait de lecteur. L'écoute de courts-métrages, puis la réponse à des questions de différentes dimensions ont donné lieu à un transfert des apprentissages dans un contexte distinct de la lecture (Falardeau, 2012).

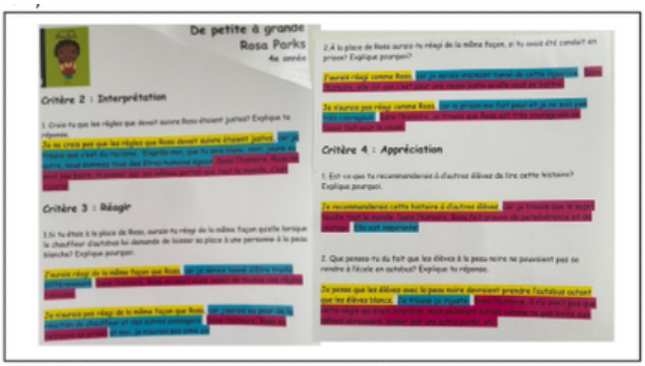


Image 3 : Référence pour la mini-leçon (étape de modélisation)

Cadre de référence : Les modèles de réponse structurés

Dans un contexte de réaction et d'appréciation d'œuvre littéraire, l'élève doit être suffisamment outillé afin d'exercer son jugement en s'appuyant sur des critères prédéfinis (Morin et Bergeron, 2006). Le modèle de réponse enseigné a donc été conçu de manière que l'élève soit en mesure de développer sa compétence à réagir et à apprécier une œuvre littéraire.

D'une part, lorsque l'élève répond à une question de réaction ou d'appréciation, il doit en premier lieu exprimer sa prise de position. Ainsi, comme l'illustre l'image 4, le modèle de réponse est structuré de façon à ce qu'il commence sa réponse en donnant son opinion.

D'autre part, il est nécessaire que l'élève fonde sa réaction sur des éléments personnels qui sont pertinents (Falardeau et al., s.d). Pour ce faire, il doit établir un lien avec ses goûts, ses champs d'intérêt et ses connaissances (Falardeau et al., s.d). Le modèle de réponse enseigné a donc été conçu de sorte que l'élève soit amené à faire ainsi. En effet, en se référant à l'image 5, nous pouvons observer qu'après avoir pris position, l'élève doit établir un lien avec sa vie personnelle. Il peut par exemple faire un lien avec sa personnalité (ses défauts, ses qualités, ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas), avec ses valeurs, ses expériences vécues ainsi que ses habitudes de vie.

Ensuite, afin que la réaction ou l'appréciation de l'élève ait de la valeur, celle-ci doit être justifiée en se référant à des éléments du texte (Demers et Valiquette, 2015). Pour ce faire, l'élève doit conclure sa réponse en donnant un exemple tiré du texte qui s'appuie sur un élément littéraire. En ce sens, il peut par exemple aborder les actions des personnages, le lieu dans lequel se déroule l'histoire, le thème, le temps ou les traits de caractère des personnages.

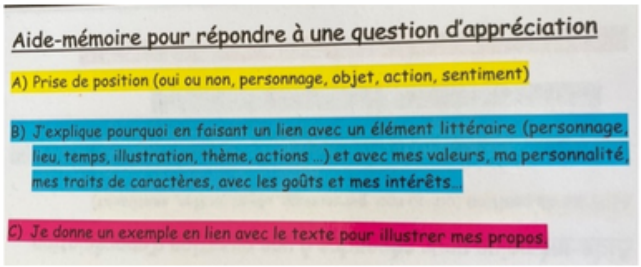


Image 4 : Modèle de réponse en trois étapes

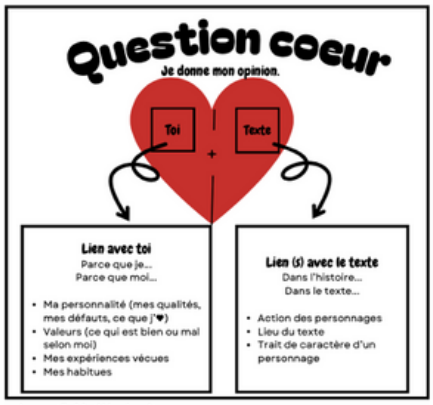


Image 5: Modèle de réponse « cœur »

Analyse et exemplification des traces

Pour l'analyse des traces, nous avons fait le choix de nous concentrer sur l'analyse des questions des dimensions « Réagir » et « Apprécier » comme nous avons observé que ces types de questions étaient plus difficiles pour nos élèves du 2e cycle. En effet, nous avons constaté que les questions nécessitant à l'élève de faire un lien avec des aspects du texte et lui-même représentaient un défi. Assurément, répondre à ces questions nécessite une fine compréhension du texte lu, une capacité à identifier des éléments littéraires (personnage, moments, lieux, émotions, etc.) et d'établir des liens avec sa vie personnelle (Demers et Valiquette, 2015). Ainsi, l'élève doit mobiliser un ensemble d'éléments pour être en mesure de répondre aux questions d'appréciation et de réaction. Comme mentionné précédemment, nous avons pu observer, en début d'année scolaire, qu'il était difficile pour la majorité des élèves d'intégrer tous ces éléments dans leurs réponses. Certains parlent de leur opinion sans s'appuyer sur des éléments littéraires du texte alors que d'autres répondent sans faire de lien avec leur vie personnelle. Nous avons aussi constaté qu'il était laborieux pour les élèves de structurer leur réponse. En effet, il était difficile pour plusieurs de mettre en lien les différents éléments de réponses demandés (quand ils n'en oubliaient pas) et d'organiser leur pensée.

Comme l'illustre le tableau 1, une amélioration a été observée dans les résultats en lecture des élèves à la suite de l'enseignement explicite du modèle de réponse. Plus précisément, 16 élèves sur 21 les ont augmentés. Ces résultats sont basés sur un ensemble de traces telles les entrées dans le journal de lecteur à la suite d'un cercle de lecture ou d'une lecture interactive, des évaluations de compréhension en lecture, ainsi que les observations de l'enseignante.

Tableau 1. Résultats en lecture (avant et après l'enseignement explicite)

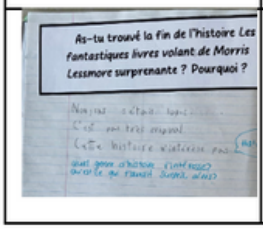
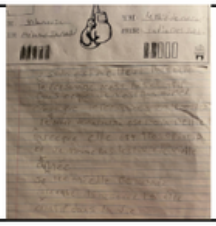
1ère étape		2e étape	
1. 60%	11. 55%	1. 77%	11. 71%
2. 73%	12. 73%	2. 82%	12. 75%
3. 88%	13. 78%	3. 72%	13. 86%
4. 71%	14. 73%	4. 88%	14. 81%
5. 79%	15. 88%	5. 87%	15. 91%
6. 84%	16. 72%	6. 74%	16. 79%
7. 75%	17. 64%	7. 85%	17. 73%
8. 64%	18. 73%	8. 84%	18. 78%
9. 90%	19. 69%	9. 86%	19. 83%
10. 91%	20. 84%	10. 95%	20. 83%
	21. 78%		21. 64%

Pour illustrer les résultats obtenus à la suite de l'enseignement du modèle de réponse, nous analyserons plus en profondeur les entrées des élèves dans le journal de lecteur. Nous observerons des traces du début de l'année scolaire, donc avant l'enseignement explicite d'un modèle de réponse, et d'autres après l'enseignement datant de février 2025. Les réponses des tableaux 2 et 3 ont été données à la suite d'une lecture interactive réalisée par l'enseignante.

Dans le tableau 2, nous retrouvons l'entrée d'un élève au mois d'octobre 2024. Dans cette première entrée au journal, l'élève répond à la question (non) et dit pourquoi (logique et non originale), mais sans venir détailler ses raisons. En regard du modèle de réponse ensuite enseigné, l'élève ne fait pas de liens avec sa vie personnelle (valeurs, préférences, émotions) ni avec un élément de l'histoire (événement, personnage, lieu). Son appréciation de l'œuvre est donc peu développée et ses idées peu soutenues. Il est possible d'observer que sa réponse n'est pas structurée. Il enchaine trois phrases qui n'ont pas de liens entre elles.

Dans l'entrée du mois de février, l'élève donne son opinion personnelle en s'appuyant sur différents éléments de l'histoire (personnage, trait de caractère) et sur ses goûts personnels (être trop craintif et n'aime pas les livres qui se passent à une ancienne époque). Bien que la réponse de l'élève aurait pu être davantage développée s'il avait donné des exemples tirés du texte pour illustrer comment le personnage est craintif, on peut observer qu'après l'enseignement explicite du modèle, sa réponse est beaucoup plus élaborée. En effet, l'élève justifie ses propos en s'appuyant sur différentes raisons (présence du parce que). Les idées sont également davantage liées entre-elles. Il est plus facile pour le lecteur de suivre le fil de pensée de l'élève.

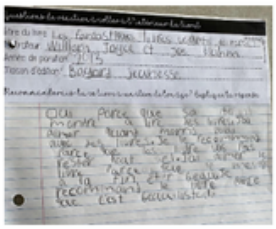
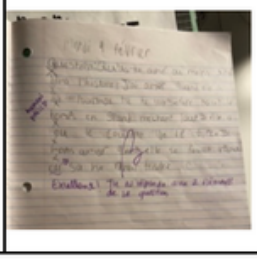
Tableau 2. Entrées dans le journal de lecteur de l'élève 1

Octobre 2024	Février 2025
	

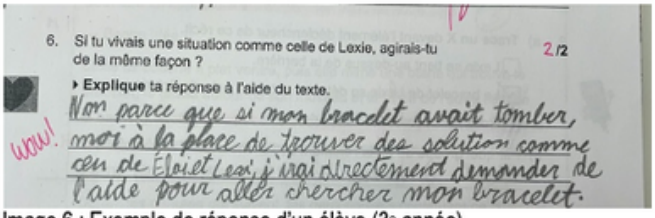
Dans le tableau 3, nous pouvons observer deux entrées dans le journal de lecteur de l'élève 2 (4e année). Dans la réponse d'octobre 2024, l'élève prend position (oui, je recommande le livre) et justifie sa réponse (ça te montre à lire des livres). Il nomme également différents éléments de l'histoire qu'il a aimés (moment, message véhiculé). Plusieurs liens sont établis entre l'histoire et les goûts personnels de l'élève. En regard du modèle, des exemples tirés directement de l'histoire aurait pu être ajoutés et des affirmations plus détaillées. Il aurait par exemple été pertinent de nommer quel était le message à la fin du livre pour appuyer que l'histoire est belle. Toujours dans la réponse de l'élève, nous pouvons aussi remarquer qu'il a de la difficulté à structurer ses idées. La formulation de la réponse peut être travaillée pour aider l'élève à structurer ses idées et ainsi s'assurer de bien répondre à la question.

Dans la deuxième entrée datant de février 2025, l'élève prend clairement position (j'ai aimé quand... j'ai moins aimé quand...) en donnant des exemples tirés directement du texte. L'élève expose également son point de vue personnel en nommant que le personnage a été courageux ainsi que l'émotion qu'il a vécue (la tristesse). La réponse répond bien au modèle enseigné. L'élève prend position en s'appuyant sur un exemple du texte puis fait un lien avec lui-même (valeur et émotion). On remarque également que la réponse est bien structurée. Le lecteur peut facilement suivre le fil d'idées.

Tableau 3. Entrées dans le journal de lecteur de l'élève 2

Octobre 2024	Février 2025
	

À nouveau, nous analyserons des réponses d'élèves données à la suite de l'enseignement explicite du modèle de réponse. En revanche, le contexte diffère ici comme les élèves ont lu le texte de manière autonome puis ont ensuite répondu à la question (phase de réinvestissement). Ces traces sont intéressantes comme elles permettent d'observer si les élèves ont été en mesure de transférer leurs connaissances dans un contexte de pratique autonome, tout en permettant de bénéficier de rétroactions à l'oral, lors d'un entretien individuel.


6. Si tu vivais une situation comme celle de Lexie, agirais-tu de la même façon ? 2/2

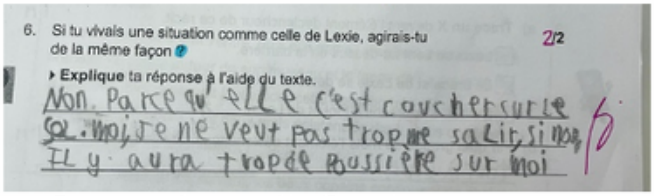
▸ **Explique** ta réponse à l'aide du texte.

Non parce que si mon bracelet avait tomber, moi à la place de trouver des solution comme ceu de Eloiet Lexi, j'irai directement demander de l'aide pour aller chercher mon bracelet.

wow!

Image 6 : Exemple de réponse d'un élève (3e année)

Toujours en se basant sur le modèle de réponse, nous pouvons observer à l'image 6 une réponse répondant nettement à tous les critères préétablis. L'élève commence par prendre position (non) et explique sa réponse en faisant un lien avec un moment de l'histoire (le bracelet qui tombe dans l'enclos de l'otarie) ainsi que les décisions des personnages principaux. L'élève fait ensuite un lien avec lui-même en mentionnant qu'il irait directement demander de l'aide pour récupérer son bracelet. Ainsi, l'élève a donné son opinion en faisant un lien avec lui-même (ici, ses habitudes) et avec le texte en parlant d'un moment de l'histoire ainsi que des actions des personnages.


6. Si tu vivais une situation comme celle de Lexie, agirais-tu de la même façon ? 2/2

▸ **Explique** ta réponse à l'aide du texte.

Non. Parce qu'elle c'est coucher sur le sol. Moi je ne veut pas trop me salir si non il y aura trop de poussière sur moi

Image 7 : Exemple de réponse d'un élève (3e année)

L'image 7 présente une autre réponse répondue à la suite d'une lecture autonome. L'élève respecte le modèle de réponse enseigné. Il débute en prenant position (non) et en justifiant sa position en faisant un lien avec une action du personnage. L'élève établit ensuite un rapport avec ses préférences (il n'aime pas se salir) et mentionne qu'en faisant la même action que le personnage, il aurait été plein de poussière.

Constats et conclusion

Au regard des recherches que nous avons effectuées et des projets que nous avons menés, nous pouvons affirmer que l'enseignement explicite d'un modèle de réponse structuré permet aux élèves du 2e cycle de développer leur compétence à réagir et à apprécier une œuvre littéraire. Il est toutefois nécessaire que le modèle de réponse qui sert de référence aux élèves soit conçu selon les exigences requises par la réaction et l'appréciation, en plus d'être structuré. De plus, ce dit modèle se doit d'être enseigné aux apprenants de façon explicite, soit en ayant recours aux principales étapes de l'enseignement explicite : la modélisation, la pratique guidée, puis la pratique autonome. En outre, afin de permettre un transfert des habiletés à répondre à des questions portant sur ces dimensions, il est du ressort de l'enseignant d'offrir divers contextes authentiques en invitant les élèves à prendre part à de multiples dispositifs permettant de varier l'étayage qui leur est offert (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Tremblay, 2022).

La compétence Apprécier des œuvres littéraires est parfois floue pour certains enseignants (Turgeon, 2006). Ainsi, ces derniers doivent s'outiller adéquatement afin d'être en mesure de bien soutenir les élèves du primaire dans le développement de leurs compétences lectoriales. Les enseignants doivent donc comprendre l'essence de chacune des dimensions en lecture. D'où l'importance de s'appuyer sur des modèles de réponses élaborés dans le cadre d'un étroit travail de collaboration entre les différents acteurs du système de l'éducation (Lépine, 2017).

En outre, pour permettre des apprentissages et le développement d'habiletés durables, nous estimons qu'il serait nécessaire qu'un

arrimage soit fait entre les cycles d'un même établissement scolaire, cela étant dans l'objectif d'offrir une ligne directrice basée sur les données probantes en éducation quant à l'enseignement et le développement des compétences en lecture. L'optique étant également que les élèves aient un modèle structuré auquel ils pourront se référer tout au long de leur cheminement au primaire. De cette manière, ils pourront développer des compétences durables et être en mesure de transférer leurs habiletés dans différents contextes. Ainsi, des moments de consultation intercycle devraient être mis en place pour permettre aux enseignants de définir les stratégies communes à mettre en place et donc, de se pencher sur l'importance d'accomplir notre rôle commun : former des lecteurs compétents pour la vie...

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/

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? Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage? Résultats d'une méga-analyse. Repéré le 27 mars de https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Article3_steeve_bissonn_2010.pdf

Cloutier, S. (2012). L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie - Pour un enfant à son plein potentiel. Québec, Canada. Presses de l'Université du Québec.

Demers, L. et Valiquette, M-C. (2015, octobre). Référentiel : Les quatre dimensions en lecture; Développer la compétence Lire et apprécier des textes variés. RÉCIT des Affluents. https://blogues.csaffluents.qc.ca/recit/files/2016/11/Les_4_Dimensions_Lecture.pdf

Falardeau, É. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture[en ligne] http://www.formapex.com/la-lecture/759-lenseignement-explicite-des-strategies-de-comprehension-en-lecture?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277

Falardeau, É., Guay, F., Valois, P., Audet, M.-A. et Fortin F. (S.d.). Je réagis à un texte. CRIFPE, Université Laval. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_8763136891db_Je_reagis_a_un_texte.pdf

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2013). L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. https://rlibre.teluq.ca/1079/1/L%27éducateur1.pdf
Lépine, M. (2017). L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois. [Thèse de doctorat Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20052

Morin, M-F. et Bergeron, R. (2006). Comprendre, interpréter, réagir et apprécier des œuvres littéraires. Québec français, (143), 54-56. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n143-qf1179170/49492ac.pdf

Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), une initiative de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Octobre 2013 https://fondationalphabetisation.org/lanalphabetisme/tout-sur-lanalphabetisme/les-fausses-croyances/#:~:text=19%20%25%20des%20Qu%C3%A9b%C3%A9cois%20sont%20analphab%C3%A8tes,au%20niveau%202%20de%20litt%C3%A9ratie.
https://blogues.csaffluents.qc.ca/recit/files/2016/11/Les_4_Dimensions_Lecture.pdf

Réseau réussite de Montréal. (2023, 15 juin). Le plaisir de lire est une condition essentielle de la réussite éducative. https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/lecture-et-perseverance-scolaire/

Turgeon, É. (2006). Apprécier des œuvres littéraires : Mission possible! Québec français, (143), 57-59. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n143-qf1179170/49493ac/

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'impact des fonctions exécutives dans la résolution de problèmes en mathématiques pour les élèves du primaire

Coralie Grondin et Jessica Jobin



Introduction

Tout au long de leur parcours scolaire, les élèves développent des habiletés dans toutes sortes de sphères tant au niveau académique qu'au niveau des habiletés en général, comme des habiletés sociales et cognitives. En effet, en tant que futures enseignantes, nous guidons, observons et jouons un rôle important au niveau du développement global des enfants que nous avons côtoyés en contexte de stage, mais également auprès des futurs enfants que nous côtoierons dans notre future pratique enseignante.

Cela étant dit, la recherche scientifique nous permet d'affirmer que la manière dont l'enseignante accompagne l'enfant en classe lui permet d'être plus confortable dans le milieu éducatif et cela a un effet indirect sur ses fonctions exécutives (Duval et Montminy, 2017). Nous savons en effet que le développement du cerveau joue un grand rôle dans le développement des enfants puisque le développement des habiletés cognitives est régi par le cerveau de l'individu, et ce sont ces habiletés qui jouent un grand rôle dans l'apprentissage des enfants. Tout au long de la croissance de l'enfant, de sa naissance à l'âge adulte, de nombreuses transformations cérébrales se produisent et permettent à l'enfant de mieux grandir et de mieux apprendre (Bouchard et Fréchette, 2022). Graduellement, et au fil de la maturation et de la stimulation, les régions du cerveau, qui jouent un rôle dans l'apprentissage de nouvelles connaissances, se développeront et faciliteront donc l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. Plus précisément, c'est dans le cortex frontal que se retrouvent ces fonctions cognitives importantes. D'ailleurs, c'est là que les fonctions cognitives utilisées en mathématiques comme le fait de raisonner, de calculer et d'analyser, des compétences mises en œuvrent en mathématiques et en résolution de problèmes, se développent.

Cela va sans dire que les enfants qui ont plus de facilité à démontrer leurs compétences scolaires et à faire de nouveaux apprentissages dans diverses matières auraient donc, entre autres, (en plus d'autres facteurs favorisants cela) des fonctions cognitives (notamment les fonctions exécutives) bien développées qui leur permettraient de mieux réussir à l'école (Duval et Montminy, 2017).

Problématique

Lors de notre parcours de formation initiale, et plus précisément durant notre dernier stage en enseignement au primaire, nous étions dans des classes au 1er et au 2e cycle du primaire. Nos observations lors de ces quelques mois à baigner dans l'environnement scolaire nous ont amenées à réaliser que les résolutions de problème en mathématiques s'agissaient d'une tâche très complexe pour les élèves et encore plus pour ceux en difficulté d'apprentissage. Nous avons, entre autres, constaté que les élèves et surtout ceux qui sont en difficulté n'aiment pas effectuer des résolutions de problèmes et qu'ils sont plusieurs à regarder le plafond sans se mobiliser réellement dans la tâche qu'ils jugent trop complexe. Cela peut créer bien de la frustration autant de la part de l'enseignante qui ne comprend pas ce qui fait en sorte que les élèves se désengagent autant que du côté des élèves qui échouent à la tâche ou qui éprouvent beaucoup de difficultés à la réaliser.

Bien que la résolution de situation problème soit la compétence la plus difficile dans cette matière scolaire, nous remarquons qu'en contexte de classe, c'est une compétence peu travaillée par les enseignants. La démarche intuitive, une des méthodes pour enseigner le processus de résolution de problèmes, se base sur les données du problème (Boublil, 2019). Cependant, cette méthode semble aider uniquement ceux qui sont déjà capables de comprendre le problème, et non les élèves qui sont réellement en difficulté. En effet, nos observations nous ont amenées à nous questionner sur la complexité des résolutions auxquelles les élèves étaient soumis en mathématiques.

En poussant plus loin nos réflexions, nous avons réalisé que la difficulté principale relevait du fait que les élèves doivent déployer plusieurs habiletés afin de résoudre un problème mathématique. Ces habiletés cognitives auxquelles nous nous intéressons sont plus communément appelées les fonctions exécutives. Cela nous a donc portées à nous poser la question suivante : « Comment le développement des fonctions exécutives influence-t-il les capacités des élèves à résoudre des situations problèmes en mathématiques ? »

Qu'est-ce qu'une résolution de problème ?

Afin de bien comprendre les enjeux de notre question, nous allons définir certains concepts. Pour commencer, une résolution de problème consiste à résoudre une problématique incluant plusieurs concepts mathématiques déjà connus que les élèves doivent mettre en lien pour répondre à une question. Ces résolutions doivent comprendre plusieurs étapes distinctes. De plus, tel que le définit le programme de formation de l'école québécoise : « Une situation problème se caractérise par le fait qu'il y a un but à atteindre, une tâche à réaliser ou une solution à trouver. L'objectif visé ne saurait être atteint d'emblée, car il ne s'agit pas d'un exercice d'application. Sa quête suppose, au contraire, raisonnement, recherche et mise en place de stratégies mobilisant des connaissances. » (Gouvernement du Québec, 2006, p.126). En effet, la résolution de problème est une tâche complexe qui mobilise plusieurs habiletés et connaissances chez l'élève.

Bien sûr, l'élève doit résoudre un problème qu'il n'a pas déjà rencontré auparavant et il doit mettre en place des stratégies qu'il a utilisées au préalable dans d'autres exercices d'application différents, mais cette fois-ci, il doit aller les mettre à profit sans qu'on lui cible quelles stratégies il doit utiliser. Il doit donc procéder par déduction en se fiant sur l'ensemble de ses connaissances mathématiques récentes et anciennes. C'est ce que veulent dire Richelle et Droz lorsqu'ils affirment que la résolution de problème (qu'il soit mathématique ou non) se situe parmi les activités mentales les plus complexes (1976). Cette activité demande à l'individu beaucoup d'autonomie, d'initiative et de compréhension du problème. Le sujet (l'élève) doit maitriser et avoir une très bonne compétence des habiletés de base de la résolution de problème, car il devra le résoudre en combinant et en réorganisant ses données plusieurs fois, parfois même en effectuant des allers-retours avant d'en arriver à trouver la solution désirée (Boublil, 2019).

La résolution de problème a pour but d'amener les élèves à effectuer des apprentissages efficaces, et pour ce faire, elle permet aux élèves de découvrir par eux-mêmes une part considérable du sujet d'apprentissage en question. Bien sûr, c'est exactement ce que la compétence de résolution de problème propose : établir des relations, les combiner entre elles et les soumettre à diverses opérations pour créer de nouveaux concepts et pousser plus loin l'exercice de la pensée mathématique (Gouvernement du Québec, 2006).

Les étapes de la résolution de problème (comprendre le problème, concevoir un plan, exécuter le plan, revenir sur la solution) définies par Pólya (1965) sont très générales selon plusieurs auteurs dont Boublil (2019) et elles ne sont pas toujours appliquées en ordre chronologique, comme mentionné précédemment. C'est pourquoi dans cet article nous nous intéresserons autant à la démarche intuitive de la résolution de problème qu'aux étapes de celle-ci.

Qu'est-ce que les fonctions exécutives?

Pour leur part, les fonctions exécutives se définissent comme étant l'ensemble de processus cognitifs qui permettent de réguler intentionnellement la pensée et les actions de la personne dans l'atteinte d'un but précis (Miyake et al., 2000). En effet, dans les tâches scolaires et éducatives que nous proposons aux élèves en tant qu'enseignant, nous sollicitons constamment les fonctions exécutives de ceux-ci. Dès le préscolaire et jusqu'à la fin de leur parcours scolaire, les élèves développent leurs fonctions exécutives. Comme le mentionne Diamond, l'enfant qui est bien encadré et stimulé par ses parents, par son éducateur en service de garde ou par son enseignant pourra améliorer ces habiletés (Diamond, 2002). En effet, toujours selon Diamond, lorsque nous offrons aux enfants un cadre qui favorise les routines, en observant les enfants, en étayant leurs jeux, en leur faisant confiance tout en les guidant dans leurs apprentissages et leurs découvertes, nous les aidons à utiliser et à développer des habiletés liées aux fonctions exécutives (Diamond, 2013).

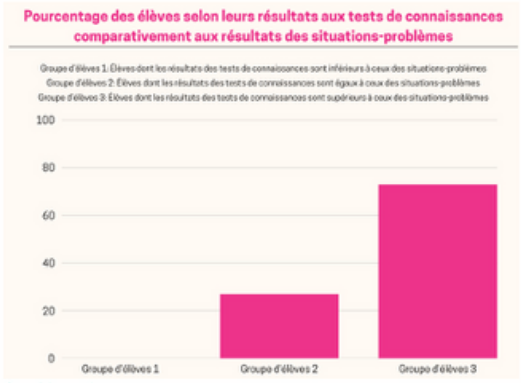
De plus, les fonctions exécutives jouent un rôle central non seulement dans l'exécution des tâches scolaires par les élèves, mais également dans différentes sphères du développement des élèves, notamment dans le développement de leurs habiletés sociales et cognitives (Espey et al., 2004). Elles jouent donc un rôle crucial pour l'entièreté du développement des enfants en général, et c'est pourquoi elles sont si importantes en éducation.

Selon l'institut des troubles d'apprentissage, les fonctions exécutives constituent aussi l'ensemble des processus mentaux que met en œuvre une personne pour gérer ses pensées lors d'une situation nouvelle qui nécessite de résoudre un problème pour lequel nos stratégies habituelles et connues ne suffisent pas (Perreault-Linck, E. 2025). C'est le cas notamment lorsque l'élève est face à une résolution de problème, et évidemment, nous approfondirons cela dans notre article. Pour la suite, nous nous intéresserons plus précisément aux fonctions exécutives suivantes : les habiletés de planification, de mémoire de travail, de contrôle de l'inhibition et de flexibilité cognitive (MEES et CTREQ, 2018).

La neuropsychologue Élisabeth Perreau-Linck (2025) nous aide à définir les fonctions exécutives que nous traiterons dans notre travail. Ainsi : « La mémoire de travail consiste à aller chercher dans notre tête l'information nécessaire pour réaliser une tâche qui se déroule dans le temps. » Par exemple, lorsqu'un élève doit réactiver des connaissances mathématiques récentes ou anciennes pour les mettre en application en se fiant aux données du problème. Ensuite : «l'inhibition ou contrôle inhibitoire est la capacité qui nous permet de résister à une forte tentation de vouloir faire quelque chose pour obtenir un plaisir immédiat. » Par exemple, lorsqu'un élève a vraiment envie de terminer son travail rapidement pour lire sa bande dessinée préférée, mais qu'il doit résister et se concentrer sur la tâche, il utilise son inhibition. Pour sa part : « La flexibilité mentale nous permet de nous ajuster au changement, de percevoir quelque chose d'un angle tout à fait nouveau (...) » et de recommencer son travail par exemple. Finalement : « La planification nous permet de nous organiser et d'établir l'ordre des étapes à suivre pour arriver à notre but. » C'est ce dont l'élève se servira pour organiser son travail.

Analyse des résultats des élèves en stage

Durant notre stage, nous avons observé que les tests de connaissances, qui réfèrent à la compétence de « raisonner à l'aide de concepts mathématiques », sont beaucoup mieux maitrisés des élèves que les situations problèmes, qui réfèrent à la compétence de résoudre une situation problème. Plus spécifiquement, aucun élève de la classe n'a obtenu de notes supérieures dans leurs résolutions problèmes que dans leurs tests de connaissances. Cinq élèves sur dix-huit (28 %) ont eu la même note dans les deux compétences. Et treize élèves sur dix-huit (72 %) ont eu des notes supérieures dans la compétence de raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques que dans celle de résoudre une situation problème. Il est donc évident de constater que la compétence 1 est plus difficile à réaliser que la compétence 2. Cela étant dit, nous observons que les élèves ont des connaissances mathématiques qu'ils ont de la difficulté à transmettre lors de résolution de problèmes, et ce pour plusieurs raisons en lien avec les fonctions exécutives.



Graphique 1

Description d'une résolution problème vécue en stage

Au cours de notre stage en 4e année, nous avons dû arrêter une évaluation de résolution problème puisque la majorité du groupe n'était pas en mesure de réaliser la tâche. La matière qui était contenue dans cette évaluation était maitrisée par les élèves dans des tâches d'application des concepts mathématiques isolés : fractions, multiplications, additions et vocabulaire mathématique. En effet, ces notions avaient préalablement été évaluées sous la forme de tests de connaissances et tous les élèves avaient réussi à plus de 60 %, ce qui représente la note de passage.

Plus précisément, lors de la situation problème, l'enseignante a distribué les copies en mentionnant que les élèves devraient lire le problème de manière autonome et qu'ils devraient identifier les informations importantes pour répondre à la question du problème. Ils étaient donc seuls pour comprendre le problème et pour trouver les moyens de répondre à la question. Après quelques minutes, les élèves de la classe se levaient de leur place pour aller voir l'enseignante et lui demander : « Qu'est-ce que je dois faire, je ne sais pas quoi faire ». L'enseignante a donc rappelé les consignes de l'évaluation et elle leur a dit de relire le problème. C'est à ce moment que les élèves se sont désengagés de la tâche. Ils regardaient le plafond, jouaient avec leur crayon, etc. Après un certain moment, l'enseignante a décidé de mettre fin à la tâche et d'observer les copies des élèves. Elle a vite réalisé que ceux qui avaient commencé à résoudre le problème n'étaient pas dans la bonne direction pour le réussir. Elle a donc choisi de recommencer le tout en les encadrant de manière plus dirigée.

Elle a pris le problème avec les élèves et l'a séparé en plusieurs étapes. C'est-à-dire que tout le groupe a dû le compléter étape par étape en arrêtant constamment son travail. Elle a pris des élèves en sous-groupe dans le fond de la classe pour les guider et les ramener à la tâche quand ils se désengageaient et n'avançaient plus leur problème. Finalement, les élèves ont eu des notes plus ou moins satisfaisantes et l'enseignante a pris en compte dans son évaluation le fait qu'elle les avait soutenus tout au long de l'évaluation.

Dans cette période d'évaluation de résolution de problème de mathématiques, nous observons plusieurs concepts liés aux fonctions exécutives des élèves qui ont éprouvé des difficultés à effectuer le travail de manière autonome. Voici les observations que nous avons faites lors de cette évaluation de la compétence de résoudre une situation problème. Nous effectuerons le lien avec ces difficultés et les fonctions exécutives plus loin.

- Les élèves ne mobilisent pas adéquatement les notions enseignées en mathématiques lorsqu'ils sont face à un problème complexe.
- Les élèves ont de la difficulté à soutenir leurs efforts pour effectuer un travail long.
- Les élèves ont de la difficulté à voir la possibilité qu'il y ait plusieurs stratégies qui mènent à la résolution de problèmes.
- Les élèves n'organisent pas clairement leurs démarches et leurs pensées, ce qui les rend confus et les empêche de répondre adéquatement à la question du problème.

La mémoire de travail affecte la résolution de problèmes en mathématiques

Selon nos observations, nous avons remarqué que puisque les notions apprises en mathématiques sont nombreuses et que certaines sont nouvelles et d'autres sont plus anciennes, les élèves ont de la difficulté à les mobiliser dans le contexte réel de la situation problème. Effectivement, nous avons observé que quatre élèves sur dix-huit démontraient une bonne maitrise à mobiliser leurs apprentissages effectués auparavant lors des situations problèmes. Neuf élèves de la classe démontraient des difficultés à atteindre cette compétence. Nous avons classé cinq élèves dans la catégorie « difficulté à démontrer la maitrise de cette compétence ». Ces données sont regroupées dans un diagramme à bande plus bas.

Cette difficulté relève de la mémoire de travail dans les fonctions exécutives. La mémoire de travail renvoie à tous les processus mentaux qui permettent à l'enfant d'apprendre de nouvelles informations, de les retenir et de les récupérer lorsqu'il en a besoin. Pour en arriver à mémoriser une notion, l'élève doit traiter l'information en trois étapes. Premièrement, elle doit être encodée, c'est-à-dire que l'information doit être enregistrée de manière à lui donner du sens. Ensuite, l'information est emmagasinée dans la mémoire pour un usage ultérieur. Finalement, l'information est récupérée afin de la réutiliser dans un autre contexte (Bouchard et Fréchette, 2011). Lorsque ces trois étapes sont bien réalisées, l'élève est capable d'aller chercher les notions apprises afin de les mettre à profit dans la résolution d'une situation problème.

Dans l'image 1, nous observons que l'élève effectue le calcul de l'addition en illustrant des dessins. Cette technique est utilisée chez les plus petits. En 4e année, ils ont déjà appris la multiplication. Toutefois, nous voyons que l'élève n'a pas utilisé les stratégies efficaces apprises pour résoudre la situation. Il a eu de la difficulté à utiliser les connaissances acquises.

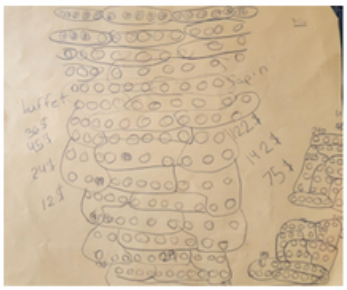


Image 1

L'inhibition joue un rôle sur la résolution de problèmes en mathématiques

Dans notre stage, nous avons aussi remarqué que les élèves ont de la difficulté à soutenir leur attention tout au long de leur tâche de résolution de problème, qui peut s'avérer être très longue. De manière concrète, nous avons observé que trois élèves sont rarement distraits, comparativement à neuf élèves qui ont fréquemment des tendances à manquer d'inhibition. De plus, six élèves ont beaucoup de difficultés à contrôler leur attention.

L'inhibition implique la capacité à contrôler son attention, son comportement, ses pensées et/ou ses émotions afin de contourner une attraction interne ou externe et agir selon ce qui est le plus approprié et nécessaire (Diamond, A., 2013). Par exemple, le bruit d'un collègue ou la volonté de dessiner au lieu de travailler sont deux exemples de distractions pour l'élève. Un élève qui a une bonne inhibition sera en mesure de rester concentré tout au long de la durée du travail, et donc finaliser la tâche pour nous démontrer ses pleines capacités à travers ses démarches.

Dans l'image 2, nous observons un élève qui commet régulièrement des erreurs dans ses démarches. Dans cette résolution problème, trois erreurs d'inattention ont été effectuées. L'élève a écrit 2 au lieu d'écrire 20 (pour 2 dizaines). Il a écrit le chiffre 6 pour représenter le nombre de carrés, qui est en réalité 7. Il a multiplié son nombre par 48, au lieu de le multiplier par 6. Ce travail démontre un manque d'inhibition de la part de l'élève qui se laisse distraire.

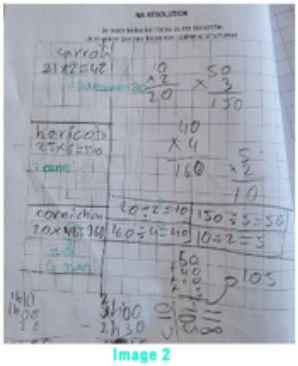


Image 2

La flexibilité cognitive influence la résolution de problèmes en mathématiques

Aussi, nous avons remarqué que les élèves ont de la difficulté à réaliser que plusieurs stratégies peuvent être mises en application avant d'en arriver à répondre adéquatement à la résolution. Concrètement, nous avons observé que six élèves de notre classe ont la capacité de faire preuve de flexibilité cognitive. Cinq élèves sont fragiles dans leur maitrise de cette compétence, et sept ont de la difficulté à démontrer cette compétence. Cette difficulté réfère à une des fonctions exécutives, celle de la flexibilité cognitive.

La flexibilité cognitive est la capacité de passer d'un type de traitement de l'information à un autre. Justement, lorsque l'élève est en situation de résolution de problème, il doit être capable de changer l'approche qu'il utilise pour résoudre son problème si cela s'avère nécessaire. La flexibilité cognitive nous permet de nous ajuster aux changements, de percevoir de multiples facettes d'une situation ou de concevoir quelque chose d'un angle tout à fait nouveau.

La flexibilité cognitive est une habileté qui est difficile à observer concrètement. En effet, elle fait plutôt référence au processus que l'élève utilisera pour effectuer son travail. Il est donc difficile à observer sur une copie d'un élève.

La planification en contexte de résolutions de problèmes en mathématiques

Finalement, nous avons remarqué que face à une situation problème, les élèves ont de la difficulté à organiser les étapes qu'ils auront à faire pour répondre à la question. Nous avons souvent observé des élèves qui, devant une situation problème, ne savent pas où commencer et comment ils doivent organiser le tout, car ils ne font pas de lien entre la question et les informations données dans le problème, donc ils n'arrivent pas à bien s'organiser. Nous avons l'impression que les élèves subissent le syndrome de la « page blanche » souvent nommé en écriture. Effectivement, lors de notre stage, nous avons évalué que cinq élèves sur dix-huit maitrisaient bien cette compétence. En revanche, huit élèves sont fragiles dans leur maitrise de cette compétence et cinq sur les dix-huit démontrent une certaine difficulté à s'organiser. Cette difficulté relève de la planification, une des fonctions exécutives.

La planification nous permet de nous organiser et d'établir l'ordre des étapes à suivre dans le temps pour arriver à notre but (MEES et CTREQ, 2018). Pour parvenir à mettre en place une planification adéquate, l'élève doit réussir à effectuer trois processus mentaux. Il doit anticiper le but à atteindre, la stratégie apprise à privilégier et exécuter les tâches. Lorsque les trois étapes sont réalisées, l'élève est en mesure de bien structurer ces méthodes et donc de résoudre adéquatement une résolution de problème.

Dans les images obtenues des travaux d'élèves, nous comparons un élève qui démontre une bonne maitrise de la fonction exécutive de la planification (image 3). Effectivement, nous pouvons voir que la copie d'élève démontre une structure claire dans ses démarches grâce à des sous-titres, des endroits bien définis et le résultat de ses calculs en couleur. À l'inverse, l'image 1 (plus haut) contient des traces toutes mélangées qui ne sont pas organisées du tout. Des calculs et des nombres sont écrits, mais nous ne pouvons pas voir ce que l'élève calcule. Quand on observe l'image 4, nous voyons que l'élève a écrit spécifiquement chacune des étapes qu'il devra réaliser afin de résoudre le problème. Il a écrit : 1) dessiner le plan de son potager 2) déterminer le nombre de légumes récoltés cette année 3) faire mon horaire de travail 4) déterminer la somme d'argent qu'il reste à mon voisin. Cette technique est efficace pour une planification réussie.

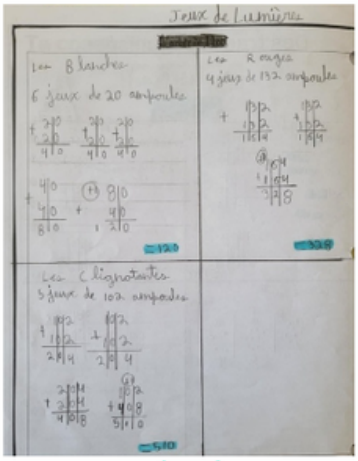


Image 3

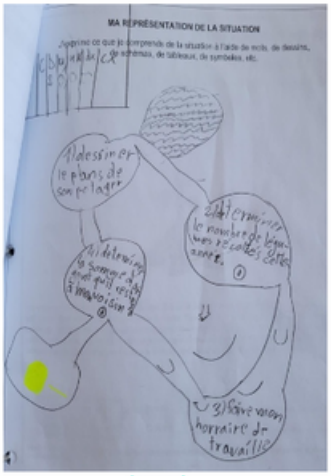
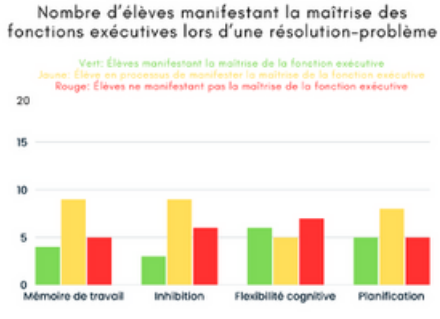


Image 4



Graphique 2

Conclusion

Pour conclure, notre analyse de ce projet d'intervention nous a permis de comprendre à quel point les fonctions exécutives qui englobent la mémoire de travail, la planification, l'inhibition ainsi que la flexibilité cognitive jouent un rôle crucial dans la réussite des élèves dans la résolution de problèmes en mathématiques. En effet, notre expérience de stage nous a permis d'observer encore plus précisément les défis auxquels les élèves étaient confrontés, mais également de l'importance que nous pouvons avoir comme enseignants dans le développement des fonctions exécutives des élèves.

Bien sûr, l'importance du développement des fonctions exécutives va bien au-delà des mathématiques. Bien qu'elles soient très utiles en résolutions de problèmes, ce sont les capacités de nos élèves à s'organiser et à raisonner au quotidien que nous voulons développer. Il serait intéressant de se pencher sur les impacts qu'ont les fonctions exécutives sur les capacités des élèves à rédiger un texte.

Références

Boublil, H. (2019). Didactique de la Géométrie pour la formation en enseignement. Les éditions TPI.

Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contexte éducatif. Presse de l'Université du Québec.

Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. T. Stuss & R. T. Knight (Eds.), Principles of frontal lobe function (pp. 466–503). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0029

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual reviews of psychology, 64 (135-68), 136-141 DOI https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Duval, S. et Montminy, N. (2017). Fonctions exécutives et réussite éducative : Existe-t-il un lien? Revue Préscolaire, 55 (3), 9-14 DOI https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n553-2017

Espey, K., McDiarmid, M., Kwik, M., Stalets, M., Hamby, A. et Senn, T. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. Developmental Neuropsychology, 26 (1), 465-486 DOI

Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MÉES) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (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

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. et Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. Cognitive Psychology, 41(1), 49-100.

Perreault-Linck, E. (2025). Le point sur les fonctions exécutives. Institut des troubles d'apprentissage. https://www.institutta.com/s-informer/fonctions-executives#:~:text=Les%20fonctions%20ex%C3%A9cutives%20constituent%20l,et%20connues%20ne%20suffisent%20pas

Richelle, M., & Droz, R. (1976). Manuel de psychologie: Introduction à la psychologie scientifique. Mardaga, Bruxelles, Belgique.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Les stratégies d'enseignement qui favorisent l'autonomie lors des tâches complexes.

Jade Benoit et Carolane Renaud



Introduction

Dès son entrée à l'école, l'élève est amené à développer son autonomie dans diverses sphères d'apprentissages, tant au niveau social qu'au niveau académique. L'autonomie est un aspect important du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2006). Depuis notre début en enseignement, nous observons que les élèves dépendent souvent de l'adulte pour accomplir des tâches ou même les aider à régler des conflits, et ce peu importe le niveau scolaire. Plus précisément, lors de notre quatrième stage, nous avons remarqué que l'autonomie des élèves était un enjeu majeur lors des tâches complexes comme l'écriture et la résolution de problème en mathématiques. La perception de la complexité d'une tâche varie d'un élève à un autre. Cela peut grandement affecter l'engagement et l'autonomie des élèves quant à la réalisation de la tâche. Effectivement, ils évitent souvent les tâches lorsqu'ils anticipent que celle-ci sera difficile. Cela nous amène à nous questionner sur les interventions qui leur permettront de gagner en confiance et en autonomie face à des tâches complexes.

Cadre de référence

L'autonomie

L'autonomie est un concept complexe pouvant se définir de plusieurs façons en fonction du contexte dans lequel nous voulons le définir. À cet effet, dans le cadre de notre article, nous nous penchons davantage sur l'autonomie scolaire, soit la capacité d'un élève à organiser efficacement ses apprentissages, son temps et son espace organisationnel, et ce, de façon progressive (Connac, 2024, paragr.4). Plus précisément, l'élève prendra des initiatives qui lui permettront de s'engager dans l'ensemble des éléments nommés précédemment en plus de développer un aspect de la persévérance face à des tâches complexes sans dépendre de l'aide de l'adulte (Boulin et al., 2023, paragr. 9). À cet effet, l'autonomie scolaire permettra à l'élève de s'impliquer davantage dans l'ensemble des tâches qui lui sont proposées de même que de développer une confiance grandissante et une aisance dans ses méthodes de résolution (Boulin et al., 2023. Paragr.9).

Les tâches complexes



Le concept de tâche complexe réfère à une tâche qui mobilise plusieurs ressources, autant internes qu'externes. Plus précisément, il s'agit d'une tâche dans lequel l'apprenant peut parfois faire référence à sa culture, ses capacités, ses connaissances, son attitude (ressources internes) ou encore utiliser des aides méthodologiques, un protocole, des ressources, des fiches techniques, etc. (ressources externes) pour parvenir à l'accomplir (Académie de Strasbourg, 2016). En d'autres mots, la tâche complexe combine, à elle-même, une panoplie d'éléments connus, maitrisés ou encore déjà utilisés par l'apprenant, toutefois, dans un contexte ou un ordre différent (Académie de Strasbourg, 2016). Ainsi, la tâche complexe n'est pas synonyme du mot « compliqué », mais plutôt « progressif ».

Besoin de compétence

Le besoin de compétence réfère au besoin d'une personne à sentir qu'elle possède les capacités et les habiletés pour accomplir une tâche quelconque (ÉTAPE, 2016). Lorsque ce besoin est comblé dans divers contextes, l'individu développera progressivement sa curiosité et son désir de relever des défis. De plus, cela sera bénéfique pour sa confiance en soi puisqu'il croira en ses capacités. (Laguardia et Ryan, 2000, p.285). Au contraire, lorsqu'un individu croit qu'il ne possède pas les compétences, il risque de se retirer de la situation tel que dans les tâches complexes (Tessier, 2023, p. 7). En effet, nous avons pu observer que nos élèves préféraient rester en retrait plutôt que de s'engager lorsqu'ils doivent réaliser une tâche complexe.

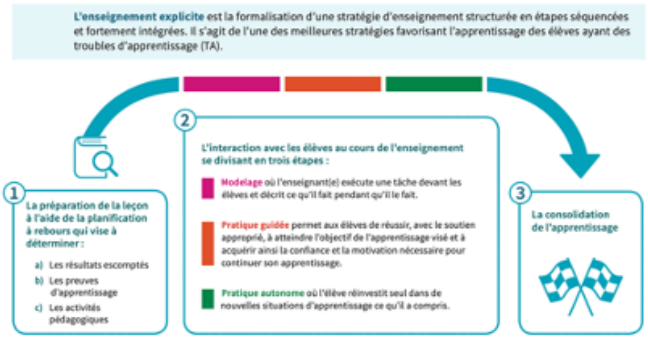
Analyse

Il importe de définir ces deux concepts avant d'entamer l'analyse.

Tableau 1. Stratégies d'enseignement

Enseignement explicite	L'enseignement explicite est une stratégie d'enseignement qui se divise en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Alphonse et Leblanc, 2014). Cette stratégie permet aux élèves de gagner en autonomie dans la réalisation de tâches complexes.
Apprentissage coopératif	L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement active basée sur la formation d'un travail d'équipe où chacun des membres peut profiter des connaissances et des habiletés des autres membres (Lavergne, 1996, p.26). De plus, l'apprentissage coopératif génère plusieurs avantages dans le développement des apprentissages chez les élèves. Notamment, des avantages cognitifs (méthodes de résolution), sociaux (relations interpersonnelles positives), affectifs (développer sa confiance et son estime) et de gestion de classe (hétérogénéité) (Lavergne, 1996, p.26).

L'enseignement explicite



L'écriture étant une tâche complexe représente un défi de taille pour plusieurs élèves et ce, peu importe le niveau scolaire. Durant nos stages et lors de nos expériences en suppléance, nous avons remarqué que les élèves s'engagent difficilement dans cette activité et semblent remettre en question leurs compétences dans ce type de tâche. Plus précisément, nous entendons souvent des élèves dire : « Je suis nul de toute façon en écriture », « Je ne sais pas quoi écrire », « C'est trop compliqué de me corriger » et « Je ne sais pas par où commencer. » Le besoin de compétence n'était donc pas comblé, ce qui amenait les élèves à éviter la tâche afin de ne pas vivre d'échec ou de difficulté (Tessier, 2023, p. 7). Ainsi, nous cherchions à identifier des stratégies d'enseignement permettant de favoriser l'engagement de nos élèves, tout en favorisant le développement de leur autonomie. L'enseignement explicite semblait une stratégie gagnante à mettre en place dans nos classes, car les élèves sont graduellement menés vers l'autonomie.

L'enseignement explicite en écriture a été utilisé pour présenter des techniques d'auteur ainsi que pour guider les élèves dans les processus de correction et de révision de leurs textes. Par exemple, lors d'une période d'écriture, nous présentions aux élèves une technique d'auteur, comme l'utilisation de comparaisons. L'enseignement commençait par un modelage, appuyé par des tableaux d'ancrage. Les tableaux d'ancrage sont d'ailleurs des outils puissants pour favoriser l'autonomie des élèves, car ils peuvent s'y référer en tout temps lorsqu'ils sont en pratique autonome. Le modelage permet à l'apprenant de comprendre comment s'y prendre pour réussir, quelle que soit la stratégie, la technique ou la notion abordée (Messier, 2017). Ensuite, durant la pratique guidée, les élèves s'exerçaient à intégrer

cette technique dans des textes en grand groupe afin d'enrichir les idées. À cette étape, nous les accompagnions en leur offrant des rétroactions. Enfin, lors de la pratique autonome, les élèves poursuivaient l'écriture dans leur cahier d'auteur en mettant en œuvre la nouvelle stratégie, désormais ajoutée à leur répertoire.Cette stratégie d'enseignement s'est également montrée efficace pour favoriser l'autonomie des élèves lors de l'étape de correction de leurs textes. Nous débutions par un modelage d'une étape du code de correction (par exemple, l'accord dans le groupe du nom) et, graduellement, grâce aux étapes de l'enseignement explicite, les élèves devenaient capables de réaliser cette tâche de façon autonome.



Constats

Dès les premières périodes d'atelier d'écriture, nous avons remarqué une importante amélioration quant à l'autonomie de nos élèves. Nous pouvons supposer que l'enseignement explicite a sa part de responsabilité. En effet, nos élèves semblaient mieux comprendre ce qu'on attendait d'eux, ce qui contribuait à réduire leur anxiété et leur incertitude. Ainsi, ils s'engageaient plus rapidement dans la tâche. De plus, leur besoin de compétence était comblé, car ils avaient développé leurs habiletés durant la période de modelage et de pratique guidée.

De plus, comme les élèves pouvaient pratiquer une même étape ou technique à plusieurs reprises, ils avaient davantage internalisé les stratégies et étaient en mesure de les réinvestir de façon plus autonome dans divers contextes. Au besoin, ils utilisaient les tableaux d'ancrage pour y parvenir seul et les stratégies enseignées.

Finalement, nous remarquons que les élèves avaient moins tendance à vouloir obtenir la validation de l'enseignante. Ils se sentaient suffisamment outillés et compétents pour écrire. Par exemple, au début de l'année scolaire, certains élèves souhaitaient que l'enseignante vérifie chacune des phrases ou l'orthographe de plusieurs mots. Après plusieurs périodes d'enseignement explicite, les élèves étaient en mesure d'écrire entre 5 à 10 phrases sans obtenir de rétroactions. Ils étaient plus autonomes et avaient développé une certaine confiance en leurs capacités.

L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une autre stratégie d'enseignement que nous avons utilisé pour que nos élèves s'engagent dans une démarche de travail active afin d'accomplir la tâche en travail d'équipe plutôt qu'en demandant l'aide de l'adulte. Placés au cœur de leurs apprentissages, les élèves, travaillant en petit groupe, s'impliquent dans une démarche de prise d'initiative où chacun exprime une part de responsabilité pour la réussite de la tâche demandée. À cet effet, en côtoyant depuis plusieurs années le système scolaire, nous avons pu observer un manque flagrant de confiance chez les élèves lorsqu'ils font face à la résolution de problèmes mathématiques engendrant un désintéressement et un désengagement de plusieurs élèves. Par exemple, lorsque nous annoncions que nous allions faire une résolution de problème, nous entendions souvent les élèves dire: « Je ne veux pas faire ça, c'est trop compliqué », « C'est trop difficile, je ne comprends rien », « Je ne sais pas quoi faire », etc. Il s'agit donc d'une autre tâche complexe reflétant inévitablement le besoin, non comblé, de compétence dans lequel les élèves éprouvaient un sentiment d'inquiétude et la peur d'échouer face à l'exécution de la tâche (Tessier, 2023).

Ainsi, pour pallier ce problème, nous avons utilisé cette stratégie d'enseignement afin que les élèves collaborent pour réfléchir et appliquent diverses solutions. Cela leur permettra, pas à pas, d'entamer une démarche de résolution de problème mathématique où ils ne dépendront pas de l'adulte. Les inquiétudes de chacun deviendront ce qui les rendras éventuellement confiants et où ils comprendront que ces inquiétudes étaient essentielles dans le développement de la progression de leur autonomie de travail.

Pour entamer cette stratégie, nous avons expérimenté la résolution de problème déconstruit. Plus précisément, nous avons présenté un problème mathématique aux élèves révélant la mission de celui-ci, soit une mission réaliste dans laquelle les élèves pouvaient faire un lien réel entre leurs apprentissages et la vraie vie telle que d'organiser une fête de Noël . Toutefois, les données permettant d'accomplir cette mission étaient manquantes. En équipe, les élèves étaient donc amenés à utiliser les avantages de l'apprentissage coopératif pour développer leur autonomie de résolution de problème. D'abord, le problème était présenté aux élèves. Ensuite, nous tentions de soulever certains éléments clés du problème qui nous permettraient de nommer les étapes à suivre pour le résoudre. Finalement, en équipe, les élèves tentaient de trouver une solution pour accomplir la mission du problème à l'aide des idées de chacun. La flexibilité qu'offre ce type de problème permet aux élèves de constater que plusieurs démarches sont possibles pour parvenir à atteindre un même but. Ils peuvent donc s'ouvrir aux stratégies des autres tout en peaufinant les leurs afin de trouver la stratégie qui convient le mieux à tous et dans laquelle ils sont davantage à l'aise. Cette flexibilité augmente donc l'estime de soi et aide à développer, graduellement, l'autonomie.

Constats

Au terme de plusieurs périodes d'apprentissages collaboratifs en mathématiques, nous avons constaté que les élèves font preuve de plus en plus d'autonomie quant à la démarche de résolution de problème. Ceci peut s'expliquer par plusieurs apprentissages réalisés en sous-groupe qui se sont transposés à des contextes où l'élève se retrouve seul devant une tâche. Par exemple, ils ont renforcé leur

compréhension, car, en équipe, ils ont pu faire valoir leurs idées, leur raisonnement et leur méthode. Cela leur a permis de faire grandir leur répertoire de stratégies et de les utiliser lorsqu'ils doivent accomplir une nouvelle tâche. Par exemple, plusieurs élèves étaient fiers de nous mentionner qu'ils avaient réinvesti certaines stratégies qui avaient été soulevées lors d'un travail collaboratif. De plus, ils ont appris à tolérer l'incertitude et le fait que la solution n'apparait pas instantanément. Ils acceptent désormais de commettre des erreurs, de persévérer et de modifier leurs stratégies pour y parvenir lorsqu'ils se rendent compte que celles-ci ne fonctionnent pas.

Conclusion

En guise de conclusion, nous souhaitons mentionner la pertinence des deux stratégies d'enseignement sur lesquelles nous nous sommes penchées dans cet article. Effectivement, les stratégies mises en place ont permis de retirer plusieurs bénéfices quant au développement de l'autonomie de nos élèves dans la réalisation de tâches complexes comme l'écriture ou la résolution de problèmes en mathématique. Bien sûr, ces stratégies ne peuvent s'appliquer pour l'entièreté des élèves, mais elles demeurent tout de même efficaces pour plusieurs. Finalement, nous avons remarqué un meilleur engagement, un recours grandissant aux outils et aux stratégies proposées et travaillées de même qu'un sentiment de compétence davantage présent chez nos élèves. Nous croyons qu'il serait intéressant de réinvestir les deux stratégies d'enseignement dans d'autres contextes pertinents tel que dans l'enseignement des habiletés émotionnelles.

Références

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

- 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://doi.org/10.7202/1106970ar

- Connac, S., « Rayou, P. (2024). L'autonomie des élèves. Injonctions, pratiques, inégalités », Éducation et socialisation [en ligne], 74 URL : https://doi.org/10.4000/12w0y

- ÉTAPE. (2016). La satisfaction des besoins psychologiques et l'ajustement à la fin du secondaire. URL :https://www.etape.fse.ulaval.ca/fichiers/site_etape/documents/Cinquieme_bilan_des_resultats_Mai_2016.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, volume 21 (2), 281-304. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_LaGuardiaandRyan_Personalgoals-French.pdf

- Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. Québec français, (103), 26–29. URL: https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1996-n103-qf1377390/58556ac.pdf

- Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. URL : 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 q

- Tessier, D. (2023). La théorie de l'autodétermination. URL : https://www.researchgate.net/publication/376204039_La_theorie_de_l'autodetermination

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Évaluer les compétences transversales à l'aide du théâtre

Leia Lortie



Introduction/problématique

Les compétences transversales occupent une place de choix dans les discours pédagogiques, mais leur mise en pratique et leur évaluation en milieu scolaire reste complexe (Service des ressources éducatives au préscolaire et au primaire, 2007). Bien qu'essentielles au développement global des élèves, elles sont souvent reléguées au second plan, faute de reconnaissance officielle dans les bulletins scolaires. Priorisées en théorie, elles peinent à s'imposer aux domaines d'apprentissage, qui, eux, doivent être évalués de manière officielle. L'un des principaux obstacles réside dans la difficulté à observer et mesurer objectivement ces compétences. Leur nature transversale rend leur évaluation souvent floue et subjective, d'autant plus qu'il existe un manque criant de formation et d'outils adaptés pour accompagner les enseignants.

La réforme du Programme de formation de l'école québécoise instaurée en 2001 illustre bien ces enjeux. Implantée trop rapidement et sans consultation adéquate des enseignants, elle a entraîné des lacunes persistantes en matière de formation et d'évaluation des compétences transversales notamment. Selon Lenoir (2003), les universités québécoises n'ont eu que deux ans pour adapter leurs programmes de formation des enseignants, sans qu'une évaluation systémique préalable ait été réalisée. En conséquence, de nombreux enseignants ont dû s'approprier des approches pédagogiques nouvelles sans accompagnement suffisant, ce qui a compromis leur capacité à intégrer efficacement les compétences transversales dans leur enseignement (Lenoir, 2003). De plus, récemment, la présidente du Syndicat de l'enseignement de l'Ouest de Montréal a souligné que, même 15 ans après l'implantation du programme, plusieurs enseignants éprouvaient encore des difficultés à l'appliquer, ce qui témoigne d'une formation initiale et continue insuffisante (Laforest, 2016). Ainsi, l'absence de repères clairs et de formation adéquate peut avoir contribué à rendre l'observation et l'évaluation des compétences transversales particulièrement difficiles.

Un apprentissage véritablement significatif repose pourtant sur un équilibre entre les savoirs disciplinaires et les compétences transversales, tout en intégrant des approches innovantes (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). Une solution prometteuse réside dans l'intégration du théâtre en classe, qui permet non seulement d'observer ces compétences dans un cadre dynamique et authentique, mais aussi d'offrir un moyen d'évaluation plus concret. Des études montrent que les activités théâtrales en milieu éducatif favorisent le développement

de compétences essentielles comme la communication, l'empathie et la collaboration, tout en rendant leur évaluation plus tangible (Karakelle, 2009). Ainsi, comment les pratiques théâtrales peuvent-elles offrir un cadre propice à l'observation, à l'intégration et à l'évaluation des compétences transversales des élèves ?

Les compétences transversales dans le programme de l'école québécoise

Les compétences transversales sont des savoirs-agir globaux qui permettent aux élèves de mobiliser efficacement diverses ressources, connaissances, habiletés et attitudes afin de comprendre leur environnement et agir de manière éclairée (Perrenoud, 1997). Contrairement aux compétences disciplinaires, elles dépassent les frontières des matières spécifiques et s'appliquent à l'ensemble des domaines d'apprentissage (Roegiers, 2000). Leur rôle est de favoriser la consolidation et le réinvestissement des connaissances dans des situations concrètes de la vie, en développant chez l'apprenant une capacité d'adaptation et de transfert des apprentissages. Elles évoluent, se développent tout au long du parcours scolaire et s'entrecroisent dans les situations complexes, nécessitant souvent l'activation simultanée de plusieurs d'entre elles (De Ketele & Gérard, 2005).

L'analyse portera sur cinq des neuf compétences transversales définies dans le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001). Ces compétences ont été sélectionnées en raison de leur facilité d'intégration dans un contexte d'activités théâtrales, où elles peuvent être mobilisées de manière dynamique. Afin d'en faciliter la compréhension, elles seront définies dans le tableau 1.

Tableau 1
Présentation et définition des compétences transversales du programme de formation de l'école québécoise

Compétence transversale	Définition
Résoudre des problèmes	Analyser une situation problématique en identifiant des enjeux, explorer diverses solutions potentielles, les mettre à l'essai de manière réfléchie et ajuster son approche en fonction des résultats obtenus et des apprentissages réalisés.
Coopérer	Travailler en collaboration avec autrui en faisant preuve d'écoute, de respect et d'ouverture d'esprit en contribuant activement aux objectifs communs et en valorisant les compétences et les idées de chacun.
Communiquer de façon appropriée	Exprimer clairement ses idées et comprendre celles des autres en choisissant les modes et registres de communication adaptés au contexte, au public visé et aux intentions de communication.
Exercer son jugement critique	Porter un regard réfléchi et nuancé sur des situations, des informations ou des idées, en analysant les faits, en considérant divers points de vue et en formulant des opinions argumentées et éclairées.
Mettre en œuvre sa pensée créatrice	Faire preuve d'originalité et d'innovation en explorant de nouvelles idées, en combinant des concepts de manière inédite et en élaborant des solutions novatrices ou des productions uniques.

L'exploitation du théâtre en milieu scolaire

Lors de mon stage en 4e année du primaire, j'ai eu l'opportunité de mettre en place un projet théâtral en réponse à l'intérêt marqué des élèves pour cette forme d'expression artistique. Cette initiative s'est appuyée sur les connaissances acquises dans le cadre du cours Rôle de l'enseignement des arts, qui m'a permis de mieux comprendre les nombreux bénéfices du théâtre sur le développement des élèves ainsi que sur les compétences transversales. En effet, des recherches démontrent que la pratique artistique contribue significativement à l'amélioration de la concentration, de la gestion des émotions, de l'estime de soi et de la socialisation (April, 2010).

Mon projet s'est séparé en 4 volets

1-Élaboration des pièces et attribution des rôles :
Dès le début de l'année scolaire, j'ai présenté quatre pièces sur le thème d'Halloween à mes élèves. Ils ont rapidement démontré un grand enthousiasme, chacun manifestant son intérêt pour certains rôles. Pour répartir les personnages de manière équitable et participative, les élèves devaient inscrire leurs trois rôles préférés sur un bout de papier, et je procédais ensuite à une pige au hasard. Quelques ajustements ont été nécessaires pour mieux correspondre à la dynamique de mon groupe. Par exemple, certaines pièces avaient une majorité de personnages masculins, mais ma classe était composée de 13 filles et 6 garçons. De plus, quelques élèves souhaitaient des rôles plus développés, avec plus de texte à mémoriser. Chaque élève a reçu un rôle qui l'intéressait et le motivait, assurant ainsi une participation active et inclusive dans le projet.

2-Apprentissage des textes
J'accordais du temps individuel aux élèves lors des périodes de lecture pour qu'ils puissent apprendre leur texte à leur rythme. Cette tâche faisait d'ailleurs partie de leur plan de travail, renforçant ainsi leur engagement et leur autonomie dans l'apprentissage de leur rôle.

3-Mise en scène
Les élèves disposaient d'une période complète par semaine pour s'exercer en équipe et peaufiner leur mise en scène. Le groupe était divisé en deux : une moitié se rendait à la bibliothèque, où se dérouleraient les représentations, tandis que l'autre restait dans la classe. À la bibliothèque, les élèves alternaient entre travailler sur la scène et répéter dans un autre coin de la pièce. L'équipe sur la scène était filmée et avait l'occasion de travailler leurs déplacements et d'obtenir des retours de ma part. Pendant ce temps, les élèves en classe visionnaient les vidéos que j'avais filmées lors de précédentes répétitions sur scène, ce qui leur permettait de s'autoévaluer et d'apporter des ajustements à leur performance.

4**-Représentations**
L'aboutissement du projet fut la présentation des pièces, d'abord devant les autres élèves de l'école, puis devant les parents. Ce fut un moment de fierté et d'accomplissement pour tous.

L'objectif principal de ce projet était d'offrir une expérience immersive en théâtre à mes élèves tout en développant les compétences essentielles transversales.

Résoudre des problèmes

Un des premiers défis rencontrés lors de ce projet théâtral fut la forte dépendance des élèves à l'adulte. Habitués à recevoir des consignes précises et à suivre des directives strictes, plusieurs avaient du mal à réfléchir par eux-mêmes et à prendre des initiatives. Le théâtre s'est révélé être un moteur de développement de l'autonomie et de la capacité à résoudre des problèmes, en plaçant les élèves dans des situations où ils devaient constamment s'adapter et trouver des solutions par eux-mêmes.

> Par exemple, dans la pièce *Le mystère du grenier*, une scène nécessitait d'actionner un interrupteur sur scène. Au lieu de se tourner vers moi pour une solution toute faite, une élève a exploré la classe et a trouvé un diffuseur qu'elle a ingénieusement transformé en interrupteur. Allant encore plus loin dans sa réflexion, elle m'a même suggéré d'allumer la vraie lumière au bon moment pour ajouter du réalisme à la mise en scène.

Ce type d'initiative s'est également manifesté dans d'autres parties du projet : les élèves ont dû réfléchir aux déplacements sur scène, sélectionner leurs costumes et accessoires, et organiser les changements de décor. Contrairement à un apprentissage traditionnel où les réponses sont souvent imposées, le théâtre leur a offert un espace d'expérimentation où ils devaient tester des solutions, ajuster leurs décisions en fonction des contraintes et gérer les imprévus.

Selon une étude de Lee et al. (2015) publiée par le Arts Education Partnership, la participation à des activités théâtrales améliore la capacité des élèves à penser de manière créative et à résoudre des problèmes complexes, car elle les pousse à explorer différentes alternatives et à prendre des décisions rapidement. De plus, Burton, Horowitz et Abeles (1999) ont démontré que les élèves impliqués dans des programmes artistiques développent une plus grande autonomie et une meilleure capacité à prendre des décisions indépendantes, compétences directement liées à la résolution de problème.

En les confrontant à des défis concrets où ils devaient s'adapter, surmonter des obstacles et proposer des solutions de manière proactive, le théâtre a permis aux élèves de développer leur autonomie, leur flexibilité cognitive et leur sens de l'initiative. Ces compétences sont essentielles pour résoudre des problèmes de manière efficace, tant dans un cadre scolaire que dans des situations de la vie quotidienne.

Coopérer

Dès le début du projet, un enjeu de coopération a été rapidement perçu. Puisque le regroupement des élèves s'est fait en fonction des rôles qui leur ont été attribués et non par affinité, plusieurs difficultés liées au travail d'équipe ont émergé.

> La situation la plus saillante s'est présenté dans l'équipe incarnant la pièce *La citrouille enchantée*. Cette troupe était composée d'élèves aux profils très variés incluant un élève avec un trouble du spectre de l'autisme, un élève dyslexique et une élève allophone. Les différences dans leur rythme d'apprentissage et leur manière de travailler ont parfois rendu les répétitions difficiles. Certains élèves avaient du mal à faire preuve de patience, à s'adapter aux besoins des autres et à respecter le temps d'apprentissage de chacun.

Bien que j'aie appliqué plusieurs stratégies de différenciation pédagogique pour adapter les textes aux besoins de chacun, le véritable défi résidait dans l'apprentissage de l'écoute active, du respect mutuel et du travail d'équipe. Le théâtre a joué un rôle clé dans ce processus, car il exigeait des élèves qu'ils s'entraident, s'adaptent aux forces et aux défis des autres et trouvent des solutions ensemble pour assurer la fluidité de la mise en scène. Progressivement, ils ont appris à se répartir les tâches, à soutenir les élèves éprouvant des difficultés et à ajuster leur façon de travailler ensemble.

> Un moment marquant a été lorsque l'élève atteint de dyslexie a réussi à réciter l'ensemble de son texte sans erreurs. Tout au long du projet, ses camarades l'avaient soutenu en répétant les répliques avec lui et en lui donnant des conseils pour mémoriser plus facilement son rôle. Lorsqu'il a finalement livré sa performance avec succès, ses coéquipiers l'ont applaudi chaleureusement, renforçant ainsi son estime de soi et sa motivation. Ce fut un bel exemple de coopération, où le soutien du groupe a permis à un élève de surmonter un défi personnel. À la fin du projet, plusieurs élèves ont élargi leur cercle social et ont développé une plus grande tolérance envers les différences de leurs pairs.

L'étude de Lauss et Helm (2023) souligne que les activités artistiques favorisent le développement de compétences sociales, notamment la communication efficace et la capacité à s'adapter aux dynamiques de groupe. De plus, le mémoire de Tempka (2020) démontre que les projets artistiques en groupe renforcent l'empathie et l'acceptation de la diversité, car ils exigent des élèves qu'ils travaillent ensemble malgré leurs différences. Enfin, l'UNESCO (2017) met en évidence l'impact positif des activités théâtrales sur l'inclusion scolaire, en facilitant la compréhension mutuelle et l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. Ces résultats confirment que le théâtre est un levier pour développer la coopération, en permettant aux élèves d'apprendre à gérer leurs différences tout en avançant vers un objectif commun.

Communiquer de façon appropriée

Pour la majorité des élèves, ce projet fut leur première expérience en matière d'arts oratoires. Bien que les présentations orales soient évaluées au primaire, il est plutôt difficile de créer un contexte suffisamment significatif pour que l'élève progresse véritablement dans les compétences servant à s'exprimer correctement. Plusieurs élèves avaient de la difficulté à articuler leur texte de manière fluide, à moduler leur voix en fonction des émotions et à adapter leur discours en fonction du rôle qu'ils jouaient.

Par exemple, un élève doit adapter sa voix et son expression corporelle différemment s'il incarne un adulte ou un fantôme. De plus, certains élèves timides éprouvaient des difficultés à s'exprimer devant leurs pairs, tandis que d'autres avaient du mal à écouter activement et à réagir de manière adéquate aux répliques de leurs coéquipiers. Dans l'équipe incarnant la pièce *La nuit des chauves-souris*, il y avait une élève qui connaissait l'ensemble des répliques de ses coéquipiers. Cependant, si l'un d'entre eux ne récitait pas la phrase correctement, elle était incapable de répondre en improvisant.

Le théâtre demande autant une capacité à s'exprimer qu'à être attentif.

Le développement de la compétence transversale « communiquer de façon appropriée » s'est avéré central dans ce projet, car le théâtre repose sur l'interaction et l'échange d'idées. Il permet aux élèves d'améliorer leur expressivité, leur clarté et leur compréhension des intentions des autres. Selon Podlozny (2000), l'intégration du théâtre en milieu scolaire contribue significativement à l'amélioration des compétences en communication verbale et non verbale, en plus de favoriser la confiance en soi et l'engagement actif dans les interactions sociales. De plus, Lee et al. (2015) soulignent que le théâtre permet de mieux structurer la pensée et de choisir des modes d'expression adaptés au contexte et au public.

Pour soutenir cette compétence, plusieurs stratégies ont été mises en place au fil du projet. Premièrement, des ateliers ont été organisés pour aider les élèves à incarner leur personnage en travaillant leur intonation, leur gestuelle et leur expressivité. Ensuite, des tables rondes ont permis aux élèves d'échanger sur leur rôle et d'ajuster leur interprétation en fonction des rétroactions reçues. Une sortie au théâtre a également été faite pour observer comment les professionnels utilisent la voix, le corps et l'espace pour transmettre des émotions et capter l'attention du public. Enfin, un soutien individualisé a été offert aux élèves qui en avaient besoin. Dans l'ensemble, la mémorisation des textes faisait partie du plan de travail chaque semaine. Certains parents ont donc aidé les élèves à pratiquer leur texte à la maison. L'orthopédagogue, l'enseignante de francisation et moi-même avons travaillé avec certains élèves pour surmonter des difficultés spécifiques liées à la prononciation, à la fluidité et à la compréhension du texte.

Grâce à ces démarches, les élèves ont progressivement amélioré leur capacité à s'exprimer de manière claire et expressive. Certains, initialement timides, ont réussi à projeter leur voix avec assurance, tandis que d'autres ont appris à mieux écouter et réagir de manière appropriée aux interventions de leurs pairs. En ce sens, le théâtre s'est révélé être un outil pédagogique qui favorise le développement des habiletés de communication essentielles tant sur scène que dans un contexte quotidien.

Exercer son jugement critique

L'un des défis rencontrés dans ce projet a été d'amener les élèves à porter un regard critique sur leur propre performance et sur celle des autres, de manière constructive.

Au début, plusieurs se contentaient de dire que tout était bien, ou, à l'inverse, faisaient des critiques vagues et peu développées. Le théâtre constitue un contexte idéal pour apprendre à formuler des opinions argumentées et à considérer différents points de vue, car il exige des élèves qu'ils réfléchissent à leur interprétation tout en tenant compte de la perception du public.

Pour soutenir cette compétence, j'ai filmé plusieurs répétitions et organisé des séances de visionnage en petits groupes. Lors de ces séances, les élèves devaient s'autoévaluer et commenter les prestations de leurs coéquipiers en utilisant la méthode du « sandwich », soit de formuler ses commentaires en s'assurant de nommer un élément à améliorer entre deux points positifs. Au fil du projet, j'ai remarqué une nette amélioration dans la qualité des commentaires : au départ, très généraux, ils sont devenus plus précis et argumentés.

Par exemple, un élève qui se contentait de dire « Tu devrais parler plus fort » a progressivement appris à préciser : « Ta voix baisse à la fin de tes phrases, ce qui fait qu'on entend moins bien. Peut-être que tu pourrais essayer de garder le même volume jusqu'à la fin. »

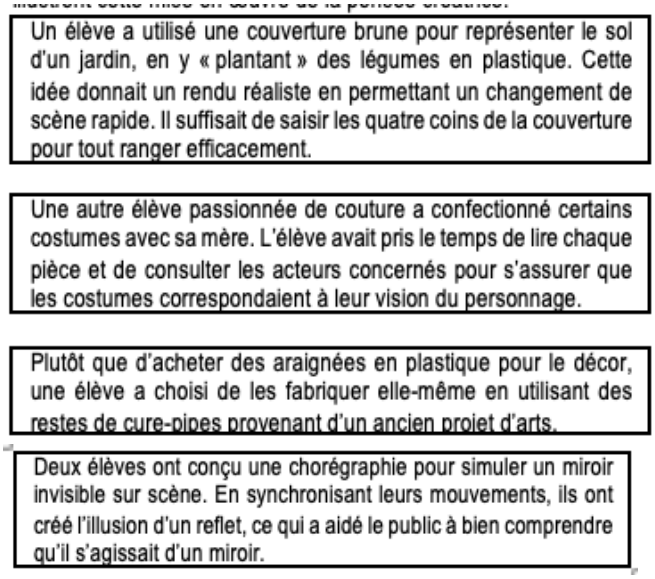
J'intervenais également pour souligner les éléments techniques, notamment les déplacements sur la scène afin d'aider les élèves à prendre conscience des éléments essentiels à améliorer.

Les composantes positives de cette approche sont appuyées par plusieurs recherches. Dima, Kaiafa et Tsiaras (2020) ont démontré que le théâtre éducatif favorise la pensée critique en obligeant les élèves à analyser des performances et à justifier leurs choix artistiques. De plus, Goble et al. (2021) indiquent que les programmes d'arts théâtraux développent non seulement les compétences de communication, mais aussi la capacité à donner et recevoir des commentaires de manière constructive.

En intégrant ces pratiques, les élèves ont appris à affiner leur jugement critique, à structurer leurs commentaires et à prendre en considération divers points de vue. Certains, qui étaient réticents à recevoir des critiques au début, ont fini par voir celles-ci comme un outil d'amélioration, plutôt qu'une remise en question de leurs compétences. Cette évolution a non seulement enrichi leur expérience théâtrale, mais elle a aussi renforcé leur capacité à formuler des jugements critiques dans divers contextes.

Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Le théâtre en milieu éducatif constitue un puissant vecteur pour le développement de la pensée créatrice chez les élèves. En les incitant à générer des idées originales et à innover en combinant des concepts existants, le théâtre les aide à produire des solutions ou des œuvres nouvelles. Selon Dima, Kaiafa et Tsiaras (2020), les techniques de théâtre éducatif améliorent significativement la créativité et l'adaptabilité des élèves en les engageant activement dans des expériences collaboratives et en leur fournissant un environnement propice à l'innovation. Dans le cadre du projet de théâtre que j'ai mis en place avec mes élèves, plusieurs exemples illustrent cette mise en œuvre de la pensée créatrice.



Ces initiatives témoignent de la manière dont le théâtre encourage les élèves à explorer de nouvelles idées et à collaborer pour concrétiser des concepts innovants. Comme le souligne Gautam (2021), le théâtre scolaire pousse les élèves à explorer des solutions créatives et à collaborer pour donner vie à leurs idées. De plus, la Vancouver Waldorf School (2025) met en avant le fait que le théâtre développe la créativité, l'empathie et la confiance en soi, en incitant les élèves à penser de manière originale et à exprimer leurs idées de façon authentique.

Conclusion

L'enseignement du théâtre en milieu scolaire permet de développer de nombreuses compétences transversales essentielles, dont la pertinence dépasse largement le cadre de la scène. Voici quelques exemples :

RÉSOUDRE DES PROBLÈMES : la capacité des élèves à surmonter les imprévus en représentation ou à adapter un texte en fonction des contraintes de mise en scène.

COOPÉRER : à travers le travail d'équipe nécessaire à la réussite d'une production théâtrale et trouve des échos dans les dynamiques de collaboration lors de projets scolaires ou dans les interactions de la vie personnelle.

COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE : dans la maîtrise du jeu scénique, mais également dans des situations telles que les présentations orales où les élèves développent leur expressivité et leur aisance à l'oral.

EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE : l'analyse des œuvres théâtrales et la réflexion sur les choix artistiques, des compétences qui s'avèrent précieuses dans l'évaluation de contenus variés et la prise de décision éclairée.

METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE : à travers l'invention de nouvelles pièces par les élèves lors des récréations, mais aussi par une approche artistique plus libre et audacieuse qui dépasse les cadres traditionnels.

Bien que l'éducation artistique joue un rôle clé dans le développement global des élèves, elle souffre d'un manque de ressources et d'accompagnement. Il s'agit d'un enjeu qui dépasse l'usage du théâtre et qui se reflète aujourd'hui dans la mise en place du programme de Culture et citoyenneté québécoise (CCQ). Comme ce fut le cas lors de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise en 2001, l'absence de directives claires et d'outils d'évaluation adaptés crée des défis pour les enseignants, qui doivent naviguer seuls à travers ces nouvelles exigences. Selon la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ, 2024), 81 % des enseignants estiment ne pas être suffisamment formés et outillés pour enseigner ce programme. De plus, un article du Journal de Québec rapporte qu'à plus d'un mois après la rentrée scolaire, les enseignants du deuxième cycle n'avaient toujours pas accès à des manuels ni à des ressources approuvées pour enseigner le programme CCQ (Moranville-Ouellet, 2024). Cette réalité soulève une question cruciale : comment assurer une formation de qualité lorsque les acteurs du milieu éducatif ne disposent pas des ressources pour bien l'encadrer ?

Références

April, J.-R. (2010). L'apport de l'éducation artistique sur le développement de la concentration, de la gestion des émotions, de l'estime de soi et de la socialisation chez les élèves de première année du primaire qui manifestent des troubles du comportement [Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10417/April_Jean-Robin_MEd_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts: The question of transfer. Studies in Art Education, 41(3), 228–257. https://doi.org/10.2307/1320379

Conseil supérieur de l'éducation. (2002). Les compétences transversales : leur place dans le Programme de formation de l'école québécoise et les défis de leur évaluation. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0453-AV-competences-transversales-domaines-generaux.pdf

De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2005). La validation des acquis de l'expérience : De l'expérience à la compétence. De Boeck Supérieur. http://www.fmgerard.be/textes/SitComp.pdf

Dima, A., Kaiafa, E., & Tsiaras, A. (2020). Evaluation of the educational drama as an innovative method to be adopted by teachers in order to enhance critical thinking skills of students in primary school. Open Journal for Educational Research, 4 (2), 103 – 118. https://centerprode.com/ojer/ojer0402/coas.ojer.0402.03103d.pdf

Gautam, C. (2021). The role of theatre in enhancing creativity and social learning in education. Journal of Performing Arts and Education, 29(3), 56–72. https://www.researchgate.net/publication/383553136_The_Role_of_Arts_in_Education_Enhancing_Creativity_and_Critical_Thinking

Goble, G. H., Van Ooyik, J., Robertson, T., & Roberts, G. J. (2021). Effects on students' academic and non-academic outcomes through theatre arts education: A systematic review. Journal of Research in Arts Education, 22(1), 1–19. https://www.nrmera.org/wp-content/uploads/2021/12/1-Goble-et-al-21-The-Effects-on-Students.pdf

Gouvernement du Québec. (2001). Rapport d'évaluation sur l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

Karakelle, S. (2009). Enhancing fluency through creative drama in primary education. Thinking Skills and Creativity, 4(3), 223–228. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.09.004

Laforest, F. (2016, novembre 4). La réforme de 2000 est un échec, disent les enseignants. La Presse. https://www.lapresse.ca/actualites/education/201611/04/01-5038059-la-reforme-de-2000-est-un-echec-disent-les-enseignants.php

Lauss, J., & Helm, C. (2023). The role of the arts in the classroom: Does integration of the arts promote social relationships in the classroom? Education Sciences, 15 (1), 14. https://doi.org/10.3390/educsci15010014

Lee, B., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. Review of Educational Research, 85(1), 3–49. https://doi.org/10.3102/0034654314540477

Lenoir, Y. (2003). Réforme de la formation des maîtres au Québec : Une réforme fondée sur une approche par compétences. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 32. https://journals.openedition.org/ries/930

Moranville-Ouellet, A. (2024, 3 octobre). Citoyenneté et culture québécoise : Où est le matériel ? Journal de Québec. https://www.journaldequebec.com/2024/10/03/citoyennete-et-culture-quebecoise--ou-est-le-materiel

OpenAI. (2025). ChatGPT (version GPT-4) [Modèle de langage IA]. https://chat.openai.com

Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. ESF éditeur. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1998-v24-n2-rse1839/502035ar/

Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. Journal of Aesthetic Education, 34(3–4), 239–275. https://doi.org/10.2307/3333644

Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck Supérieur. https://www.persee.fr/doc/didas_1250-0739_2002_num_20_1_1133_t1_0144_0000_3

Sioui , M. (2024, mai 13). Les enseignants ne sont pas prêts à donner le cours Culture et citoyenneté québécoise, dit un syndicat. Le Devoir. https://www.ledevoir.com/societe/education/812800/profs-ne-sont-pas-prets-livrer-cours-culture-citoyennete-quebecoise-dit-syndicat

Service des ressources éducatives au préscolaire et au primaire, CSA. (2007). Compétences transversales : Guide pour le développement et l'évaluation — Outils d'animation. https://recitmst.qc.ca/documents/guide_comp_trans_csa.pdf?

Tempka, R. (2020). Integrating art, literacy and social emotional learning [Mémoire de maîtrise, Georgia State University].

UNESCO. (2017). Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389

Vancouver Waldorf School. (2025). Creativity and learning: How theatre supports child development [Page web].https://www.vws.ca

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Comment et pourquoi mettre en place des murs de mots au premier cycle du primaire?

Flavie Garneau



Au premier cycle du primaire, un défi important pour les élèves est l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour un jeune scripteur, l'écriture est une activité complexe nécessitant plusieurs habiletés liées, notamment, au geste moteur du tracé des lettres, à la rédaction d'un texte ainsi qu'à l'orthographe correcte des mots. Pour ajouter à cette complexité, l'écriture demande une grande capacité attentionnelle afin de mobiliser ces différentes habiletés (Ministère de l'Éducation, 2023).

Durant mon stage 4, afin de soutenir l'apprentissage complexe qu'est l'écriture pour les élèves de première année de ma classe, je me suis questionné à savoir quels dispositifs il serait possible de mettre en place. Ainsi, j'ai décidé d'expérimenter l'outil didactique qu'est le mur de mots.

Cet article visera donc à explorer de quelle façon mettre en place un mur de mots dans une classe du premier cycle du primaire et quels en sont les bienfaits.

Mise en contexte

La classe de première année dans laquelle se déroulait mon stage 4 était une classe hétérogène comprenant plusieurs élèves ayant davantage de difficulté dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais aussi plusieurs élèves ayant de la facilité et nécessitant un besoin d'être stimulés. Afin de répondre à ces différents besoins auprès de mes élèves, nous avons réalisé en dyade un récit de Noël. Les élèves nécessitant davantage de support ont pu bénéficier de l'aide d'un pair aidant et les élèves ayant plus de facilité ont pu réaliser ce projet d'envergure et aider un autre élève de la classe. C'est lors de la réalisation de ce projet que j'ai aussi mis en place un mur de mots sur le thème de Noël dans le but de soutenir les élèves durant l'écriture de leur récit. C'est d'ailleurs sur ce dispositif que cet article se concentrera.

Qu'est-ce qu'un mur de mots?

Débutons par définir ce qu'est un mur de mots. Comme son nom le dit, un mur de mots est un mur sur lequel des mots sont affichés. Ces mots doivent idéalement être affichés à un endroit où les élèves pourront facilement les voir et dans une police d'écriture assez grosse pour faciliter leur lecture de partout dans la classe afin que les élèves puissent se référer à ceux-ci aisément (Malette et Vinet, 2010).

Comment mettre en place un mur de mots?

Le regroupement des mots

Premièrement, dans un mur de mots, les mots peuvent être regroupés de différentes manières. Selon Malette et Vinet (2010), il est possible de regrouper les murs de mots, notamment, selon un thème, par classe de mots ou par mots de la même famille. C'est à l'enseignante ou à l'enseignant de déterminer de quelle façon regrouper les mots en fonction des besoins des élèves et de son objectif pédagogique. Malette et Vinet (2010), recommandent, cependant, peu importe le regroupement choisi, d'ordonner les mots faisant partie du mur de mots par ordre alphabétique.

Pour ma part, lors du projet réalisé auprès des élèves de ma classe de stage, j'ai choisi de regrouper les mots autour du thème de Noël. Effectivement, je souhaitais créer un mur de mots afin de soutenir les élèves dans l'écriture de leur récit de Noël, il était ainsi logique de créer un mur de mots autour de cette thématique.



Image 1 : Mur de mots réalisé dans ma classe de stage

Rendre le mur de mots signifiant pour les élèves

Deuxièmement, afin que le mur de mots soit efficace, celui-ci doit être signifiant pour les élèves. Selon Rioux (2022) une bonne façon de rendre ce dispositif signifiant est de le construire avec les élèves. Effectivement, l'enseignant.e ne doit pas décider seul.e quels mots afficher sur le mur de mots, mais en discuter avec les élèves. De cette façon, les élèves seront beaucoup plus portés à utiliser le mur de mots s'ils ont participé à le construire.

D'ailleurs, lors de la construction du mur de mots sur le thème de Noël, j'ai construit ce mur avec la collaboration des élèves. J'ai lu aux élèves de la classe plusieurs albums de Noël dans lesquels les élèves devaient découvrir des mots sous cette thématique à afficher sur notre mur de mots. J'ai pu remarquer que les élèves participaient beaucoup et étaient très engagés durant la lecture des albums afin de découvrir de nouveaux mots pour notre mur de mots. Lorsque je lisais un album de Noël et oubliais de mentionner aux élèves de porter attention aux mots à afficher sur notre mur, les élèves rappelaient eux-mêmes aux autres élèves de penser à découvrir des mots sous la thématique de Noël. Ainsi, on peut remarquer que les élèves de ma classe de stage participaient activement à la création du mur et qu'ils étaient aussi très engagés dans cette activité. J'ai, par la suite, pu observer plusieurs élèves se référer au mur de mots durant l'écriture de leur récit de Noël et utiliser des mots se trouvant sur notre mur.

D'autre part, cet engagement de la part des élèves peut aussi être lié au fait que la création du mur de mots était associée à un objectif qui avait été nommé explicitement aux élèves, c'est-à-dire de trouver des mots qui seraient utiles pour l'écriture d'un récit de Noël. De ce fait, les élèves percevaient la création du mur de mots comme étant une activité utile. Selon Archambault et Chouinard (2022), l'utilité perçue dans une activité est un des aspects qui a une influence sur l'engagement et la motivation chez les élèves. Ainsi, lors de la création d'un mur de mots en classe, il serait pertinent de lier le mur de mots à un objectif et de nommer explicitement celui-ci aux élèves afin de rendre ce dispositif utile aux yeux des élèves. Cela fera en sorte de rendre le mur de mots plus signifiant et d'augmenter l'engagement des élèves dans la création de l'outil pédagogique ainsi que dans son utilisation.

Quels sont les bienfaits du mur de mots?

Un environnement de classe donnant le goût de l'écriture est d'une grande importance pour les élèves du premier cycle. Cet environnement de classe de qualité passe par plusieurs dispositifs tels que le coin écriture où l'on retrouve du matériel varié (Boudreau, Beaudoin et Charron, 2022), mais aussi par les murs de mots. Le mur de mots est un outil pertinent à utiliser en classe dont les élèves peuvent tirer plusieurs bienfaits.

Un outil pour diminuer la surcharge cognitive

D'une part, comme mentionné plus tôt, l'acte d'écrire est une activité qui nécessite de mobiliser plusieurs habiletés simultanément. Le mur de mot peut alors alléger la charge cognitive liée à la compétence à écrire. Effectivement, le mur de mot agit comme support visuel et diminue la quantité d'information à traiter dans la mémoire de travail (Pham, 2020). La mémoire de travail est un système où les informations avec lesquelles une personne travaille activement pour réaliser une tâche sont stockées et qui permet de manipuler et d'utiliser ces informations. La capacité de informations (Papalia et Martorell, 2018). Pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, cette mémoire de travail est souvent plus courte que la moyenne (Pham, 2020). Ainsi, des aides externes, telles que des supports visuels, comme les murs de mots, peuvent soutenir ces élèves en allégeant le nombre d'informations à conserver dans leur mémoire de travail. Le mur de mots peut ainsi être d'une grande aide pour les élèves, surtout pour ceux ayant un trouble d'apprentissage qui se retrouvent régulièrement en surcharge cognitive.

Soutenir l'apprentissage de l'orthographe

D'autre part, les murs de mots soutiennent l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves (Rioux, 2022). Effectivement, les murs de mots permettent d'exposer les élèves à la bonne orthographe des mots et permettent aux élèves de s'y référer lors de séances d'écriture.

J'ai d'ailleurs pu observer durant l'écriture du récit de Noël que plusieurs élèves se sont référé au mur de mots afin d'écrire certains mots et que ceux-ci ont été bien orthographiés malgré la complexité de ceux-ci pour des élèves de première année. Par exemple, plusieurs élèves ont bien orthographié le mot « traineau » bien que celui-ci comprend les graphèmes complexes « ai » et « eau ». Le mot « cadeau », qui comprend aussi le graphème « eau » ainsi que la lettre « c » qui fait le son [k, a aussi été bien orthographié par plusieurs élèves, y compris par plusieurs élèves ayant davantage de difficulté en écriture. Finalement, le mot « renne » a aussi été bien écrit par plusieurs élèves malgré le fait que la lettre « n » doit être doublé, ce qui le rend plus complexe. Ces observations démontrent bien que le mur de mots permet de soutenir plusieurs élèves qui, sans cet outil, n'auraient probablement pas été en mesure de bien orthographier ces mots en raison de leur complexité pour des élèves de première année du primaire.

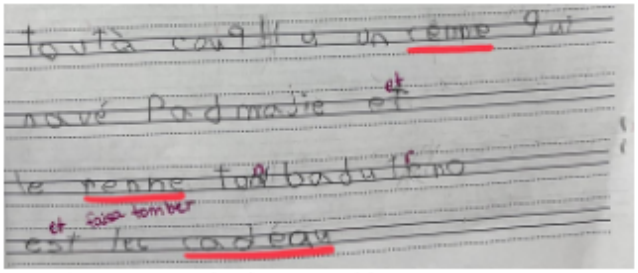


Image 2 : Extrait d'un récit écrit par un élève de ma classe de stage

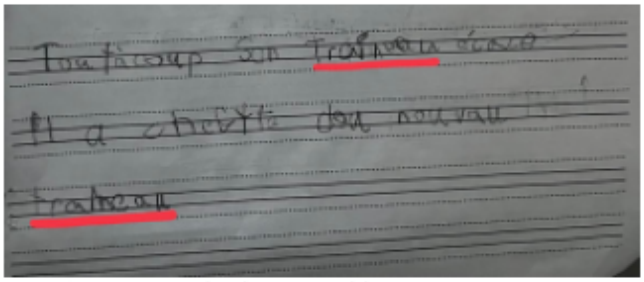


Image 3: Extrait d'un récit écrit par un élève de ma classe de stage

De plus, les murs de mots peuvent être utilisés afin d'enseigner certains graphèmes ou bien certaines régularités orthographiques (Lauzon et Paquet-Bélanger, 2014). L'enseignement des régularités orthographiques, par exemple que la consonne « s » doit être doublée entre deux voyelles afin de faire le son [s], permet aux élèves de comprendre les règles de notre système d'écriture et non simplement de mémoriser des mots. Enseigner les mots en fonction de ces différentes régularités, faire manipuler ces mots par les élèves ainsi que de les regrouper favorise un apprentissage durable de l'orthographe (Dumais, Stanké, Moreau et Martin, 2014). Le mur de mot est donc un outil idéal afin d'enseigner l'orthographe en fonction de ses différentes régularités. Dans ce cas, les mots du mur de mots pourront être regroupés en fonction de leurs régularités orthographiques.

Enrichissement du bagage lexical des élèves

En outre, les murs de mots soutiennent l'apprentissage de mots nouveaux chez les élèves ainsi que l'enrichissement de leur bagage lexical et de leur vocabulaire (Rioux, 2022).

Effectivement, les murs de mots créés avec les élèves contiendront certainement des mots nouveaux que les élèves apprendront à lire, à écrire et à utiliser. Le vocabulaire est une facette souvent négligée dans l'enseignement de la langue, pourtant celle-ci est d'une grande importance puisque le vocabulaire d'un élève a un grand impact sur sa compréhension en lecture et donc sur sa réussite scolaire tant en lecture que dans les autres matières (Anctil et Proulx, 2022).

La littérature jeunesse est un excellent moyen de découvrir de nouveaux mots à intégrer à notre mur de mots. Effectivement, afin d'apprendre de nouveaux mots, l'élève doit rencontrer ces mots et doit donc être exposé à une langue riche. Quoi de mieux que la littérature afin de mettre les élèves en contact avec du vocabulaire riche et varié? Ainsi, offrir plusieurs moments de lecture aux élèves, que ce soit de la lecture individuelle ou en grand groupe, leur permet de rencontrer de nouveaux mots qu'ils pourront acquérir (Anctil et Proulx, 2022).

Il est cependant important de noter que pour que les élèves enrichissent leur vocabulaire et apprennent des mots nouveaux il n'est pas suffisant de rencontrer des mots nouveaux dans la littérature et d'expliquer spontanément leur signification, surtout pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Un enseignement explicite, direct et plus structuré de mots ciblés est aussi à privilégier (Anctil et Proulx, 2022). Le mur de mots fait partie de cette démarche et permet de consigner ces nouveaux mots qui ont été appris par les élèves ce qui favorise la rétention à long terme de ces mots ainsi que leur réemploi dans différents contextes (Anctil et Proulx, 2022).

D'ailleurs, j'ai pu remarquer qu'après avoir découvert plusieurs mots sous le thème de Noël dans divers albums jeunesse avec les élèves de ma classe de stage, l'utilisation du mur de mots a permis à plusieurs élèves de réutiliser certains mots riches qui étaient affichés sur notre mur de mots dans l'écriture de leur récit de Noël. Par exemple, j'ai pu retrouver les mots « hotte » et « réveillon » dans le récit de certains élèves.

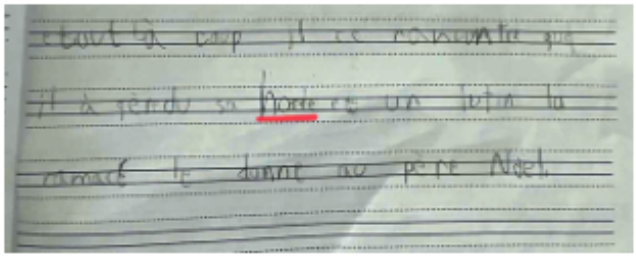


Image 4 : Extrait d'un récit écrit par un élève de ma classe de stage

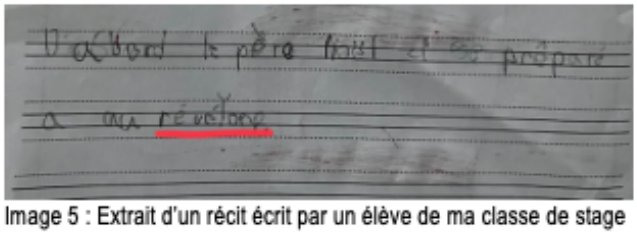


Image 5 : Extrait d'un récit écrit par un élève de ma classe de stage

Conclusion

En somme, le mur de mot est un outil facile d'utilisation qui a plusieurs bienfaits pour la réussite des élèves, notamment en écriture. Ce dispositif est davantage efficace et signifiant lorsque construit avec la collaboration des élèves, par exemple en

découvrant des mots dans la littérature jeunesse, endroit qui regorge de vocabulaire riche et varié. Les mots du mur de mots doivent aussi être exploités et utilisés de façon régulière afin que cet outil soit efficace (Malette et Vinet, 2010).

Les bienfaits de ce dispositif sont multiples, tel que présenté dans cet article. D'une part, le mur de mot agit comme support visuel pour les élèves faisant en sorte de réduire la surcharge cognitive lié à l'acte d'écrire. D'autre part, le mur de mot permet de soutenir l'apprentissage de l'orthographe. Finalement, ce dispositif a aussi pour bienfait d'enrichir le bagage lexical des élèves.

De plus, outre les avantages exposés dans cet article, le mur de mot peut aussi avoir de nombreux autres bienfaits, notamment en lecture (Malette et Vinet, 2010).

En outre, cet article aborde l'utilisation des murs de mots dans les classes du premier cycle du primaire, mais l'utilisation de ce dispositif est tout aussi pertinente pour les classes du deuxième et troisième cycle.

Enfin, le mur de mot se doit d'être combiné à d'autres stratégies pédagogiques. Par exemple, afin que le mur de mot soit un outil efficace pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe ainsi que du vocabulaire, il est pertinent de jumeler ce dispositif à un enseignement explicite de qualité au sujet des mots affichés sur le mur de mots.

Références

- Anctil, D. et Proulx, C. (2022). Chapitre 11 – Le lexique au sein des dispositifs en lecture et en écriture. 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 cycle du primaire. Chenelière Éducation.

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

-Boudreau, M., Beaudoin, I. et Charron, A. (2022). Chapitre 6 – Un environnement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.). La lecture et l'écriture - Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire. Chenelière Éducation.

-Dumais, C., Stanké, B., Moreau, A. et Beaudoin, M. (2014). L'enseignement de l'orthographe lexicale : réflexion sur les bases de données lexicales. Les cahiers de l'AQPF, 4(3), 15 – 17. https://aqpf.qc.ca/cahiers/

-Lauzon, N. et Paquet-Bélanger, N. (2014, 20 mars). Le mur de mot : du primaire à l'intermédiaire. TA à l'école. https://www.taalecole.ca/le-mur-de-mots-individuel/

-Malette, R. et Vinet, C. (2010). Les murs de mots. Chenelière éducation.

-Ministère de l'Éducation. (2023). Les défis des jeunes scripteurs au début de l'école primaire. https://sern.qc.ca/wp-content/uploads/sites/52/2023/12/Cahier-scripteurs.pdf

-Papalia, D. et Martorell, G. (2018). Psychologie du développement humain. Chenelière éducation.

-Pham, T. (2020, 6 juillet). Comment éviter la surcharge de la mémoire de travail chez les élèves ayant des TA. TA à l'école. https://www.taalecole.ca/comment-eviter-la-surcharge-de-la-memoire-de-travail-chez-les-eleves-ayant-des-ta/

-Rioux, N. (2022). Chapitre 5 - Un environnement de classe propice à la lecture et à l'écriture. 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 cycle du primaire. Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Des outils pour développer l'apprentissage du travail autonome

Audrey-Anne Abran



Lorsque les élèves arrivent en première année du primaire, ils doivent se conformer au fonctionnement de l'école pour la première fois de leur vie. Certes, en maternelle 4 et 5 ans, les enfants constatent que l'école a un cadre et des règlements. Donc, les enfants apprennent rapidement qu'ils ne sont pas libres de faire ce qu'ils veulent, lorsqu'ils le veulent. Bien que le préscolaire soit une étape importante dans le développement global de l'enfant, où celui-ci apprend à gérer ses émotions, à se faire des amis, à utiliser son corps et où il découvre son environnement, le jeu demeure priorisé et les enfants ont accès à plus de deux heures de jeu par jour (Bouchard, 2019). Or, arrivés en première année, on s'attend des élèves à ce qu'ils soient attentifs presque toute la journée, à ce qu'ils se mettent au travail et à ce qu'ils se concentrent sur la tâche à effectuer ou encore à l'enseignement qui leur est donné. Sans aucun doute, l'arrivée au primaire est donc une grande marche à franchir pour un enfant. Les attentes élevées et les grands changements qui accompagnent ce passage du préscolaire au primaire font en sorte qu'un défi de taille survient, soit l'apprentissage de l'autonomie (Papalia, Martorell, 2018).

L'autonomie peut rassembler plusieurs aspects, comme l'autonomie dans le jeu ou encore l'habillement de manière autonome. Ici, il sera question de l'autonomie dans le cadre du travail. Plus précisément, de l'autonomie dont un élève doit faire preuve lorsqu'il a terminé une tâche et qu'il doit s'occuper tout seul en attendant la prochaine tâche. En effet, lorsque la personne enseignante met les élèves au travail, ceux qui terminent le travail demandé en premier se retrouvent à devoir s'occuper de manière individuelle, ce qui n'est pas facile à faire pour un enfant qui débute sa première année. D'ailleurs, ce défi est d'autant plus considérable en prenant en compte les ressources limitées des élèves. En effet, à cette période de l'année, les élèves ne savent pas encore lire ni écrire, ce qui limite l'accès aux stratégies qu'ils pourraient utiliser pour développer cette compétence. À la lumière de cela, lors de l'élaboration de mon Projet d'Intervention en Contexte (PIC), je me suis posé la question suivante : Comment faire pour occuper les élèves qui ont terminé un travail tout en s'assurant qu'ils puissent développer leur autonomie?

Pour répondre à cette question, la piste de solution que j'ai utilisée a été l'élaboration d'une routine de travail visant le développement de l'autonomie lors des périodes où les élèves sont davantage laissés à eux-mêmes.

L'autonomie et ses alliés

Avant de procéder à la description du contexte et de l'analyse des traces de mon PIC, il est important de préciser et définit les termes clés en lien avec mon sujet.

L'objectif de mon PIC est d'accroitre l'autonomie au travail chez les élèves de première année. Or, pour ce faire, il est important de comprendre les capacités cognitives d'un élève de 6 ans afin de bien cibler nos attentes.

Pour être en mesure de savoir quoi faire après avoir terminé un travail demandé, les élèves doivent être attentifs lorsque les consignes sont données et utiliser leur mémoire de travail pour conserver l'information lorsque le temps sera venu de l'utiliser. C'est-à-dire, lorsqu'ils auront terminé leur travail. Or, pour un élève de 6 ans en début d'année scolaire, cette tâche n'est pas facile. En effet, l'attention qu'il doit porter à la personne enseignante qui lui récite les consignes fait partie de l'attention soutenue, soit une habileté à maintenir son attention dans une tâche malgré les distractions (Bouchard, 2019). Or, cette compétence se développe jusqu'à l'âge de 8 ans, ce qui explique pourquoi il est difficile pour un élève de 6 ans de maintenir son attention sur la personne enseignante pendant toute la durée de l'explication des consignes, sans se laisser distraire par un élève qui bouge sur sa chaise ou un autre qui se mouche (Bouchard, 2019).

De plus, l'élève doit cumuler l'information qu'il reçoit dans sa mémoire de travail, afin d'être en mesure de l'utiliser plus tard. Ce type de mémoire consiste à être un espace mental dans lequel l'enfant peut mettre l'information pendant une courte ou une moyenne période, afin de l'utiliser lorsque le temps sera venu (Bouchard, 2019). Dans le cas qui nous intéresse, la mémoire de travail sert à conserver les consignes concernant ce que l'élève doit faire lorsqu'il termine une tâche. Toutefois, bien que l'enfant commence à utiliser ce type de mémoire dès l'âge de 3 ans et qu'il devient meilleur pour l'utiliser en grandissant, il est toujours en apprentissage à 6 ans (Bouchard, 2019). Il est donc normal que l'élève ait du mal à se souvenir des informations ou des consignes qu'il a reçues peu de temps auparavant.

Nous pouvons donc nous attendre à ce que l'élève fasse preuve d'autonomie sous une certaine mesure, en fonction des capacités qu'il a à son âge. Ces attentes et ces choix seront mentionnés plus en profondeurs dans la partie intitulée « La mise en place de mon PIC ».

En ce qui concerne l'autonomie en tant que telle, il est plutôt difficile de définir ce concept, puisque ce dernier se divise en plusieurs polarités différentes, dont la définition leur est propre. Dans le cas qui nous intéresse, la facette de l'autonomie qui sera mise de l'avant est l'autonomie scolaire, ou encore du travail en autonomie (Lahire, 2001). Par définition, ce concept signifie que l'élève est en mesure de travailler seul et de faire usage d'instrument, d'outils ou de matériel sans être guidé par l'adulte (Lahire, 2001). Un élève qui travaille en autonomie devrait donc être en mesure de réaliser un exercice scolaire en trouvant des solutions à ses problèmes, et ce, sans poser de question à l'adulte (Lahire, 2001). Pour ce faire, l'élève doit avoir accès à certaines ressources et il doit lire les consignes. Or, en première année, les élèves ne savent pas lire. Il est donc primordial de mettre d'autres outils et d'autres ressources à leur disposition pour qu'ils puissent utiliser pour effectuer un travail (Bouchard, 2019).

« 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[1]. »

[1] Rocque, Langevin, Drouin et Faille, 1999.

Pour aider les élèves à développer leur autonomie, certains alliés peuvent être utiles. Tout d'abord, l'importance de proposer des choix. Les apprentissages des élèves se font en collaboration avec eux. Donc, en offrant à l'élève la possibilité de faire des choix, ce dernier peut prendre part à ses apprentissages tout en développant son autonomie (Lahire, 2001). En effet, jusqu'à présent, dans la vie de l'élève, celui-ci n'a pas eu beaucoup d'occasions de faire des choix puisque les parents prennent les décisions à la maison et que les enseignants leur disent quoi faire à l'école (Lahire, 2001). C'est donc un apprentissage qui doit être encadré par la personne enseignante en encourageant l'élève à prendre des décisions (Deci et Ryan, 2000).

Deux autres alliés importants au développement de l'autonomie sont la transparence et la publicisation. La transparence se réfère au fait de nommer les attentes, les critères d'évaluation ou encore l'horaire de la journée aux élèves (Lahire, 2001). Quant à elle, la publicisation est un terme qui indique l'importance pour les élèves d'avoir un support visuel sur lequel ils peuvent se fier à la place d'avoir recours aux adultes (Lahire, 2001). C'est effectivement leur principale ressource pour arriver à effectuer un travail sans avoir recours à l'adulte.

Le dernier allié au développement de l'autonomie est la motivation intrinsèque, aussi connue sous le nom de la théorie de l'autodétermination. La motivation intrinsèque est une curiosité interne, qui pousse un individu à accomplir quelque chose parce qu'il en a envie et parce qu'il est intéressé (Guillemette, 2004). Cette théorie indique que, lorsque les élèves décident eux-mêmes de leurs comportements, ils tendent à être plus motivés et à être plus engagés, donc à faire des apprentissages plus significatifs (Archambault et Chouinard, 2022). D'où l'importance de faire des choix. D'ailleurs, la motivation intrinsèque est partie intégrante de l'autonomie, puisqu'elle favorise le développement de cette compétence (Guillemette, 2004). En effet, un élève qui est motivé et intéressé à faire une activité ou à réaliser des apprentissages sera plus en mesure de le faire seul, qu'un élève qui est obligé par une contrainte extérieure. Il sera donc plus autonome dans la réalisation de cette activité ou de ces apprentissages.

D'ailleurs, un bon moyen pour l'élève de développer une motivation intrinsèque est de travailler en utilisant ses champs d'intérêt (Archambault et Chouinard, 2022). Les champs d'intérêt sont des domaines, des sujets ou encore des activités qui suscitent de la curiosité chez l'enfant et qui l'anime. L'utilisation des champs d'intérêts des élèves pour l'enseignement est un excellent levier pour intéresser ces derniers et pour leur permettre de vivre des apprentissages significatifs (Archambault et Chouinard, 2022). En effet, si la personne enseignante utilise les champs d'intérêts des élèves lors de ses enseignements, l'élève développe une motivation intrinsèque pour la réalisation de ses apprentissages, ce qui lui permet, par le fait même, de devenir plus autonome dans son éducation.

Bref, en faisant des choix pédagogiques qui visent à diminuer la surcharge cognitive causée par l'attention soutenue et la mémoire de travail, cela fait en sorte que la personne enseignante peut offrir des

tâches au niveau de l'enfant et, en utilisant ses champs d'intérêt, l'élève peut vivre des réussites qui lui permettront d'augmenter sa motivation intrinsèque à être autonome.



La naissance de mon PIC

J'ai fait mon stage 4 dans une classe de première année et c'est la toute première fois que j'enseignais dans une classe de première année. Je me suis vite rendu compte que les enfants ont constamment besoin de l'aide de l'adulte pour être fonctionnels. Par exemple, dans ma classe de stage, les élèves avaient besoin que je leur rappelle les consignes du travail à réaliser à plusieurs reprises lors du travail autonome. Certains élèves avaient même besoin que je leur réexplique les consignes d'un travail immédiatement après l'avoir déjà expliqué au groupe, et ce, aussitôt qu'ils se lançaient en travail individuel. Souvent, plusieurs élèves avaient oublié ce qu'il faut faire dans un numéro donné, alors ils avaient besoin que je leur explique. Cela est tout à fait normal, puisque cela représente les limites cognitives des élèves de 6 ans, comme expliqué précédemment. En effet, comme les élèves à cet âge ont encore du mal à utiliser leur mémoire de travail efficacement et à avoir une attention soutenue sur la personne enseignante qui explique des consignes pendant plusieurs minutes, il est normal que je doive répéter les consignes et que je doive les aider à savoir quoi faire. D'autant plus que les élèves ne savent pas encore lire au début de l'année, alors ils ne peuvent pas utiliser cette stratégie pour se débrouiller par eux-mêmes (Bouchard, 2019). Autrement dit, s'ils ne se souviennent pas quoi faire ou s'ils ne l'ont pas compris lors des explications, leur seul recours est de demander à la personne enseignante. Cela n'est pas un problème en tant que tel. Or, le fait est que certains élèves dans la classe n'avaient pas besoin de ces rappels supplémentaires, donc ils terminaient le travail avant les autres. C'est alors que la différence du rythme de travail entrait en jeu. En effet, certains élèves travaillent plus rapidement que d'autres dans la classe. Soit parce qu'ils savaient immédiatement quoi faire, parce qu'ils ont une meilleure attention soutenue et une meilleure utilisation de leur mémoire de travail, soit parce qu'ils travaillent sur une matière ou un concept qu'ils comprennent très bien et qui est facile pour eux ou encore parce qu'ils travaillent sans trop réfléchir, en inscrivant des réponses aléatoires. Quoi qu'il en soit, ces élèves finissaient avant les autres, et ils se demandent quoi faire. À 6 ans, je peux leur proposer de prendre un livre, mais, comme ils ne savent pas lire, ils regardent les images rapidement et ils changent de livre quelques minutes plus tard. Cela cause du déplacement dans la classe, comme les élèves doivent se lever à chaque fois qu'ils changent un livre. Ce mouvement déconcentrait facilement les élèves qui travaillent plus lentement. D'ailleurs, souvent, les élèves qui étaient plus lents sont ceux qui ont besoin de plus de soutien parce que la matière est plus difficile pour eux. Alors, je devais m'occuper d'eux, répondre à leurs questions et m'assurer qu'ils comprennent la matière, afin qu'ils soient capables de réaliser le travail. Ce n'était donc pas envisageable que des élèves circulent dans la classe et déconcentrent des élèves pour qui le travail est déjà ardu. D'ailleurs, le déplacement dans la classe était propice à la création de comportements indésirables. Par exemple, souvent, lorsqu'un élève allait se chercher un livre, il en profitait pour s'arrêter au pupitre de son ami pour lui parler. Cela créait du bruit dans la classe, ce qui rendait la concentration pour plusieurs élèves difficiles et ce qui faisait en sorte que je devais m'arrêter d'aider un élève pour intervenir.

J'ai aussi envisagé de proposer des activités calmes et individuelles aux élèves, comme un coloriage à numéro ou encore un coloriage avec des lettres. Or, comme les élèves ne savent pas lire, je devais passer du temps à leur expliquer quoi faire. Encore une fois, comme je dois aider les élèves qui ont de la difficulté à réaliser la tâche initiale, expliquer un travail « passe-temps » aux autres élèves était une perte de temps pour moi.

Les élèves qui terminaient un travail avant les autres, chose qui arrivait assez souvent, dans la mesure où ils faisaient souvent du travail autonome, finissaient donc par faire du coloriage libre. Ce n'était pas l'idéal non plus, car mis à part pour le développement de la motricité fine et de la créativité, le coloriage ne permettait pas d'enrichir ou de consolider une notion vue en classe.

Au travers de tout cela, je devais également corriger les élèves au fur et à mesure qu'ils travaillaient et m'assurer que certains élèves à défis particuliers (diagnostiqués avec de l'hyperactivité ou de l'opposition) se mettent à la tâche. Ce n'était donc pas rare que je doive accompagner deux ou trois élèves pour les aider à se mettre au travail, en plus de répondre aux questions des élèves qui n'avaient pas compris ou qui ne se souvenaient plus quoi faire, en plus d'accompagner ceux qui sont en difficulté et d'expliquer le travail « passe-temps » à d'autres qui avaient déjà terminé, tout en intervenant souvent lorsqu'il y avait l'apparition de comportements indésirables et en corrigeant le travail des élèves.

Tout cela rendait les périodes de travail individuel exténuantes pour moi. C'est alors que j'ai réalisé que cette problématique découle du fait que les élèves ne sont pas très autonomes lors du travail individuel et qu'ils ont grandement besoin de l'adulte pour être engagés dans la tâche. J'ai également pensé que cela pourrait être résolu ou du moins, amélioré, par la mise en place d'un système qui permettrait aux élèves de développer leur autonomie davantage.

La mise en place de mon PIC

J'ai pris la décision d'établir une routine qui serait mise en place lorsque l'élève termine un travail. La routine implique, dans l'ordre, le rangement du matériel actuel, la sortie du nouveau matériel que j'ai nommé la pochette « j'ai fini », le choix d'une activité contenue dans la pochette, la réalisation de cette activité ainsi que l'autocorrection.

La routine est effectivement un moyen pour les élèves de 6 ans de réaliser des apprentissages, puisqu'ils s'habituent au fonctionnement de celle-ci et l'apprennent par cœur (Naître et grandir, 2023). Cela permet de retirer une surcharge cognitive pour l'élève, comme celui-ci n'a pas à essayer de se souvenir de ce qu'il faut faire (Bouchard, 2019). Il le sait, simplement parce qu'il est habitué. Cela crée donc de l'espace pour qu'il puisse développer son autonomie.

J'ai également fourni un outil que les élèves peuvent utiliser lorsqu'ils terminent un travail, soit la pochette. Chaque élève a sa propre pochette et celle-ci contient trois ou quatre activités que l'élève pourra réaliser. Ces activités sont variées. Certaines sont des activités de manipulation de matériel, comme enfiler des billes sur un fil en faisant des suites de couleurs, d'autres sont des activités de résolution de problèmes ou encore de casse-tête, comme un casse-tête ou un jeu de mémoire, et d'autres sont des activités de consolidation de notions vues en classe. Les activités sont diversifiées, de façon que chacun trouve une activité qui correspond à ce qui l'intéresse. En effet, en misant sur les champs d'intérêts des élèves, ceux-ci sont plus enclins à être motivés par le projet, donc à développer leur autonomie. De plus, l'élève a la liberté de choisir l'activité qu'il veut faire. En effet, la prise de décision est partie intégrante du travail autonome. En revanche, les élèves doivent faire toutes les activités qui sont présentes dans la pochette. Toutefois, ils ont la responsabilité de choisir l'ordre des activités, la correction de celles-ci lorsque nécessaire, le temps qu'ils veulent utiliser pour les réaliser ainsi que de garder une trace des activités réalisées.

Image 1 : Exemple d'activité de la pochette



Les élèves devaient également cocher les activités terminées sur une feuille qu'ils gardaient dans leur pochette pour qu'ils puissent avoir un visuel de leur progression. Je me servais également de cette feuille pour la même raison. Les élèves devaient également encercler leur activité préférée sur la feuille pour que je puisse inclure des activités semblables lors de rotation des activités dans la pochette. De cette façon, je pouvais m'assurer de proposer des activités en fonction des champs d'intérêts des élèves, afin qu'ils demeurent motivés à poursuivre le projet.

Avec chacune des activités, j'ai inclus un dispositif visuel qui permettait à l'élève de savoir ce qu'il devait faire en cas d'oubli. En effet, cela fait partie des ressources accessibles que l'élève peut utiliser pour se débrouiller sans avoir recours à l'adulte. Celle-ci à la hauteur des capacités cognitives de l'élève, puisqu'elle est visuelle. C'est d'ailleurs un allié important au développement de l'autonomie. Par exemple, l'image 1 représente une activité incluse dans la pochette. La photo de l'image 1 serait également incluse dans la pochette, de façon que l'élève puisse s'y référer.

Lorsque j'ai présenté mon PIC aux élèves, j'ai procédé par l'enseignement explicite pour que les élèves apprennent la routine, les activités à l'intérieur de la pochette ainsi que son fonctionnement. L'enseignement explicite se fait en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Le modelage consiste à montrer aux élèves comment faire (Tomlinson et McTighe, 2010). C'est dans cette partie que j'ai expliqué l'ensemble du projet. La deuxième partie consiste à soutenir et guider les élèves dans leur réalisation d'un travail et, dans la dernière partie, l'élève réalise le travail seul. Cette méthode d'enseignement sert à favoriser l'autonomie chez les élèves, c'est pourquoi je l'ai utilisé (Tomlinson et McTighe, 2010).

J'ai également nommé mes attentes de manière claire et explicite afin que les élèves sachent ce qui est attendu d'eux. En effet, la transparence est un des alliés de l'autonomie. J'ai donc dit aux élèves qu'ils devaient faire toutes les activités, qu'ils devaient respecter la routine établie et qu'ils devaient réaliser tout cela de manière individuelle et en silence. Enfin, je leur ai dit qu'ils devaient utiliser leurs ressources en premier lieu, avant de poser des questions aux personnes enseignantes. Ils devaient donc essayer de résoudre des problèmes par eux-mêmes, comme ils ont tout ce qu'il leur faut à leur disposition pour y arriver.

Image 2 : Feuille de progression des activités



J'ai également offert des périodes de 15 à 20 minutes de familiarisation de la pochette, dans lesquelles les élèves pouvaient explorer leur pochette et réaliser des activités. J'ai fait cela surtout pour donner la chance aux élèves qui travaillent plus lentement de pouvoir, eux aussi, expérimenter le projet. Comme ces derniers ont plus de difficulté et qu'ils travaillent moins rapidement, j'ai pensé qu'ils auraient moins la chance de pouvoir accéder à la pochette. Or, comme l'objectif est de travailler l'autonomie des élèves, je me devais de leur donner du temps pour utiliser l'outil qui leur permettra d'atteindre cet objectif.

La consignation des traces

Pour être en mesure d'évaluer la réussite de mon projet, soit la progression de l'autonomie chez les élèves, j'ai évalué les élèves à deux reprises, soit au début de la mise en place de mon projet, c'est-à-dire dans la première semaine et une autre fois quatre semaines plus tard. En effet, pour être en mesure de constater l'évolution des élèves, je devais être en mesure de faire une comparaison. C'est pourquoi j'ai choisi de comparer le début de mon PIC et la fin de celui-ci.

J'ai ciblé différents critères pour évaluer les élèves. J'ai construit une grille d'évaluation regroupant tous ces critères et j'ai évalué les élèves individuellement dans cette même grille. Pour ce faire, j'ai pris des capsules vidéo et j'ai fait des observations lorsque les élèves utilisaient leur pochette. J'avais également toujours un cahier en ma possession dans lequel je prenais en note mes observations. J'ai donc utilisé l'évaluation formative à l'aide d'observations pour réaliser mes traces. Cette méthode d'évaluation consiste à prendre en note les observations réalisées dans un cahier prévu à cet effet, puis à utiliser lesdites notes pour exercer son jugement et établir un constat des compétences des élèves (Tomlinson et McTighe, 2010). D'ailleurs, en réalisant des capsules vidéo, je m'assure de récolter le plus d'informations possible grâce à une observation plus détaillée de chacun des élèves, ce qu'il n'est pas nécessairement possible de faire en temps réel.

Revenons à présent sur les critères d'évaluation que j'ai ciblés. Voici les principaux :

-L'élève utilise la pochette telle qu'expliquée (comme une habitude)
-L'élève réalise les activités en ayant recours à ses ressources au besoin (support visuel)
-L'élève est concentré sur la tâche qu'il a à réaliser (calmement à sa place, en silence)
-L'élève semble motivé par le contenu de la pochette (il a hâte de découvrir les activités qu'elle contient et il a hâte d'avoir du temps pour réaliser sa pochette)
-L'élève choisit une activité parmi celles qui sont à sa disposition
-L'élève s'autocorrige si nécessaire
-L'élève est en mesure de cibler son activité préférée

J'ai choisi ces critères pour les raisons qui sont expliqués dans les lignes suivantes. L'utilisation de la pochette comme une habitude permet de voir si l'élève a acquis la routine de fin de travail, tel qu'expliqué en classe. Le recours au support visuel permet de constater si l'élève fournit des efforts lorsqu'il est confronté à un problème pour le résoudre par lui-même, sans avoir recours à la personne enseignante, en utilisant les ressources qu'il a à sa disposition. La concentration de l'élève à la tâche et la motivation de l'élève à utiliser la pochette permet de constater son investissement dans ses apprentissages. En effet, plus l'élève a une grande motivation intrinsèque pour effectuer certaines activités, plus il contribue positivement à ses apprentissages et, par le fait même, plus il devient autonome (Guillemette, 2004). La capacité à faire un choix, comme choisir une activité ou encore cibler son activité préférée, est une façon de gagner de l'autonomie (Lahire, 2001). D'ailleurs, la sélection de l'activité préférée a l'avantage de permettre à la personne enseignante de se servir des champs d'intérêts des élèves pour proposer des activités qui seront appréciées par les élèves, dans le but d'augmenter leur motivation intrinsèque et, par le fait même, leur autonomie (Archambault et Chouinard, 2022). En ce qui concerne l'autocorrection, c'est une habileté qui est légèrement au-dessus des attentes qu'il est réaliste d'avoir envers un élève de 6 ans, d'autant plus que je n'ai pas enseigné ce que c'est de manière explicite. Or, il va sans dire que c'est une habileté qui fait partie du développement de l'autonomie. Alors, j'ai choisi de l'inclure tout de même dans les critères d'évaluation, car je trouve intéressant d'avoir la chance de constater la présence ou l'absence de cette habileté chez les élèves.

Pour être en mesure de situer les élèves selon les critères énumérés ci-dessus, j'ai gradué ma grille des termes suivants : «Toujours», «La plupart du temps», «Parfois», «Rarement» et «Jamais». De cette façon, je peux avoir une vue d'ensemble sur chacun des critères en un seul coup d'œil.

Analyse des résultats

Pour analyser les résultats, j'ai commencé par compiler les grilles d'évaluations que j'avais recueillies pour positionner les élèves selon trois catégories. Ces catégories sont représentées par les couleurs : « Vert », « Jaune » et « Rouge ». La couleur verte représente les élèves en voie d'acquisition de leur autonomie au travail ou encore, ceux qui ont acquis cette compétence, en fonction des attentes mentionnées dans la section intitulée « L'autonomie et ses alliés ». La couleur jaune, quant à elle, représente les élèves qui sont en voie d'acquisition de la compétence d'autonomie au travail, mais qui ont encore fréquemment besoin de l'aide ou du soutien de l'adulte. Enfin, la couleur rouge représente les élèves pour qui l'autonomie n'est pas encore en voie d'acquisition. Ce sont des élèves qui ont constamment recours à l'adulte et qui peinent à faire réaliser le travail par eux-mêmes. Le tableau 1 représente le classement des élèves par couleurs, à la fin de la première semaine de mise en place du projet.

Tableau 1. Compilation de la première semaine

CATÉGORIES	Vert	Jaune	Rouge
NOMBRE D'ÉLÈVES	3	11	5

Pour classer les élèves dans lesdites catégories, j'ai regardé chacun des critères ainsi que la graduation attribuée pour celui-ci. Puis, j'ai établi des barèmes, soit des façons d'être en mesure de savoir quel élève placer dans les différentes catégories de couleur. Les élèves que j'ai placés dans le vert sont des élèves pour qui les sept critères sont gradués comme étant « Toujours » ou « La plupart du temps ». Les élèves dans le jaune sont celles et ceux pour qui un critère ou moins est gradué comme étant « Toujours » et d'un à trois critères sont gradués « Parfois ». Enfin, les élèves dans le rouge sont ceux pour qui trois critères ou plus sont gradués comme étant « Parfois », «Rarement » ou « Jamais ». Le tableau 2 représente ce classement quatre semaines après la mise en place du projet.

Tableau 2. Compilation de la quatrième semaine

CATÉGORIES	Vert	Jaune	Rouge
NOMBRE D'ÉLÈVES	9	6	4

En un coup d'œil rapide aux deux tableaux, il est possible de constater que le nombre d'élèves classés dans le vert a augmenté de la première semaine à la quatrième semaine. Il y a effectivement 6 élèves qui sont passés du jaune au vert, donc qui ont progressé dans leur compétence d'autonomie en l'espace de trois semaines uniquement. Il y a également un élève qui est passé du rouge au jaune de la même façon. Il a donc progressé lui aussi.

Ces changements sont causés particulièrement par quatre facteurs de progression.

D'abord, au fil des semaines, les élèves commençaient à se familiariser avec la routine que nous avons mise en place et à laquelle ils se sont exercés pendant toutes ces semaines. En effet, les enfants de 6 ans sont plutôt familiers avec les routines, puisqu'il y en a souvent à la maison, et même au préscolaire (Naître et grandir, 2023).

Il n'est donc pas surprenant que ceux-ci se soient rapidement accoutumés à la routine et que cette dernière devienne un automatisme pour eux. À la fin des quatre semaines, la majorité des élèves dans le vert et le jaune savaient donc quoi faire lorsqu'ils terminaient un travail et je n'avais plus besoin de leur dire quoi faire. Cela exclut les élèves dans le rouge. Pour eux, les rappels étaient importants, et ce, même à la fin des quatre semaines.

D'ailleurs, ces quatre élèves sont ceux qui démontraient le moins d'intérêt pour les activités que contient la pochette. En effet, ces derniers n'étaient, en général, pas concentrés sur leur tâche. Ils se laissaient distraire facilement par les bruits ambiants et n'étaient pas attentifs sur leur pochette longtemps. Cela m'indique deux choses. Soit ces élèves ont une attention soutenue moins développée que les autres, ce qui fait en sorte qu'ils se laissent distraire facilement et qu'ils se lassent plus vite d'une activité (Bouchard, 2019), soit ils ne sont pas vraiment intéressés par les activités. En effet, lorsque les élèves avaient du temps pour réaliser des activités dans leur pochette, ceux pour qui le critère « L'élève semble motivé par le contenu de la pochette » est gradué à « Toujours » ou « La plupart du temps » étaient contents et ils se mettaient rapidement au travail. Les élèves dans le rouge, eux, ne semblaient pas être très enjoués à l'idée d'ouvrir leur pochette. Il est donc possible que ce projet ne les intéressait pas vraiment, ce qui explique le fait que je devais toujours leur faire des rappels et les aider à se mettre à la tâche.

Ensuite, les élèves sont devenus meilleurs au cours des semaines pour utiliser les ressources qu'ils ont à leur disposition pour réaliser une activité de manière individuelle. Au départ, aussitôt qu'un élève ne se souvenait plus quoi faire dans l'une des activités, il demandait immédiatement à la personne enseignante de lui venir en aide. De mon côté, je les soutenais en leur demandant comment ils pourraient faire pour résoudre ce problème par eux-mêmes. Puis, au fil des semaines j'ai observé différentes stratégies que les élèves ont utilisées. Premièrement, les élèves regardent ce que leurs voisins font et ils les copient. Deuxièmement, les élèves utilisent les supports visuels mis à leur disposition pour savoir comment réaliser une activité. Dernièrement, les élèves en choisissent une autre qu'ils savent comment faire. Au total, 12 élèves sur 19 ont progressé dans le critère qui indique que l'élève a recours à ses ressources. Cela démontre que, lorsqu'on montre aux élèves comment utiliser des ressources à leur niveau pour résoudre un problème, ils sont amplement capables de les utiliser (Lahire, 2001). Cela se produit parce qu'ils ont l'espace cognitif grâce aux mesures prises en place pour leur retirer une surcharge causée par l'attention soutenue et la mémoire de travail (Bouchard, 2019).

Puis, les élèves sont devenus meilleurs pour faire des choix. En effet, lors de la première semaine, ils ne savaient pas trop par quelle activité commencée et je devais souvent nommer les choix aux élèves ou encore, les encourager à choisir. Or, au fil des semaines, j'avais de moins en moins besoin d'intervenir pour cette raison. C'est probablement parce que les élèves ont développé de plus en plus de confiance en leurs capacités décisionnelles (Deci et Ryan, 2000). J'ai également remarqué l'importance de proposer quelques choix, mais pas plus de trois ou quatre. Sans quoi, l'élève qui n'est pas habitué à prendre des décisions se retrouve figé et ne sait pas quoi faire (Lahire, 2001).

Enfin, les élèves sont devenus meilleurs pour s'autocorriger. En effet, au départ, plusieurs élèves levaient la main pour me dire qu'ils avaient terminé une tâche, sans savoir quoi faire ensuite. Or, en utilisant leurs ressources et en gagnant de la confiance en leurs capacités décisionnelles, les élèves ont été en mesure de s'autocorriger et de choisir une nouvelle activité sans avoir recours à la personne l'enseignante.

Bref, tous ces facteurs de progressions sont les raisons derrière les changements de couleur des élèves et indiquent une progression de l'autonomie chez ces derniers.

Bien que, selon les tableaux, 9 élèves sur 19 uniquement ont progressé d'une couleur, la majorité des élèves ont tout de même progressé dans les critères d'évaluation, sans pour autant changer de couleur. Cela est grâce aux interventions qui ont été mises en place pour assurer le développement de l'autonomie.

Or, il y a toutefois quatre élèves qui sont demeurés dans le rouge. Ce sont ceux qui ont progressé le moins, d'ailleurs. Cela peut être causé par plusieurs choses. Comment mentionné précédemment, il est possible que ces élèves n'étaient pas particulièrement intéressés par les activités. Comme nous avons vu, l'utilisation des champs d'intérêts des élèves augmente leur motivation intrinsèque pour la réalisation d'une activité (Archambault et Chouinard, 2022). Puis, la motivation intrinsèque est un levier important pour l'acquisition de l'autonomie (Guillemette, 2004). Or, si un élève n'est pas intéressé ni motivé, il est normal qu'il développe moins son autonomie. Peut-être que, si les activités avaient été différentes et qu'elles rejoignaient plus leurs champs d'intérêt, les résultats auraient été différents.

Il est également possible que ces élèves auraient eu besoin de plus de temps pour s'habituer à la routine, pour développer leur confiance en eux nécessaire à faire des choix et pour utiliser leurs ressources pour effectuer le travail eux-mêmes. Peut-être qu'ils auraient plus progressé en deux mois au lieu d'un.

Constats

L'analyse des résultats permet de constater que la mise en place d'une routine ainsi que l'élaboration d'une pochette d'activité peuvent effectivement servir de moyen pour occuper les élèves tout en leur permettant de développer leur autonomie. En effet, la majeure partie des élèves a progressé à sa façon, qu'il ait augmenté de couleur ou non. Certains élèves sont devenus plus autonomes dans leurs façons d'utiliser leurs ressources, alors que d'autres ont appris à faire des choix. Même que certains élèves qui se trouvaient déjà dans le vert dès la fin de la première semaine ont amélioré leurs habiletés d'autocorrection.

Mon objectif, qui se déroulait en deux parties, soit d'occuper les élèves lorsqu'ils terminent un travail et de leur permettre d'augmenter leurs compétences en autonomie, a donc été relevé. En effet, les élèves, pour la majorité, étaient occupés par les activités de la pochette, ce qui me donnait plus de répit lors des périodes de travail individuel. De plus, les résultats démontrent une progression de l'autonomie au travail des élèves.

Je constate également l'importance d'utiliser les champs d'intérêts des élèves pour leur permettre de faire des apprentissages significatifs (Archambault et Chouinard, 2022).

En effet, les élèves qui étaient plus intéressés par les activités sont devenus plus autonomes au travail, comparés à ceux qui ne trouvaient pas chaussure à leur pied dans les activités proposées.

De la même façon, les élèves qui étaient motivés intrinsèquement par les activités de la pochette ont fait plus de progrès en matière d'autonomie que ceux qui se voyaient « obligés » de faire la routine pour respecter la consigne (Guillemette 2004). Cela permet de constater l'importance des champs d'intérêt et de la motivation intrinsèque dans la progression de l'autonomie chez les enfants de 6 à 7 ans.

En revanche, j'ai observé une limite à mon projet, soit le fait que quatre enfants sont demeurés dans le rouge. Je crois qu'il y aura toujours ce genre d'élève dans n'importe quelle classe. Or, pour les soutenir davantage, l'implantation de mesures et interventions supplémentaires est nécessaire. Par exemple, j'aurais pu ajouter d'un facteur de temps pour les mettre au défi, donc pour les amener à se motiver intrinsèquement d'une autre façon. Bref, les élèves qui résistent aux interventions représentent une limite au projet.

À la lumière de tout cela, je considère que mon hypothèse est confirmée et que la solution que j'ai mise en place pour résoudre ma problématique est un succès.

Conclusion

L'autonomie au travail est un enjeu qu'il est possible de travailler avec nos élèves, même avec les plus petits. Pour ce faire, il est nécessaire de comprendre ce qui occupe le plus d'espace dans leur système cognitif à cet âge, soit l'effort qu'ils fournissent pour garder leur attention soutenue sur une personne enseignante ou sur une tâche pendant une longue durée ainsi que l'utilisation de leur mémoire de travail lors d'une tâche. En comprenant que cela demande beaucoup d'efforts à un élève qui commence son primaire, on peut mettre en place des moyens pour diminuer cette surcharge cognitive. Par exemple, il est possible d'instaurer des routines et d'offrir des outils et des ressources visuelles que les élèves sont en mesure d'utiliser au besoin. Ces moyens permettent aux élèves d'avoir de la place mentalement pour fournir des efforts ailleurs, soit dans le développement de leur autonomie. D'ailleurs, pour ce faire, il est important de nommer nos attentes aux élèves, d'utiliser leurs champs d'intérêt dans notre enseignement pour alimenter leur motivation intrinsèque ainsi que de les encourager à faire des choix. Réunies ensemble, toutes ces méthodes contribuent activement au développement de l'autonomie au travail chez les élèves de 6 et 7 ans, pour le plus grand bonheur de leur personne enseignante.

Pour conclure, il serait intéressant de voir comment l'acquisition de cette nouvelle compétence pourrait servir et être mise de l'avant dans d'autres sphères de la vie de l'enfant, comme lors de l'habillement ou encore lors de la résolution de conflits.

Références

Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e édition). Montréal : Chenelière éducation.

Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (Deuxième édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist, 55(1), 68-78. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. Dans A. Presseau (Dir.), Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe (pp. 141-162). Montréal : La Chenelière.)

Lahire, B. (2001). La construction de l' «autonomie» à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue Française de Pédagogie. N. 134. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812

Naître et grandir. (2023, novembre). Autour de 6 ans. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/developpement/enfant-developpement-6-ans/

Papalia, D. E., Martorell, G., Bève, A., Jacques, J., Laquerre, N., Scavone, G., & Barrière, A. (2018). Psychologie du développement humain (9e édition). Montréal : McGraw-Hill Education : Chenelière éducation.

Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C., & Faille, J. (1999). De l'autonomie à la réduction des dépendances. Québec : Éditions Nouvelles.

Tomlinson, C. A., McTighe, J., & Svenningsen, B. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Montréal : Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'affichage au profit de l'autonomie

Juliette Marois



26 élèves, 3 plans d'intervention, 2 élèves en grande difficulté, une école PEI, une classe remplie d'élèves curieux, 1 enseignante dévouée, mais un grand manque de débrouillardise : voilà à quoi ressemblait la classe où j'ai effectué mon stage 4. Bien que cette expérience ait été des plus gratifiantes et enrichissante, le manque d'autonomie des élèves a engendré plusieurs embûches. Ce besoin constant d'être partout à la fois, d'accompagner mes élèves en difficulté tout en répondant à une foule de questions m'empêchait de répondre adéquatement aux besoins de chacun. Ce défi n'est pas unique à mon expérience. Dans de nombreuses classes, les enseignants et enseignantes rapportent à quel point il est difficile de répondre aux besoins, intérêts et rythmes variés des élèves, particulièrement lorsque ces derniers manquent d'autonomie. Dans un contexte scolaire où l'on valorise la différenciation pédagogique, l'apprentissage actif et le développement des compétences, l'autonomie des élèves devient un enjeu central. Pourtant, le quotidien des enseignants est souvent marqué par une surcharge cognitive liée à la gestion des demandes constantes, parfois au détriment d'un enseignement de qualité. Après avoir lu une publication sur mes réseaux sociaux affirmant que les enseignants répondent à environ 300 questions par jour, mon enseignante associée et moi avons décidé de comptabiliser celles que nous recevions durant un avant-midi. Le résultat fut frappant : 187 questions en trois heures.

Face à cette réalité, j'ai cherché une solution – ou du moins une stratégie – pour favoriser le développement de l'autonomie en classe. En effet, je souhaitais pouvoir réduire le nombre de questions posées et améliorer l'autonomie de mes élèves dans l'optique d'avoir plus de temps pour soutenir mes élèves ayant des difficultés. Après avoir lu quelques études, je me suis tournée vers des aides visuelles afin de développer cette autonomie. Bien que je n'aie pas toutes les réponses, ce projet a grandement contribué à améliorer le climat de ma classe.

Ainsi, l'objectif de ce travail était d'aider au développement de l'autonomie des élèves à l'aide d'un affichage de référence.

Cadre de référence et concepts utilisés

L'autonomie est un concept central en éducation, abordé dès le début du baccalauréat en enseignement primaire. L'école primaire doit être un lieu où les élèves développent leur autonomie, comme le stipulent les compétences transversales « se donner des méthodes de travail efficaces » (Ministère de l'Éducation, 2006). Pour bien saisir l'enjeu de ce projet, il importe de préciser ce que j'entends par autonomie. La définition de Vienneau (2017) m'apparaît la plus pertinente : il définit l'autonomie comme la capacité d'un élève à prendre en charge ses propres apprentissages. Ainsi, les élèves devraient être capables de choisir par eux-mêmes les stratégies à utiliser pour résoudre un problème. Autrement dit, un élève autonome devrait être capable de progresser dans ses apprentissages sans avoir besoin d'une supervision constante. (Bélanger & Farmer, 2012). Il n'a pas besoin de se référer en permanence à l'enseignant ni d'avoir un encadrement soutenu (Monceau, 2008; Lahire, 2001; Bélanger & Farmer, 2012). Répondre au besoin d'autonomie permet également aux élèves de développer leur confiance en soi, de devenir plus indépendants et de prendre leurs propres décisions — des compétences essentielles pour devenir des citoyens à part entière (Foray, 2016).

L'autonomie repose sur trois éléments essentiels (Lahire, 2001) :

- La transparence, qui consiste à tout expliquer aux élèves, de l'emploi du temps aux critères d'évaluation;
- L'objectivité, qui implique de s'appuyer sur un ensemble de savoirs, de règles et d'informations pour enseigner et organiser les activités;
- La publicisation, qui consiste à rendre visibles les éléments sur lesquels les élèves doivent s'appuyer.

Ainsi, l'affichage en classe devient un outil fondamental pour soutenir le développement de l'autonomie.

Les recherches de Bernard Lahire présentées ci-dessus ont inspiré la mise en place d'affichages dans ma classe de stage afin de favoriser l'autonomie. En effet, les concepts d'autonomie et d'indépendance sont souvent abstraits pour les élèves. Avoir des affichages en classe aide à rendre ces concepts concrets : ils permettent aux élèves de se souvenir des consignes, des attentes et des démarches à suivre, sans devoir se tourner systématiquement vers l'enseignant (Leclère, 2017). Les aides visuelles agissent comme des repères : elles facilitent la compréhension et l'assimilation de l'information, favorisent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et renforcent leur indépendance (Julie Ortho, s.d.). En d'autres termes, les aides visuelles sont des représentations d'informations destinées à transmettre un message clair et à soutenir la compréhension de la matière (Julie Ortho, s.d.).

De plus, il est important de se rappeler que l'autonomie des élèves est un enjeu majeur dans le contexte éducatif moderne, notamment en lien avec la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), qui postule que la motivation intrinsèque des élèves dépend de leur capacité à se percevoir comme autonomes dans leurs apprentissages. Cette autonomie est particulièrement influencée par les choix pédagogiques que l'enseignant fait, notamment par l'utilisation d'affichages visuels. Ces derniers, lorsqu'ils sont bien conçus, peuvent non seulement clarifier les attentes, mais aussi réduire la charge cognitive des élèves, favorisant ainsi leur engagement (Leclère, 2017). Ce sont ces théories qui m'ont encouragée à mettre en place des affichages de références qui permettraient de développer l'autonomie de mes élèves.

Lahire (2001)	Trois éléments essentiels pour l'autonomie : la transparence, l'objectivité et la publicisation
Vienneau	L'autonomie est la capacité des élèves à prendre en charge ses propres apprentissages.
Deci et Ryan (2000)	La motivation intrinsèque dépend de leur capacité à se percevoir comme autonomie dans leurs apprentissages
Leclère (2017)	Si les affichages visuels sont bien conçus, la charge cognitive des élèves est réduite, favorisant ainsi leur engagement
Hattie	Les élèves se sentent plus confiants lorsqu'ils peuvent se référer à des supports visuels qui structurent leur travail et les aident à suivre le rythme des tâches

Figure 1 : Résumé des études des différents auteurs

Dans le cadre de ce projet, j'ai utilisé un mélange entre une échelle de débrouillardise et un aide-mémoire des tâches à accomplir. Cette mise à disposition de l'information par l'entremise d'affichage visait à réduire le nombre de questions posées et à encourager les élèves à devenir moins dépendants de l'enseignant.



Figure 2 : Exemple d'échelle d'autonomie

L'échelle de débrouillardise est un aide-mémoire visuel qui permet aux élèves de suivre une démarche lorsqu'ils rencontrent un problème ou un questionnement. L'échelle utilisée dans ma classe comportait plusieurs étapes à respecter :

1. Essayer seul : les élèves devaient d'abord tenter de résoudre leur problème par eux-mêmes.
2. Demander à trois camarades : si la première étape échouait, ils pouvaient ensuite solliciter l'aide de trois collègues de classe.
3. Demander à l'adulte : en dernier recours, ils pouvaient se tourner vers l'enseignante.

Lorsque les élèves réussissent à répondre à leurs questionnements de manière autonome, ils développent leur sentiment de compétence, ce qui est au cœur du développement de l'autonomie (Gosselin, 2017).

La deuxième étape — demander à trois camarades — maximise l'utilisation des ressources disponibles dans la classe et contribue au développement de l'estime de soi des élèves (Gaudreault, 2017). Le fait de choisir eux-mêmes les camarades à consulter leur permet aussi d'exercer leur jugement et leur sens de l'autonomie. Cependant, dans le cadre de mon projet, j'ai introduit une nuance importante : si un niveau 2 de débrouillardise était exigé, le niveau 3 (demander à l'enseignant) n'était pas accessible. Concrètement, l'enseignante devenait « en mode fantôme » et ne répondait pas aux questions. Les élèves étaient ainsi dans l'obligation d'utiliser les outils qui étaient mis à leur disposition.

En suivant ces principes, j'ai mis en place un tableau d'affichage où mes élèves pouvaient trouver les réponses à plusieurs questions fréquemment posées durant le travail individuel, telles que :

- Où ranger les documents;
- Que faire lorsqu'un travail est terminé;
- Si le travail pouvait être réalisé en équipe.

Le tableau précisait également le niveau de débrouillardise attendu pour le travail en cours. Grâce à cet affichage, les élèves devenaient plus autonomes, donc moins dépendants de moi, et développaient de meilleures stratégies d'organisation.

Analyse des traces

Afin de répondre aux besoins spécifiques de ma classe, j'ai choisi de concevoir un affichage ciblé et réfléchi. Avant la mise en œuvre de ce projet, j'ai entrepris une démarche d'observation systématique en répertoriant et en classifiant les questions les plus fréquemment posées par les élèves lors des périodes de travail autonome. De cette analyse préliminaire sont ressorties six grandes catégories de questionnements : le niveau de voix attendu, les modalités de travail, l'attribution des places, les consignes à suivre une fois le travail achevé, l'emplacement pour déposer les travaux complétés, ainsi que l'utilisation de l'échelle d'autonomie. Ces catégories ont été établies en fonction des besoins observés sur le terrain, en réponse aux principales sources d'interruptions rencontrées. Chaque niveau était associé à une lumière qui était allumée afin d'indiquer le niveau en cours d'utilisation. Par cette initiative, mon objectif était double : réduire le nombre d'interventions nécessaires au bon déroulement des activités de classe, tout en me libérant du temps afin d'offrir un accompagnement plus soutenu aux élèves en difficulté. À travers cette démarche, je souhaitais donc favoriser un climat de travail davantage axé sur l'autonomie, où les élèves seraient capables de progresser dans leurs tâches sans recourir systématiquement à l'assistance de l'enseignante. Selon quelques études, tel que celle de Hattie (2009) et Leclère (2017) l'autonomie des élèves joue un rôle clé dans la gestion de leurs émotions face aux apprentissages. Un environnement structuré par des affichages visuels clairs peut réduire l'incertitude, ce qui diminue l'anxiété liée à l'incompréhension des attentes. En permettant aux élèves de savoir exactement ce qui est attendu d'eux, ces affichages offrent une sécurité qui favorise une meilleure gestion émotionnelle, notamment dans des situations de stress intense comme lors des évaluations. Les élèves se sentent plus confiants lorsqu'ils peuvent se référer à des supports visuels qui structurent leur travail et les aident à suivre le rythme des tâches (Hattie, 2009). L'image ci-dessous illustre le tableau d'affichage ayant été implanté au sein de la classe.



Figure 3: Affichage de référence mis en place

Le procédurier : les cinq premières sections

Les cinq premières sections du tableau d'affichage constituaient ce que l'on pourrait appeler le procédurier, dans la mesure où elles encadraient explicitement les modalités de réalisation du travail. En effet, une proportion importante des questions formulées par les élèves concernait le travail collaboratif, l'utilisation des places flexibles, ainsi que des interrogations répétitives, telles que : « Que faire lorsque j'ai terminé mon activité ? » ou encore « Où dois-je déposer mon cahier complété ? ». Bien que ces informations aient déjà été fournies verbalement, il est rapidement devenu une évidence que la présence d'un soutien visuel constituait un levier essentiel pour favoriser la rétention des consignes et limiter les oublis. Le procédurier visait donc à doter les élèves d'un outil de référence leur permettant d'agir de manière plus autonome et réfléchie. En effet, des études ont démontré que des affichages visuels clairs (par exemple, des schémas de processus ou des cartes conceptuelles) réduisent la charge cognitive des élèves en leur offrant des repères visuels immédiats qui permettent de mieux organiser l'information (Leclère, 2017). Par exemple, un tableau des étapes de résolution d'un problème mathématique peut permettre aux élèves de suivre plus facilement le processus sans avoir besoin d'une explication verbale continue, ce qui favorise leur autonomie dans la gestion de l'apprentissage. L'enseignement visible (Hattie, 2009) suggère que des attentes clairement affichées peuvent également faciliter la compréhension et l'adhésion des élèves, en renforçant leur capacité à autoréguler leur travail. Il est toutefois important de rappeler que, selon la définition avancée par Vienneau (2017), l'autonomie dépasse la simple application de consignes : elle suppose que l'élève soit en mesure de prendre en charge son propre processus d'apprentissage en sélectionnant les stratégies qu'il juge les plus appropriées pour atteindre ses objectifs. De plus, « 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). Dans cette optique, j'encourage mes élèves à déterminer eux-mêmes le niveau d'autonomie correspondant à leur période de travail, et à justifier leur choix de manière explicite. Cette pratique visait à développer chez eux

Échelle de débrouillardise - la dernière section :

La dernière section de l'affichage était consacrée à l'échelle de débrouillardise. Comme pour les autres catégories du tableau, les élèves devaient eux-mêmes évaluer le niveau de débrouillardise attendu pour la tâche en cours, en justifiant leur choix auprès de l'enseignante. Cette section avait pour objectif de rendre explicite l'idée selon laquelle l'enseignant devait être considéré comme une ressource de dernier recours : de nombreux outils et stratégies étaient déjà disponibles dans l'environnement de la classe pour répondre aux interrogations des élèves. À travers cette démarche, je souhaitais amener les élèves à prendre conscience de leurs capacités et à réaliser qu'ils étaient pleinement en mesure de progresser dans leurs apprentissages sans dépendre d'un soutien externe constant. Les élèves étaient ainsi encouragés à mobiliser leurs outils personnels, à collaborer entre eux, et à entreprendre une démarche active de recherche de solutions. Comme je leur rappelais fréquemment : si une tâche leur était confiée, c'est précisément parce qu'ils avaient les compétences nécessaires pour la réaliser. Par l'entremise de cette échelle, les élèves étaient progressivement amenés à expérimenter diverses stratégies de travail, à en évaluer l'efficacité et à sélectionner celles qui répondaient le mieux à leurs besoins. Ce processus de prise de décision, basée sur l'utilisation réfléchie des ressources disponibles, favorise non seulement le développement de leur autonomie, mais aussi leur capacité à prendre des décisions et à travailler sans nécessiter le soutien d'un adulte.

Dans le cadre de mon projet, l'objectif principal était de favoriser le développement de l'autonomie de mes élèves, en recourant à un affichage conçu à cet effet. Le but premier de mon travail était de réduire le nombre de questions posées par mes élèves, ce qui, en contexte scolaire, constitue souvent un frein à un accompagnement personnalisé. Bien que j'enseignais dans une école PEI, certains de mes élèves éprouvaient des difficultés. Au départ, le volume de questions que je recevais m'empêchait de soutenir de manière adéquate ceux qui en avaient le plus besoin. Cependant, j'ai constaté rapidement une amélioration significative après l'implémentation de mon tableau d'affichage. Ce dernier était avant tout un outil de référence que mes élèves pouvaient consulter de manière autonome. Toutefois, son efficacité résidait dans le fait que ce sont les élèves eux-mêmes qui l'utilisaient activement, non seulement pour se repérer dans leur travail, mais aussi pour évaluer leur niveau d'autonomie. À chaque période de travail, ils étaient amenés à choisir le niveau qui correspondait à leur progression, puis à m'expliquer leur choix de manière réfléchie. Mon objectif était que mes élèves deviennent capables de prendre des décisions éclairées et de sélectionner la stratégie la plus adaptée à chaque situation de travail. Je constate aujourd'hui une nette évolution dans leur autonomie. Bien que cette évolution ne soit pas facile à quantifier, certains comportements observés témoignent clairement de ce progrès.

Tout d'abord, mes élèves continuent de se référer régulièrement à ce tableau, et ce, même lorsque j'oublie de le mettre à jour ou de le rappeler; ils savent désormais se tourner vers cet outil par eux-mêmes. De plus, ils sont désormais capables d'expliquer avec clarté le niveau choisi, ainsi que les raisons qui motivent cette décision. Par exemple, un élève qui, avant la mise en place du tableau de référence, avait tendance à rapidement venir me voir pour demander des informations supplémentaires, est désormais capable de compléter une série d'exercices sans venir me voir; il utilise ses outils, consulte ses ressources ou demande à un camarade de classe avant de venir me voir. Son travail, comparé à celui de la première semaine d'observation, montre une organisation plus claire, un usage autonome des outils de référence et une diminution des erreurs liées à une mauvaise compréhension des consignes.

Un autre signe marquant de leur autonomie est leur capacité à appliquer ces stratégies en dehors du cadre habituel de la classe. Par exemple, lors de travaux dans un autre local où l'affichage n'était pas disponible, mes élèves ont spontanément commencé à utiliser leurs propres ressources ou à se tourner vers leurs camarades pour résoudre leurs questions, sans avoir à solliciter mon aide. De plus, ils savent désormais ce qu'il faut faire lorsqu'ils ont terminé une tâche, s'appuyant maintenant sur leur logique ou sur les procédures habituelles. Ce changement de comportement met en lumière l'impact de l'affichage sur leur autonomie et leur capacité à devenir des apprenants plus indépendants. Le fait qu'ils puissent visualiser les consignes et les procédures, diminue les oublis et leur donne un visuel sur lequel ils peuvent se référer sans avoir besoin du soutien de l'enseignant.

Finalement, l'indicateur le plus probant de la réussite de mon projet a été la diminution marquée du nombre de questions posées par les élèves. Comme mentionné précédemment, avant le déploiement de mon projet d'intervention, j'avais pris soin de comptabiliser et de catégoriser les questions reçues durant les périodes de travail autonome. J'avais ainsi recensé, sur une période de trois heures (soit une matinée), pas moins de 187 questions dites « inutiles » — c'est-à-dire des questions dont les réponses avaient déjà été fournies ou étaient accessibles aux élèves. Ce nombre, impressionnant, témoignait de l'ampleur du besoin de soutien et expliquait, en partie, pourquoi il était difficile de répondre efficacement aux besoins spécifiques de chacun. À la fin de mon stage, une nouvelle collecte de données a révélé une diminution importante du nombre de questions : seules 76 questions ont été posées dans la même durée. Cette diminution significative constitue un indicateur clair de l'évolution du niveau de débrouillardise et d'autonomie de mes élèves. En effet, grâce à l'affichage mis en place, les élèves avaient désormais accès à des réponses claires et structurées, ce qui réduisait leur dépendance envers l'enseignante. Ils étaient davantage en mesure d'utiliser les ressources disponibles, de s'entraider et de mobiliser leur jugement pour résoudre leurs questionnements de manière autonome.

187 questions au départ contre 76 à la fin.

Conclusion et constat

En conclusion, les affichages visuels représentent une ressource pédagogique précieuse pour développer l'autonomie des élèves. En réduisant la charge cognitive et en rendant les attentes plus claires,

ils favorisent une gestion plus indépendante de l'apprentissage. Ils permettent également de répondre aux besoins émotionnels des élèves, en leur offrant un environnement sécurisant et structuré. Enfin, les recherches sur l'autonomie, la charge cognitive et la régulation de l'apprentissage confirment que les affichages visuels sont des outils puissants pour favoriser un apprentissage plus autonome et plus engagé.

D'abord, les résultats obtenus confirment l'importance de rendre l'information accessible, visible et compréhensible pour soutenir la prise d'initiative des élèves (Lahire, 2001; Bélanger et Farmer, 2012). L'analyse des traces a permis de constater une diminution notable du nombre de questions inutiles, signe que les élèves étaient de plus en plus capables de mobiliser les ressources disponibles et de faire preuve d'indépendance dans leur cheminement. De plus, leur capacité à justifier leurs choix en matière de niveau de débrouillardise démontre une progression dans leur jugement critique, rejoignant ainsi la définition d'autonomie proposée par Vienneau (2017) : prendre en charge ses propres apprentissages.

Cependant, certains aspects pourraient encore être améliorés. Par exemple, bien que l'affichage ait permis de structurer l'information et d'encourager l'autonomie, il serait pertinent d'intégrer davantage les élèves dans l'élaboration des outils de référence. Cette coconstruction pourrait renforcer leur sentiment de compétence et d'appartenance, tout en assurant une meilleure appropriation des stratégies proposées. En effet, comme le démontrent plusieurs études, l'implication des élèves dans le processus de création des règles permet de comprendre les raisons de la mise en place de ces règles et les conséquences de leur application. Ils sont ainsi plus poussés à respecter et intégrer ces comportements dans leur quotidien (Bélanger et Farmer, 2012). De plus, diversifier les types d'affichages (ex. : codes QR menant à des capsules vidéo explicatives, affichages interactifs) permettrait de répondre encore mieux aux différents styles d'apprentissage présents dans une classe hétérogène, conformément aux principes de différenciation pédagogique (MEQ, 2021).

Finalement, il pourrait être intéressant de prévoir un suivi plus systématique du développement de l'autonomie au moyen d'autoévaluations ou de portfolios d'apprentissage, afin d'objectiver encore plus les progrès réalisés. En somme, ce projet m'a permis de constater l'impact concret d'un environnement structurant et accessible sur l'autonomisation des élèves. Il met aussi en lumière l'importance de rendre visibles les attentes et les ressources, comme l'ont souligné les concepts d'objectivité, de transparence et de publicisation (Lahire, 2001).

En m'appuyant sur des observations rigoureuses et des outils réfléchis, j'ai pu améliorer à la fois le climat de classe et l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Ce travail ouvre ainsi la voie à d'autres pistes d'intervention pour approfondir encore davantage le développement de l'autonomie au primaire, en cohérence avec les compétences transversales promues par le programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation, 2006).

Cette expérience m'a démontré que l'autonomie des élèves ne se décrète pas, : elle se construit, s'encourage, se modélise. À travers l'affichage, j'ai découvert un outil concret pour favoriser cette construction, tout en affinant ma posture d'enseignante.

Références

Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. British Journal of Educational Psychology, 72(2). https://doi.org/10.1348/000709902158883

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

Foray, P. (2016). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans Académie de Rennes. (2023). Inspection pédagogique régionale : autonomie dans les apprentissages (Publication no 25064). file:///C:/Users/julie/Downloads/-autonomie-dans-les-apprentissages-25064.pdf

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

Gosselin, M-E. (10 octobre 2017). Besoins psychologiques : Le besoin d'autonomie. Stéphanie Deslauriers. https://www.stephaniedeslauriers.com/articles/besoins-psychologiques-le-besoin-dautonomie-partie-1-de-3/

Hattie, J. (2009). L'apprentissage visible pour les enseignants : connaitre son impact pour maximiser le rendement des élèves. Presses de l'Université du Québec.

JulieOrtho, orthopédagogue. (26 octobre, 2022). Développer l'autonomie chez l'élève : les aides visuelles. Julie Ortho : orthopédagogue. https://julieortho.com/developper-lautonomie-chez-leleve-les-aides-visuelles

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-

Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), Les Didactique https://doi.org/10.37571/2022.0303 2022, Vol. 3, N. 3, pp. 37-64 Bergeron et coll., 2022 63 troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention (3e éd., p. 101-121). Gaëtan Morin.

Leclère, É. (17 novembre, 2017). Les affiches en classe. [Mémoire de Master], École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris

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

Ministère de l'Éducation. (2021). Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Differenciation-pedagogique.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Thompson, M. et Beymer, P. (2015). The effects of choice in the classroom: Is there too little or too much choice? Support for Learning, 30(2). http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12086

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

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Le conseil de coopération comme outil de développement cognitif chez l'élève

Samuel Bolduc



Parmi les enjeux qui sont souvent mentionnés comme étant les plus prenants par les acteurs du monde de l'éducation, peu reviennent aussi souvent que les capacités cognitives des élèves. En effet, plusieurs enseignantes tirent la sonnette d'alarme quant aux des capacités d'attention des élèves et plus largement à leur développement cognitif, particulièrement depuis la pandémie (Rondeau & Al., 2021). En outre, la recherche en éducation s'affaire de plus en plus à mieux comprendre les défis du développement cognitif des élèves et à élaborer des interventions qui pourraient aider les élèves à le surmonter. Ainsi, une intervention fréquemment déployée dans les classes des écoles primaires pourrait se montrer une piste intéressante. Il s'agit du conseil de coopération (Jasmin, 1994).

Ce dernier est essentiellement une période de discussion en grand groupe des élèves autour d'enjeux socioaffectifs et de fonctionnement propre à la classe. Les élèves sont les principaux acteurs du conseil : ils choisissent les enjeux qui seront abordés, sont les principaux participants aux échanges et déterminent ensemble une solution ou une conclusion aux termes des discussions (Jasmin, 1994). L'enseignant prend un rôle de support : il s'assure que les élèves soient respectueux dans leurs propos et que les tours de parole soient respectés. Aussi, il peut soutenir les élèves dans leur réflexion en reformulant leur propos, en apportant certaines nuances leur échappant ou en faisant des liens entre ce qui est et a été dit (Jasmin, 1994). Ainsi, le conseil de coopération est une activité complexe, riche d'apprentissages et généralement très appréciée des élèves. D'ailleurs, le conseil de coopération montre plusieurs résultats prometteurs quant au développement de la régulation émotionnelle et des habiletés sociales chez les participants (Jasmin, 1994).

Cependant, ses bénéfices pourraient dépasser le développement socioaffectif. En effet, certains aspects du conseil de coopération pourraient se prêter au développement des capacités cognitives des élèves, plus précisément aux fonctions exécutives. Par exemple, l'obligation stricte de respecter des tours de parole pourrait travailler l'inhibition (Bouchard, Duval, 2019) chez ceux ayant tendance à parler sans lever la main. Également, la nécessité d'écouter et de retenir les propos des autres élèves pour intervenir de manière pertinente pourrait aider au développement de la flexibilité mentale et de l'attention (Bouchard, Duval, 2019). Ainsi, le but de cet article est d'élaborer comment le conseil de coopération peuvent être utilisés à des fins de développement cognitif et, spécifiquement, des fonctions exécutives cognitives (inhibition, planification, flexibilité, attentions, etc. (Papalia, Martorell, 2018)) qui représentent un défi dans les classes du primaire.

En vue d'accomplir cet objectif, cet article décrit d'abord les principales fonctions exécutives dont le développement pourrait être stimulé lors du conseil de coopération, fait ensuite l'analyse de leur développement dans un cas réel et, enfin, retire des constats qui permettent d'élaborer une réponse.

Les fonctions exécutives et leur développement

La présente section décrit les fonctions exécutives et d'autres concepts clés pour bien comprendre le déploiement du conseil de coopération à des fins de développement cognitif. En effet, les fonctions exécutives et leur développement à l'âge primaire sont au cœur de la problématique décrite plus haut. Elles seront donc privilégiées pour analyser la progression des élèves plus loin dans cet article.

Les fonctions exécutives sont des processus cognitifs de haut niveau qui permettent à l'enfant de coordonner intentionnellement ses pensées et ses actions vers l'atteinte d'un but précis (Bouchard, Duval, 2019). Elles sont liées directement au développement des lobes frontaux et du cortex préfrontal du cerveau (Papalia, Martorell, 2018). La maturation de ces parties du cerveau est longue et progressive, ne s'achevant généralement qu'à la mi-vingtaine (Papalia, Martorell, 2018). Conséquemment, la mobilisation efficace et autonome des fonctions exécutives à des fins de régulation cognitive et socioaffective représente souvent un grand défi pour les enfants d'âge primaire, même pour ceux étant neurotypiques (Bouchard, Duval, 2019). Toutefois, cela ne signifie pas qu'il est inutile de soutenir leur développement chez les élèves. Au contraire, les lobes frontaux et, par conséquent, les fonctions exécutives se développent tout au long de l'enfance et de l'adolescence (Papalia, Martorell, 2018). Entre autres, l'inhibition et la mémoire de travail commencent un développement accéléré entre les âges de 3 et 7 ans. Ainsi, intervenir pour aider les élèves à maitriser leurs fonctions exécutives peut donc s'avérer très important pour soutenir leurs apprentissages et leur développement global, tous angles confondus (Bouchard, Duval, 2019).

Le nombre de fonctions exécutives et ce qui en constitue une ou pas ne font pas l'unanimité chez les auteurs. Dans le cadre, nous nous concentrons sur celles qui reviennent le plus fréquemment et qui sont les plus pertinentes pour l'analyse prochaine. Elles sont l'inhibition, la mémoire de travail, la flexibilité mentale (Bouchard, Duval, 2019). À ces dernières, nous ajoutons l'attention. Même si elle n'est pas aussi fréquemment identifiée comme une fonction exécutive à part entière, elle reste clé pour rendre compte des difficultés attentionnelles connues par les élèves des classes du primaire. Voici une description de chaque fonction et des liens qu'elles entretiennent.

L'attention

Premièrement, l'attention correspond à l'habileté d'une personne à se concentrer sur une autre personne, un objet ou une activité pendant une certaine période de temps. L'attention représente aussi le processus de tri opéré par une personne entre les informations à traiter dans la mémoire de travail, et les informations à ne pas traiter, qui sont ignorées ou oubliées (Bouchard, Duval, 2019). Conséquemment, la manipulation consciente et efficace de ses capacités d'attention par l'enfant est essentielle pour un processus d'apprentissage et une régulation cognitive efficaces (source). Il existe deux types d'attention : l'attention sélective et soutenue (Bouchard, Duval, 2019). L'attention sélective est la capacité à sélectionner une source de stimulation plus importante ou pertinente et à ignorer les autres (Bouchard, Duval, 2019) de manière consciente (Papalia, Martorell, 2018). (Papalia, Martorell, 2018). L'attention soutenue est la capacité à maintenir son attention sur une tâche sur une longue durée (Bouchard, Duval, 2019). Comme nous le voyons plus bas, les deux types d'attention sont associés au développement des fonctions exécutives et vice versa.

Parmi les manifestations des défis cognitifs des élèves les plus connues par le milieu de l'éducation et par le grand public, on compte trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) (Nadeau, 2019). Le TDAH est un syndrome caractérisé par une inattention persistante dans des situations inappropriées, accompagné d'hyperactivité et/ou d'impulsivité (Nadeau, 2019). Le cerveau d'une personne du TDAH croit normalement, mais de manière retardée dans certaines zones cérébrales, comme les lobes frontaux (Papalia, Martorell, 2018), qui sont responsables de l'inhibition, de l'attention soutenue, de la flexibilité mentale et de la mémoire de travail (Papalia, Martorell, 2018). Cela explique donc souvent les grands écarts dans les capacités d'attention entre les élèves neurotypiques et ceux avec TDAH.

L'inhibition

Deuxièmement, l'inhibition, sur le plan comportemental, correspond à la capacité à contrôler ses comportements spontanés et, sur le plan cognitif, à contrôler ses pensées. Le développement de l'inhibition chez l'élève est généralement associé à de meilleures capacités d'attention, particulièrement l'attention sélective (Bouchard, Duval, 2019),.

D'un côté, un élève faisant preuve d'une bonne inhibition participe calmement aux activités en classe. Il arrive à se mettre rapidement au travail même lorsqu'il y a des perturbations autour de lui ne se laisse généralement pas distraire par ses pairs (Montminy, Duval, 2022). De l'autre côté, l'élève qui connait des défis par rapport à l'inhibition a de la difficulté à ne pas se désorganiser face à une perturbation, ce qui, à long terme, a un impact considérable sur ses apprentissages. Il peut aussi adopter des comportements impulsifs envers l'enseignant, les autres élèves et la classe : interrompre la parole, bousculade, non-respect de l'espace des autres, etc. (Montminy, Duval, 2022).

La mémoire de travail

Troisièmement, la mémoire de travail représente la capacité à retenir une information afin de l'utiliser de manière pertinente à court terme dans un autre contexte (ex. : évoquer une information entendue plus tôt dans une discussion). La mémoire de travail est l'une des fonctions exécutives qui progressent le plus chez les enfants d'âge primaire. Notamment, autant la vitesse de traitement de l'information que la quantité d'information simultanément prise en charge s'améliorent (Papalia, Martorell, 2018). Il est important de considérer qu'une mémoire de travail maitrisée, capable et efficace est un facteur décisif entre la réussite et l'échec scolaire (Papalia, Martorell, 2018).

L'attention soutenue et sélective sont essentielles pour exercer un contrôle conscient sur sa mémoire de travail (Bouchard, Duval, 2019).

Un élève qui utilise efficacement sa mémoire de travail arrive facilement chercher dans sa mémoire et réinvestir plusieurs éléments qui pourraient l'aider à accomplir une tâche : consignes, connaissances antérieures, exemples, etc. (Montminy, Duval, 2019). Au contraire, un élève qui n'arrive pas à utiliser sa mémoire de travail efficacement peut souvent devenir confus lors d'activités d'apprentissage. Il a aussi beaucoup de difficulté à se rappeler d'expériences passées, de connaissances antérieures et de consignes. Il peut aussi peiner à traduire ces dernières en pistes de régulation pertinentes pour la tâche qu'il réalise (Montminy, Duval, 2019).

La flexibilité mentale

Finalement, il reste la flexibilité mentale. Cette dernière fonction exécutive correspond à la capacité de l'enfant à changer de tâche ou de stratégie et de passer d'une opération cognitive à une autre (Bouchard, Duval, 2019) de manière consciente (Papalia, Martorell, 2019). Ainsi, un enfant qui a une flexibilité mentale développée peut s'interrompre volontairement dans une tâche pour modifier sa stratégie ou traiter un nouveau stimulus et reprendre par la suite sa tâche (Papalia, Martorell, 2019).

Un élève qui fait preuve de flexibilité mentale arrive à s'organiser efficacement, même dans des tâches complexes. Il arrive à passer rapidement d'une activité à l'autre sans perdre sa concentration. Il arrive aussi à faire preuve d'empathie et à voir la perspective des autres lors de ses résolutions de conflits (Montminy, Duval ,2022). Au contraire, un élève fait peu preuve de flexibilité mentale peut avoir de la difficulté à planifier son travail pour être efficace et passer d'une tâche à une autre sans se désorganiser est difficile. Il s'avère souvent inflexible dans ses conflits et n'est pas axé sur la recherche de solution. L'élève peut éprouver un fort sentiment d'injustice ou d'incompréhension lors de ses conflits (Montminy, Duval, 2022).

En résumé, les fonctions exécutives font office de tour de contrôle personnelle, qui nous permettent de dédier nos pensées à l'atteinte d'un but et d'être maître de nos moyens malgré un environnement rempli de stimuli. Elles sont à la fois essentielles pour des apprentissages significatifs, durables et efficaces ainsi que pour entretenir des relations sociales harmonieuses. Leur développement à l'enfance, bien que soumis au rythme de la croissance neurologique, peut être soutenu en exposant les enfants à des situations sociales riches (Montminy, Duval, 2022). Dans un contexte scolaire, l'enseignant peut accompagner ces situations d'un étayage qui permet aux élèves d'apprendre diverses stratégies liées à chacune de ces fonctions : modélisation par l'enseignant et les pairs (Montminy, Duval, 2022), médiateurs oraux et visuels (Montminy, Duval, 2022), activités d'apprentissage coopératifs, etc. Le conseil de coopération pourrait offrir ce contexte aux élèves.

Le contexte de déploiement du conseil de coopération analysé

Voici maintenant une brève description de la classe dans laquelle le conseil de coopération a été déployé. Il s'agit d'une classe de troisième année du primaire comptant 26 élèves de l'école Notre-Dame-du-Foyer dans le quartier Rosemont-La Petite-Patrie à Montréal. L'école est dans une zone socioéconomiquement mixte qui comporte des proportions égales de familles défavorisées et favorisées. Sur les plans culturel, ethnique et linguistique, le milieu est assez diversifié : on dénote une pluralité d'élèves originaires du Maghreb et les autres élèves sont d'origine vietnamienne, péruvienne, mexicaine, française, sénégalaise ou canadienne. Conséquemment, il y a quelques élèves qui ont une maitrise insuffisante du français pour pleinement participer aux activités en classe. Malheureusement, il n'y a aucune francisation à l'école. Ce défi retombe donc principalement dans la cour de l'enseignante titulaire. Sur le plan des apprentissages, la classe compte environ 15 élèves en difficulté ou à risque dans diverses matières, soit plus de la moitié du groupe. Une orthopédagogue offre du soutien individuel et en sous-groupe deux périodes par semaine aux 6 élèves les plus en difficulté qui ont un plan d'intervention. Enfin, c'est une classe avec plusieurs cas de difficultés comportementales. La majorité de ces cas est liée à des difficultés d'attention et de concentration. En effet, on peut y observer des élèves qui ont de la difficulté à se concentrer, à initier un travail et à retenir l'information importante. C'est également un groupe très sensible à la moindre perturbation et qui peut se désorganiser très rapidement. En outre, un élève spécifique représente un cas comportemental ayant un impact considérable sur le travail de l'enseignant et de la classe. Plusieurs fois par période, l'élève peut crier, se lever, courir, faire des bruits forts et se mettre à jouer avec d'autres élèves. D'ailleurs, l'été précédant l'année scolaire en cours (2024-2025), l'élève a reçu un diagnostic de TDAH et plusieurs médications ont été essayées. Cet élève est souvent un élément perturbateur majeur. En somme, les enjeux liés au développement cognitif des élèves décrits dans les premiers paragraphes sont donc bien présents dans cette classe.

Aspects méthodologiques

Déroulement

Ainsi, les défis de la classe mentionnés plus haut et la nouveauté du conseil de coopération pour les élèves sont à considérer dans l'implémentation du conseil de coopération dans ce groupe. Pour favoriser son appropriation par les élèves et des développements cognitifs maximum, le conseil de coopération a été déployé en trois phases suivant l'enseignement explicite (Tomlinson, McTighe, 2010) : une phase de modélisation, une phase de pratique guidée et une phase de pratique autonome.

Tout d'abord, il y a la phase de modélisation (Tomlinson, McTighe, 2010). Au cours de cette dernière, les modalités de fonctionnement ont été enseignées et modélisées par l'enseignant. Cela concerne entre autres le système de proposition des sujets du conseil et le système de prise de parole lors du conseil. . Cette phase a commencé le lundi, où l'enseignant a expliqué le conseil de coopération, son fonctionnement et ses objectifs aux élèves. Elle s'est terminée le vendredi de la même semaine, où la classe a tenu son premier conseil. L'enseignant a alors joué un rôle très actif, puisqu'il a modélisé les comportements attendus

lors du conseil et a géré plusieurs fonctions que les élèves auront à faire lors des conseils subséquents. Il a proposé un sujet principal pour cette rencontre afin que les élèves se concentrent sur le fonctionnement du système. Dans ce cas spécifique, le sujet est la création d'une routine de retour en classe après les récréations et les diners.

Ensuite, il y a la phase de pratique guidée (Tomlinson, McTighe, 2010), qui dure également une semaine. Cette phase commence par de la rétroaction sur le conseil précédent et sur la routine créée. L'enseignant explique aussi les nouvelles responsabilités que des élèves devront prendre en charge lors du prochain conseil : responsable des tours de parole, responsable du procès-verbal, responsable du respect des tours de parole, etc. Elle se termine par un nouveau conseil le vendredi. Les élèves seront responsables des sujets discutés et l'enseignant se fait plus discret dans ses interventions. Il les concentre davantage sur des élèves avec des difficultés plus importantes sur le plan de la régulation cognitive et qui ont donc de la difficulté respecté les modalités de fonctionnement du conseil.

Finalement, il y a la phase de pratique autonome (Tomlinson, McTighe, 2010), qui dure tant que des conseils de coopération sont faits. Lors de cette phase, les élèves sont maintenant principaux responsables du contenu et du bon fonctionnement du conseil de coopération. L'enseignant nomme les élèves avec des responsabilités et agit comme médiateur seulement à la demande des élèves ou lorsqu'il voit que la discussion tourne en rond. Il peut continuer à soutenir les élèves avec des difficultés persistantes.

Consignation de la progression des élèves

Afin de consigner la progression des élèves au long de ce processus, une grille d'observation (Tomlinson, McTighe, 2010 a été élaborée et progressivement remplie. Les consignations de cette grille étaient faites en fonction de trois critères qui reflétaient les comportements attendus d'un élève exerçant efficacement les fonctions exécutives précédemment décrites. Ces critères vérifiaient la fréquence de ces comportements lors des conseils de coopération, lors de la routine créée par les élèves durant le premier conseil et dans les activités réalisées en classe. De cette manière, il était possible d'examiner si les élèves usaient davantage leurs fonctions exécutives et les stratégies enseignées et modélisées pendant les conseils, et ce, dans des contextes variés.

Cette grille sera remplie une première fois avant la phase de modélisation, puis une fois à la fin de chaque phase et enfin, une dernière fois après la phase de pratique autonome afin d'établir la progression dans le temps des élèves. Pour chacun des critères, les élèves reçoivent une de trois couleurs : vert si l'élève répond au critère de manière autonome, jaune si l'élève répond au critère avec soutien de l'enseignant ou rouge si l'élève ne répond pas au critère même avec du soutien. Une section est réservée à des commentaires pour détailler certains comportements observés et pour expliquer l'attribution d'une couleur si nécessaire.

Ainsi, il y aura les trois critères suivants :

1- L'élève accomplit les routines demandées de manière autonome, dans les délais accordés et en respectant l'ordre des procédures (évaluation de l'inhibition et de la mémoire de travail).

2- L'élève considère les interventions passées et la discussion en cours dans ses propres interventions (ex. : il évite de répéter ce qui a été dit, il pose des questions aux autres élèves, il ajoute un nouvel aspect à un point mentionné, etc.) (évaluation de la mémoire de travail et de l'attention).

3-L'élève exprime son accord ou son désaccord envers les positions apportées et considère le point de vue des autres (évaluation de la flexibilité mentale et de l'inhibition).

Analyse des résultats

Progression globale des élèves.

Voici des tableaux résumant la progression au fil des semaines des élèves pour chacun des trois critères examinés

Progression des élèves pour le critère 1

	Début	Phase de modélisation	Phase de pratique guidée	Phase de pratique autonome
Élèves dans le vert	9	9	12	13
Élèves dans le jaune	12	12	9	9
Élèves dans le rouge	5	5	5	4

Progression des élèves pour le critère 2

	Début	Phase de modélisation	Phase de pratique guidée	Phase de pratique autonome
Élèves dans le vert	7	7	9	14
Élèves dans le jaune	15	14	12	8
Élèves dans le rouge	4	5	5	4

Progression des élèves pour le critère 3

	Début	Phase de modélisation	Phase de pratique guidée	Phase de pratique autonome
Élèves dans le vert	10	11	11	14
Élèves dans le jaune	10	9	10	7
Élèves dans le rouge	6	6	5	5

Au premier coup d'œil, on peut observer une certaine progression des élèves qui répondent aux critères avec aide (jaune) vers plus d'autonomie (vert). Ces élèves sont pour plusieurs des élèves que l'on pourrait qualifier de fragiles sur le plan de la régulation cognitive : ils sont en mesure d'utiliser leurs fonctions exécutives si l'environnement est calme. Ils se désorganisent rapidement lorsque l'environnement devient agité ou qu'une perturbation majeure survient. Lors des deux premiers, cela est le cas. Cependant, avec le temps, ces élèves ont grandement bénéficié du modelage offert par l'enseignant et, surtout, par des pairs experts qui utilisaient plusieurs stratégies pour déployer leurs fonctions exécutives. En effet, la modélisation par les pairs est généralement plus efficace que celle de l'adulte (Rondeau & Al. 2021) et peut donc déboucher sur des apprentissages plus significatifs et durables. Ainsi, plusieurs ont rapidement compris l'importance de rester sur le sujet, d'utiliser le système de droit de parole ou encore d'utiliser les médiateurs visuels pour se rappeler les étapes d'une routine en voyant les autres le faire et ainsi pour participer davantage au conseil. Ce genre de comportement était aussi de plus en plus observé en classe, particulièrement lors de la phase autonome. Bref, le conseil de coopération semble aider au développement des fonctions exécutives en fournissant une occasion de voir les pairs experts les modéliser.

Cependant, pour ce qui est des élèves qui, même avec aide, n'arrivent pas à utiliser efficacement leurs fonctions exécutives à des fins de régulation cognitive, les résultats sont beaucoup plus limités. En effet, ces élèves avaient besoin de la présence fréquente d'un adulte à leur côté lors des conseils et n'arrivaient pas à prendre exemple sur les autres élèves pour adopter des stratégies permettant une meilleure régulation cognitive et comportementale. Le facteur commun entre ses élèves est que ce sont tous des élèves avec des enjeux comportementaux ou d'apprentissage lourd (grandes difficultés d'apprentissage, TDAH). Conséquemment, il est possible que le conseil de coopération ait été une activité trop complexe et nouvelle, bref trop loin en dehors de leur zone proximale de développement (Vienneau, 2017). Ils auraient donc eu besoin d'étayage important pour pouvoir participer et pleinement bénéficier du conseil (Vienneau, 2017).

Analysons maintenant en détail la progression des élèves pour chacun des critères.

Premier critère : effet sur l'inhibition et stratégie pour soutenir la mémoire de travail

Pour le critère un, on observe la même tendance. En effet, le conseil de coopération semble avoir aidé à l'acquisition de plusieurs comportements et stratégies liés à l'inhibition. Particulièrement lors de la routine élaborée pendant le premier conseil, plusieurs élèves arrivaient par eux-mêmes à inhiber leur comportement spontané en entrant dans la classe et en se mettant à leur routine rapidement. Avec le renforcement et la rétroaction subséquente donnée par l'enseignant, cette habitude à se mettre au travail sans tarder s'est répandue à d'autres activités en classe. Ceci est un signe de la meilleure capacité des élèves à exercer efficacement leur inhibition (Montminy, Duval, 2022).

Un autre aspect du conseil de coopération qui semble avoir poussé les élèves à user consciemment de leur inhibition au long du processus et le système de prise de parole. En effet, les élèves étaient très enthousiastes de prendre la parole pendant le conseil et plusieurs avaient de la difficulté à ne pas interrompre ceux et celles ayant le droit de parole. Cependant, les élèves risquaient de perdre leur droit de parole s'ils coupaient trop la parole et l'enseignant soulignait beaucoup ceux qui utilisaient bien le système de prises de parole. Ainsi, au deuxième conseil, plusieurs élèves arrivaient à s'inhiber pour utiliser le système. C'est d'ailleurs un apprentissage qui se transférait bien en classe, puisque les élèves doivent aussi lever la main pour prendre la parole. Toutefois, ce transfert a été moins important que pour la routine.

Enfin, pendant la routine, les élèves ont aussi élaboré un support visuel leur rappelant la routine créée. Plusieurs s'en servaient par la suite en entrant dans la classe. Les médiateurs visuels sont une stratégie importante à cet âge pour soutenir la mémoire de travail en la déchargeant de certains rappels (Bouchard, Duval, 2019). Le conseil de coopération semble avoir aidé les élèves à utiliser fréquemment ce support et, surtout, à savoir comment l'utiliser. Conséquemment, la mémoire de travail a été soutenue.

Deuxième critère : effets sur la mémoire de travail et l'attention

Initialement, ce critère était atteint de manière autonome par très peu d'élèves. En effet, les élèves pouvaient souvent intervenir hors sujet ou répéter ce qui a été dit par d'autres et faisaient souvent peu de liens entre des interventions antérieures et leurs propos. Or, le processus d'apprentissage peut difficilement se réaliser efficacement si on ne peut rester concentré sur le sujet et qu'on n'arrive pas à créer des liens entre la nouvelle matière et ce que l'on connait (Vienneau, 2017). Cela témoigne de la nécessité de soutenir le développement de l'attention et de la mémoire de travail chez les élèves, qui sont les deux fonctions le plus associées à ces comportements (Montminy, Duval, 2022).

Cependant, de tous les critères, c'est dans celui-ci que le plus d'élèves se sont améliorés. En effet, à la phase de pratique autonome, la plupart des élèves restaient systématiquement sur le sujet en cours et ils étaient plus nombreux à contribuer à dynamiser la conversation en apportant de nouveaux points, en résumant ce qui a été dit, en ajoutant au propos tenu, etc. Par exemple, lors d'une discussion sur les perturbations pendant les évaluations (sujet proposé par une élève), la discussion stagnait autour de deux points de vue : ceux qui trouvaient qu'il n'y avait pas tellement de bruits et ceux qui disaient que ce bruit était dérangeant. Une élève qui a habituellement de la difficulté à expliquer son opinion est intervenue pour nuancer les propos de deux positions en disant que c'était vrai que les bruits faits étaient très peu forts, mais que c'était lorsque plusieurs élèves les faisaient en même temps que cela devenait dérangeant. On avait ainsi une belle nuance apportée au troisième conseil de coopération (phase autonome). De plus, cette intervention nécessitait une utilisation efficace de sa mémoire de travail et de ses capacités d'attention pour coordonner plusieurs éléments dans sa mémoire (Papalia, Martorell, 2019): propos contre le bruit, propos qui était indifférent au bruit, souvenir de sa

propre expérience et formulation de cela en une intervention cohérente. Cette amélioration chez cette élève et chez plusieurs autres élèves pourrait indiquer que le contexte du conseil de coopération pourrait être favorable au développement d'une plus grande maitrise de sa mémoire de travail.

Toutefois, il reste que ces comportements étaient beaucoup moins observables en dehors des conseils de coopération.

Troisième critère : effet sur la flexibilité mentale

Tout comme les autres critères, quelques élèves ont démontré une amélioration. Ce critère concernait avant tout la démonstration de sa flexibilité mentale en exprimant son opinion par rapport à certaines idées et sa capacité à adapter ses interventions en fonction des discussions en cours (Montminy, Duval, 2019).

Au début, plusieurs élèves avaient de la difficulté à démontrer des comportements allant dans ce sens. En effet, soit les élèves ne discutaient pas entre eux ou ils le faisaient de manière très rudimentaire (ex. : Je suis d'accord). Ce qui semble avoir aidé certains élèves à s'améliorer, c'est la modélisation de certaines formulations pour exprimer avec plus de nuances son opinion (ex. : je suis d'accord parce que… Je pense que tu as raison parce que…).

Là où une difficulté subsistait, c'était dans la nécessité d'adapter son intervention à la discussion en cours. En effet, les élèves pouvaient parler plusieurs minutes après avoir demandé le droit de parole. La conversation avait alors évolué et le sujet pouvait ne plus être en lien avec ce que l'élève voulait dire. Cela nécessitait de faire preuve de flexibilité mentale (Papalia, Martorell, 2019) pour que les autres comprennent le sens de son intervention. Cependant, plusieurs élèves partageaient ce qui avait rapport avec la conversation d'il y a quelques minutes. Des incompréhensions surgissaient alors et plusieurs élèves questionnaient l'intervention tenue. Malgré les interventions de l'enseignant et des autres élèves, cette difficulté subsistait encore à la phase de pratique autonome. Il est possible que cette difficulté soit liée à la nouveauté et à la complexité du conseil de coopération.

Principaux constats

De cette expérience, on peut établir plusieurs constats par rapport aux manières dont le conseil de coopération, un outil de soutien au développement socioaffectif, peut soutenir le développement cognitif des enfants d'âge primaire. Ainsi, il parait être prometteur pour soutenir le développement des fonctions exécutives cognitives, pierres angulaires pour le développement et la régulation cognitive des élèves (Bouchard, Duval, 2019). Par la bande, le conseil de coopération stimule le développement des capacités d'attention, qui sont au cœur d'enjeux très actuels dans le monde de l'éducation.

En effet, les systèmes qui assurent une discussion harmonieuse et un respect des tours de parole fournissent une excellente occasion de soutenir le développement de l'inhibition (Montminy, Duval, 2022).

La mémoire de travail est également grandement sollicitée par le conseil de coopération, puisque les élèves doivent se souvenir des interventions passées, de ce qu'ils veulent et de leur expérience par rapport au sujet pour contribuer significativement aux échanges (Papalia, Martorell, 2018). Pour ces deux fonctions, le conseil de coopération est une excellente occasion de modéliser des stratégies et des comportements qui continuent de stimuler le développement cognitif et qui favorise le transfert des comportements adoptés lors des conseils dans les autres activités en classe.

Le conseil de coopération permet aussi d'exposer les élèves à des situations d'interactions sociales très enrichissantes sur les plans cognitif et social (Jasmin, 1994) et qui offrent des occasions de développer la flexibilité mentale des élèves. Ce sont également ces contextes qui génèrent une modélisation par les pairs très bénéfiques pour plusieurs apprentissages (Tomlinson, McTighe, 2010).

Cependant, bien que ces bénéfices potentiels semblent non négligeables, ils restent que le conseil de coopération est une activité complexe qui requiert un effort de planification et de gestion considérable de la part de l'enseignant. De plus, l'intégration des modalités du conseil par les élèves peut être longue et les effets potentiels peuvent prendre un long moment avant d'être observables, comme ce fut le cas dans la présente expérience. Les élèves avec de grandes difficultés de comportement ou d'apprentissage peuvent être facilement dépassés par la complexité de la tâche et avoir besoin de beaucoup de soutien.

Conclusion

En somme, le conseil de coopération offre une activité complexe riche d'apprentissages variés pour les élèves. C'est une activité agréable qui peut leur permettre d'apprendre les uns des autres tout en renforçant les liens qui les unissent. Pour conclure, déjà éprouvé pour le développement socioaffectif, le conseil de coopération semble être un outil prometteur pour affronter les enjeux liés au développement cognitif qui semble si criant dans les classes du primaire au Québec depuis quelques années déjà. Il pourra aider les enseignants d'aujourd'hui à rencontrer ce défi ainsi que les pressions du monde de l'éducation au XXIe siècle.

Références

- Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M., Jacob, E., & Rondeau, M. (2021). L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duval, S., Bouchard, C. (2019). Construire sa compréhension du monde. Dans C. Bouchard (dir.). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jasmin, D. (1994). Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Montminy, N. Duval, S. (2022). Comment observer et soutenir les fonctions exécutives en contexte éducatif ? La Foucade, Vol. 23 (numéro 1), p. 15 -17.
-Nadeau, M.-F. (2019). Principales orientations pour reconnaître la nature du TDAH parmi les autres. La Foucade, Vol. 19 (numéro 2), p. 7 – 9.
- Papalia, D. E., Papalia, D. E., Martorell, G., Bève, A., Laquerre, N., & Scavone, G. (2023). Psychologie du développement humain (10e édition). Montréal : Chenelière éducation.
- Tomlinson, C. A., McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Montréal : Chenelière Éducation.
- Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : théories et pratiques (3e édition). Montréal : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Du Jeu à la Lecture : Optimiser le Décodage et la Reconnaissance Globale des Mots avec des Activités Ludiques.

Alyson Labbé



Introduction

L'apprentissage de la lecture dès la première année constitue un pilier fondamental dans la construction des compétences des élèves, leur fournissant les outils nécessaires pour interagir de manière significative avec le monde écrit (Ministère de l'Éducation du Québec, s.d.). Dans ce processus, l'un des principaux défis réside dans l'acquisition des compétences en décodage et en reconnaissance globale des mots fréquents. Ces compétences sont cruciales pour permettre aux élèves de développer progressivement une lecture fluide et autonome, une condition essentielle à leur réussite académique et sociale (Dubé et al., 2016).

Pour soutenir efficacement cet apprentissage, il est essentiel de comprendre les deux voies complémentaires sur lesquelles repose le développement de la lecture : la voie d'assemblage (décodage phonologique) et la voie d'adressage (reconnaissance globale). La première permet à l'élève de lire un mot en associant les graphèmes aux phonèmes, selon les règles du code écrit. La seconde permet de reconnaître instantanément des mots fréquents sans avoir à les déchiffrer (Makdissi, 2019). Travailler ces deux processus ensemble renforce la capacité de l'élève à lire des mots nouveaux, tout en accélérant la lecture des mots connus, ce qui allège la charge cognitive et soutient la compréhension. Cela favorise aussi le développement du lexique orthographique, essentiel pour mémoriser l'orthographe des mots fréquents, souvent source d'erreurs lorsqu'ils sont seulement décodés (ex. : est). La maîtrise conjointe de ces deux voies est donc un levier fondamental pour former des lecteurs engagés et efficaces (Lefebvre, 2021).

Problématique

Lors de mon dernier stage dans une classe de première année, j'ai observé que les élèves devaient apprendre quotidiennement de nouveaux mots-étiquettes, inscrits sur de petits cartons qu'ils pratiquaient d'abord avec un élève de 6e année pendant la demi-heure de lecture, puis rapportaient à la maison comme leçon. Malgré cette routine bien établie, plusieurs élèves éprouvaient des difficultés à lire de manière fluide et automatique les mots fréquents, ou encore à décoder des mots simples, même s'ils reconnaissaient les lettres et les sons. Les pistages et dépistages effectués m'ont permis de cibler précisément ces difficultés en lecture, notamment la faible automatisation dans la reconnaissance des mots fréquents. Certains recevaient un soutien orthopédagogique ou

orthophonique, mais des écarts importants subsistaient entre les élèves. Par ailleurs, c'est en les observant au quotidien et en les interrogeant que j'ai pu constater que les élèves en difficulté avaient du mal à compléter leur étude des mots dans le temps imparti. Ils semblaient désorganisés, perdaient du temps, et plusieurs ne faisaient pas la révision à la maison, ce qui accentuait leurs difficultés.

Ces constats m'ont amenée à réfléchir à la nature des pratiques proposées : l'enseignement des mots fréquents se faisait souvent de façon décontextualisée, sous forme de listes ou de cartes, sans toujours donner de sens ou d'utilité concrète aux mots étudiés. Or, cette approche semble insuffisante pour motiver les jeunes lecteurs et soutenir leur progression. Il devient donc nécessaire de repenser les pratiques pédagogiques afin d'offrir des expériences plus engageantes, contextualisées et différenciées. En effet, la motivation joue un rôle clé dans le développement des compétences en lecture : les élèves qui prennent plaisir à lire ont tendance à progresser plus rapidement et à développer une meilleure maîtrise des habiletés langagières que ceux qui lisent par obligation (Giasson, 2011).

Je me suis alors demandé de quelle manière je pourrais améliorer la reconnaissance des mots fréquents et le décodage chez mes élèves de première année, en rendant l'apprentissage plus significatif et motivant.

Dans cet article, je présenterai des interventions concrètes, réalisées dans ma classe de stage, qui soutiennent ces apprentissages essentiels tout en cultivant le plaisir de lire.

Apprendre en jouant

Le jeu représente un puissant levier d'apprentissage au primaire, particulièrement en première année, car il permet de mobiliser les élèves de manière naturelle et engageante. En plus de stimuler la curiosité et l'interaction, les jeux de société offrent un contexte riche pour acquérir des compétences de façon ludique, sans la pression d'un cadre formel.

Dans cette approche, l'enseignante joue un rôle important : elle participe d'abord activement au jeu pour modéliser les comportements attendus et les stratégies à utiliser, puis elle se retire progressivement pour observer, tout en demeurant présente afin de soutenir les élèves au besoin. Cette posture favorise un apprentissage dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1978).), en assurant un accompagnement sécurisant. Piaget (1962) soulignait déjà que le jeu est un véritable moyen d'acquisition des connaissances, et Vukelich (1994) montre que l'aide d'un adulte pendant le jeu améliore la reconnaissance des mots écrits, avec des effets positifs durables. D'ailleurs, j'avais observé que les enfants adoraient jouer au jeu Pas de géant, qui consiste à être en duel pour reconnaître les mots fréquents; je savais donc que cette dynamique de compétition amicale pouvait très bien fonctionner dans la classe.

Jeu À l'école des syllabes



Le jeu À l'école des syllabes, inspiré des histoires du livre Raconte-moi les sons, permet aux élèves de s'exercer au décodage des syllabes de manière ludique et motivante. Les joueurs tentent de gagner le plus de cartes-consonnes en combinant des sons pour former des syllabes, avec un accent mis sur le son des lettres plutôt que sur leur nom. Deux planches de jeu sont proposées selon le niveau des élèves (voyelles simples ou complexes), et les cartes-consonnes sont classées par niveaux de difficulté (1, 2, 3). Une fois la syllabe formée, les joueurs doivent trouver des mots qui la contiennent, en acceptant les réponses phonétiquement plausibles, même si elles ne sont pas orthographiées correctement. En cas de difficulté, un deuxième essai est permis grâce à la "salle d'étude", qui permet de se remémorer l'histoire associée au son. Ce jeu favorise la différenciation et l'engagement, en offrant une progression adaptée aux besoins de chacun.

Jeu Récréation



Le jeu Récréation propose aux élèves de suivre l'ordre alphabétique afin d'atteindre le parc d'amusement, tout en consolidant leur reconnaissance des mots et des lettres. Les joueurs utilisent des étiquettes-mots, avec ou sans image, pour lire et épeler les mots, en respectant un nombre de cases correspondant au nombre de lettres. Une case étoile permet de retenir jusqu'à cinq mots à la fois, facilitant la consolidation. Des cartes « devoir » viennent bonifier le jeu avec des objectifs d'apprentissage ciblant les graphies complexes (ex. : ou, au, an, en, in, on, um, etc.). Les élèves doivent alors prononcer le son, trouver des mots l'incluant, puis valider avec une liste. Le jeu peut être adapté pour intégrer des mots étiquettes à l'étude, offrant ainsi une activité riche, progressive et motivante.

Apprendre en lisant

Pour soutenir l'apprentissage de la lecture, j'ai choisi de proposer des lectures de livres simples, en lien avec les intérêts des élèves. Selon Vygotsky (2011), apprendre à lire et à écrire est un processus culturel qui va bien au-delà du simple décodage de symboles : l'écrit doit avoir du sens pour l'enfant, être suscité par un besoin authentique et s'inscrire dans une tâche vivante. De même, le CRIRES (2016) souligne que les véritables apprentissages en lecture surviennent dans des contextes signifiants et orientés vers une intention de communication (raconter, décrire, etc.). J'ai remarqué que les élèves étaient très motivés lorsqu'ils pouvaient choisir leurs propres livres à la bibliothèque, particulièrement lorsqu'il s'agissait de livres drôles et ludiques. Leur engouement pour la lecture à soi m'a donc menée à sélectionner des petites collections de livres attrayants, adaptés à leur niveau et à leurs préférences. Parmi ces choix, une des séries que j'ai retenues présente des histoires qui se suivent : les personnages réapparaissent d'un livre à l'autre, ce qui suscite un grand intérêt chez les élèves. Ils veulent connaître la suite des aventures, anticipent ce qui va leur arriver, et s'investissent davantage dans la lecture pour satisfaire leur curiosité. Cette continuité narrative contribue à rendre la lecture plus signifiante et motivante, en cohérence avec les principes mis de l'avant par le CRIRES.





J'ai choisi deux séries de livres gradués. La première série s'appuie sur une progression rigoureuse du décodage : elle introduit graduellement les correspondances graphèmes-phonèmes ainsi que les particularités de la langue française, selon une échelle fondée sur des statistiques sur l'orthographe. Elle comprend aussi une deuxième étape où les lettres muettes sont en gris, les mots fréquents en couleur, et la pratique de la liaison est mise en valeur, favorisant à la fois le décodage et la fluidité. La deuxième série, quant à elle, propose des premières lectures simples, étape par étape. La première partie aborde les graphies simples, les mots fréquents et introduit la notion de pluriel. La deuxième partie amène progressivement les graphies complexes (au, eau, ou, é, è, on, an, en, in), permettant aux élèves de consolider leurs acquis tout en gagnant en autonomie.

Mise en œuvre des interventions et résultats

Déroulement

Le projet s'est déroulé sur une période de quatre semaines, durant laquelle j'ai ciblé quatre élèves présentant les plus grandes difficultés en lecture. Ces élèves ont été regroupés en duos selon leur niveau pour participer aux jeux de société, à raison de deux séances hebdomadaires d'environ 20 minutes par jeu. Les interventions ont été intégrées à différents moments-clés de la journée : pendant la lecture à soi, lors des prises en charge avec le soutien pédagogique, ainsi que durant la routine du matin. Par ailleurs, chaque élève bénéficiait de deux séances hebdomadaires de lecture individuelle, d'une durée approximative de cinq minutes.

Suivi des progrès

Pour documenter le projet, j'ai conçu deux tableaux de fréquence afin de suivre les progrès des élèves de manière structurée. Le premier tableau visait à évaluer la reconnaissance des mots globaux avant et après les interventions. Il permettait de noter le nombre de mots correctement lus par chaque élève au fil du temps. En complément, j'ai aussi construit un tableau de pourcentages pour comparer le nombre de méprises relevées avant et après l'intervention. Cela m'a permis de calculer le pourcentage d'amélioration dans la reconnaissance des mots fréquents, offrant une mesure quantitative de l'évolution des apprentissages.

Le deuxième tableau recensait les erreurs de décodage phonologique observées lors des lectures à voix haute, en précisant les types de méprises (comme les inversions de syllabes ou les confusions phonétiques). Il permettait également de noter le nombre d'autocorrections effectuées par les élèves, ainsi que leur recours aux indices visuels, comme les images, pour déduire le sens des mots lus.



Tableau 1. Suivi de la reconnaissance des mots fréquents

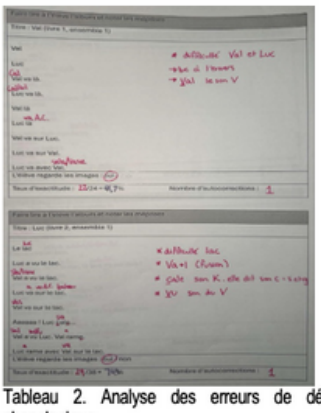


Tableau 2. Analyse des erreurs de décodage phonologique

Constats

L'analyse de ces données a révélé une amélioration significative des compétences en lecture chez tous les élèves ciblés. Tous ont diminué le nombre de méprises liées à la reconnaissance des mots fréquents et ont démontré une meilleure fluidité dans leurs lectures. Leurs réactions témoignaient également de l'impact positif de cette approche : ils attendaient avec enthousiasme leur tour de jeu et manifestaient un réel plaisir à participer aux lectures. Plusieurs mots rencontrés dans les lectures ont par ailleurs été réinvestis dans la reconnaissance des mots-étiquettes, ce qui démontre un transfert des apprentissages. Fait notable, même des élèves non ciblés par l'intervention ont exprimé le souhait d'y participer, ce qui souligne l'attrait de cette approche ludique et engageante.

	Nombres de méprises avant l'intervention	Nombre de méprises après l'intervention	Écart (Amélioration)
Élève sans difficultés	18/105 = 17%		
Élève 1	39/126 = 31%	16/126 = 13 %	18%
Élève 2	58/126 = 46%	22/126 = 17 %	29%
Élève 3	56/126 = 44 %	25/126 = 20%	24%
Élève 4	57/126 = 45%	26/126 = 21 %	24%

Tableau 3. Tableau comparatif des pourcentages de méprises

Conclusion

Les résultats obtenus démontrent clairement qu'un contexte d'apprentissage signifiant favorise non seulement l'acquisition de compétences en lecture, mais stimule également la motivation des élèves. Ce projet soulève une réflexion critique sur certaines pratiques courantes, comme l'envoi à la maison de simples cartons de mots à mémoriser, sans ancrage dans une situation authentique. L'engagement accru des élèves lors des activités ludiques confirme la pertinence de travailler le décodage et la reconnaissance des mots fréquents à travers des situations vivantes, interactives et signifiantes.

Ce projet a permis de constater une belle progression chez les élèves ciblés, tant sur le plan des compétences que de l'attitude face à la lecture. En ouverture, il serait pertinent d'envisager l'intégration de ces jeux éducatifs lors des périodes de jeux libres, afin que tous les élèves puissent en bénéficier. Cela favoriserait non seulement l'entraide entre pairs, mais permettrait aussi aux élèves plus avancés de consolider leurs acquis en soutenant ceux qui éprouvent davantage de difficultés. Finalement, l'introduction de textes variés (descriptifs, narratifs, informatifs, etc.) selon les intérêts des élèves viendrait enrichir encore davantage cette approche différenciée et contextualisée (CRIRES, 2016).

Références

- CRIRES. (2016). Proposition 2 : Passage de l'apprentissage de la lecture au savoir lire pour apprendre pour les élèves du 1er et du 2e cycles du primaire. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Demba, J. J. (2016). La notion de réussite scolaire. CRIRES, Université Laval, Québec.
- 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
- Giasson, J. (2011). La lecture : apprentissage et difficultés (4e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Lefebvre, P. (2021, 13 octobre). Comment faciliter l'apprentissage de l'identification de mots en lecture? (partie 2). Éditions Passe-Temps. https://passetemps.com/blogue/comment-faciliter-l-apprentissage-de-l-identification-de-mots-en-lecture-partie-2-n4365
- Makdissi, H. (2019). De la 1re à la 4e année du primaire : quel est le chemin à parcourir? Notes de cours DID-2002. Enseignement du français oral et écrit au 1er et 2e cycle du primaire. Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (s.d.). Plan d'action sur la lecture à l'école. https://www.education.gouv.qc.ca/eleves/plan-daction-sur-la-lecture-a-lecole
- Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. Norton.
- Vukelich, C. (1994). Effects of play intervention on young children's reading of environmental print. Early Childhood Research Quarterly, 9(2), 153-170.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2011) [1931]. Analyse pédologique du processus pédagogique. Dans Y. Zinchenko & F. Yvon (Éds.), Vygotsky, une théorie du développement de l'éducation (pp. 139-169). Université d'État de Moscou.

b



STRATÉGIE POUR SOUTENIR LE PLAISIR D'APPRENDRE

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'intelligence artificielle et la musique comme leviers motivationnels en écriture

Ariane Nadeau



Introduction

Des élèves aux yeux brillants, impatients de débuter une nouvelle production en écriture et qui s'enthousiasment à l'idée d'exposer leurs idées sur papier : le rêve de toute enseignante ! Cependant, les constats sur le terrain et les conclusions des études en éducation démontrent que nous avons encore un peu de chemin à faire pour atteindre cet idéal. L'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, ÉLDEQ 1998 - 2010, a permis de mettre en lumière que « […] comparativement aux filles, les garçons voient leur motivation intrinsèque à l'égard de l'écriture diminuer davantage entre la première et la deuxième année » (Guay et Talbot, 2010, p.7). Ces constats ont amené les chercheurs à soulever certains questionnements sur cette baisse d'intérêt, dont ceux-ci : « est-ce que les activités effectuées en classe et le contenu des manuels scolaires suscitent suffisamment l'intérêt des garçons ? Le climat d'apprentissage offert par les enseignants et les parents est-il propice au développement de ces ressources motivationnelles chez les garçons ? » (Guay et Talbot, 2010, p.7). Il s'agit de pistes de réflexion fort pertinentes, mais pour tenter d'y voir plus clair, il convient d'abord de mieux cerner le concept de motivation chez les élèves. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) sera utile à cet effet. Mais qu'est-ce qui peut bien motiver les élèves à écrire ? Le présent article vise à apporter un élément de réponse à cette question en illustrant la pertinence du recours à la musique et à l'intelligence artificielle pour favoriser le développement de l'intérêt envers l'écriture chez les élèves du 1er cycle du primaire, particulièrement chez les garçons.

La théorie de l'autodétermination

Dans leur théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan (2002) soutiennent que trois besoins fondamentaux doivent être satisfaits afin que l'élève soit motivé adéquatement et se développe à son plein potentiel (Guay, Marcoux, Boulet et Falardeau, 2020). Il s'agit des besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. En effet, les élèves doivent se sentir capables de réaliser les activités qui leur sont présentées, on doit leur accorder une certaine autonomie et une liberté en leur permettant de faire des choix et ils ont besoin de se sentir valorisés et acceptés par les autres. « En plus de voir leurs trois besoins psychologiques comblés, la théorie de l'autodétermination stipule que les individus doivent être motivés par l'activité en cours […] » (Deci et Ryan, 2017, cité dans Guay, Marcoux, Boulet et Falardeau, 2020, p.8).

Deci et Ryan (2002) distinguent trois principaux types de motivation : l'amotivation, la motivation extrinsèque ainsi que la motivation intrinsèque. Selon eux, chaque type de motivation vient jouer un rôle sur l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, l'amotivation renvoie à l'absence de motivation à agir. La motivation extrinsèque est divisée en différentes sous-catégories : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. Cette motivation est liée à des comportements qui sont déterminés « […] par des sources extérieures à la personne », par exemple lorsqu'un « […] élève effectue une tâche pour éviter une punition ou obtenir une récompense » (Archambault et Chouinard, 2016, p.173). Un élève qui est motivé de manière extrinsèque pourrait effectuer une tâche parce qu'il s'y sent obligé, parce que cela fait plaisir à ses parents ou encore parce que sa réalisation lui permettra d'obtenir quelque chose qu'il désire. La motivation intrinsèque, quant à elle, est sollicitée « […] lorsque l'individu s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve à effectuer celle-ci, sans aucune récompense externe » (CTREQ, 2023). Plusieurs recherches des dernières années ont « […] montré que plus les élèves sont autodéterminés et plus ils se rapprochent de la motivation intrinsèque, plus grand, plus profond et durable devient leur engagement » (Archambault et Chouinard, 2016, p.174). La figure 1 résume clairement les différentes formes de motivation de la théorie de l'autodétermination.

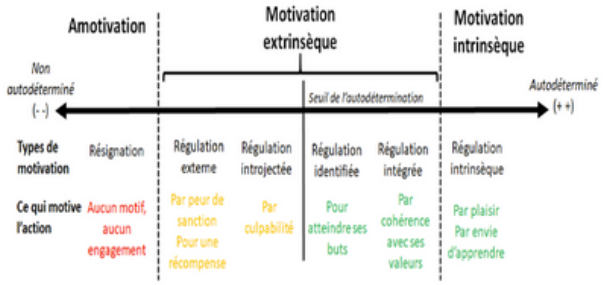


Figure 1. Les différentes formes de motivation selon la théorie de l'autodétermination
Tirée de Brière et Guay-Dufour (2020)

Des tâches motivantes ? Engageantes ? Authentiques ?

J'ai effectué mon stage final en enseignement dans une classe de première année du primaire comprenant 24 élèves : 11 filles et 13 garçons. Au moment de réaliser des tâches d'écriture au début du stage, j'ai observé certains signes de découragement de la part de plusieurs garçons (soupirs, affaissement des épaules, évitement de la tâche, mention explicite du désintérêt, etc.). Ces comportements étaient loin de correspondre à une régulation intrinsèque et à des signes d'autodétermination. Ces élèves ne se mettaient pas au travail parce qu'ils jugeaient la tâche intéressante ou parce qu'ils éprouvaient du plaisir à la réaliser, mais plutôt parce qu'ils se sentaient obligés de l'effectuer.

Est-ce que les tâches d'écriture proposées aux élèves étaient suffisamment motivantes ? Les garçons avaient-ils confiance en leurs capacités de réaliser de telles tâches ? Il est possible que les situations d'apprentissage proposées ne laissaient pas une grande latitude aux élèves et ne leur permettaient pas suffisamment de faire des choix.

Au fil de mon stage, j'ai mis sur pied un projet d'écriture qui a suscité chez les élèves des réactions bien différentes de celles liées au découragement que j'avais remarquées auparavant. Observons plus en détail ce qui a contribué à ce vent de changement de la motivation !

L'intelligence artificielle et la musique au service de l'écriture

Afin de rehausser la motivation à écrire des élèves, j'ai choisi de leur présenter un projet de création de chansons. Lors de ce projet étalé sur plusieurs semaines, ces derniers étaient amenés à composer quatre chansons : trois guidées par une thématique et une chanson finale où ils étaient complètement libres de choisir le thème et le style. Les élèves écrivaient la chanson de manière autonome et plusieurs périodes étaient allouées pour retravailler leurs écrits. Étant donné l'ampleur de la tâche pour des apprenants de première année qui n'en sont qu'aux balbutiements de leur expérience d'écrivain, j'ai choisi de ne pas imposer de contrainte concernant les rimes ou la longueur de la chanson. Le but du projet était de donner aux élèves l'envie d'écrire et leur permettre de partager leurs créations avec des camarades et leur famille. Lorsque la chanson était complétée, les jeunes auteurs choisissaient un style de musique (rap, rock and roll, country, etc.) et je me chargeais de transformer leur texte en une réelle chanson à l'aide de Suno AI, un programme de génération de musiques basé sur l'intelligence artificielle générative.

Ce programme permet d'entrer un texte de notre cru, puis de sélectionner un style musical de notre choix pour ensuite générer une piste musicale comprenant tous ces éléments en appuyant sur un simple bouton. Avec la version gratuite, cinq chansons peuvent être générées quotidiennement en quelques secondes seulement et le produit final comprend des voix et une multitude d'instruments variés. Les créations des élèves ont donc été transformées en chansons pouvant être partagées à leurs familles sur notre plateforme de communication Seesaw. Nous avons également mis sur pied une célébration de ce projet d'écriture et avons invité les autres classes de première année de l'école ainsi que plusieurs membres du personnel à venir écouter nos chansons. L'intelligence artificielle a permis aux jeunes auteurs d'apprécier le fruit de leur travail d'écriture au sein d'une chanson qui ressemble à celles qu'on retrouve sur des plateformes d'écoute ou encore celles qui passent à la radio !

Analyse des traces - La motivation prend un autre tournant

Les traces récoltées lors de différentes étapes du projet illustrent l'apparition de comportements liés à la motivation intrinsèque chez plusieurs élèves. Ces comportements sont précisés dans le tableau 1. Rappelons que ce type de motivation est caractérisé par « un engagement [de l'élève qui agit] par intérêt et plaisir » (Ryan et Deci, 2000, cité dans Vallerand, Carbonneau, et Lafreniere, 2019, p.51). Guillemette (2019), précise que « […] la motivation intrinsèque est une forme de curiosité qui pousse à vouloir apprendre parce que l'objet de l'apprentissage suscite un intérêt » (p.145). Le tableau suivant comprend des observations et verbatims spontanés, repérés chez les élèves au fil de la réalisation du projet de création de chanson, qui démontrent un intérêt et un enthousiasme pour la tâche proposée.

Tableau 1. Réactions des élèves illustrant une motivation intrinsèque lors du projet d'écriture de chanson

Observations	Élèves souriants Élèves qui ont hâte d'écouter les créations de leurs pairs (excitation, fébrilité) Élèves qui demandent de réécouter des chansons créées lors de périodes précédentes Élève qui demande de retravailler une chanson écrite la semaine précédente Plusieurs élèves se mettent au travail rapidement et de manière efficace
Verbatims	Un élève qui autrefois semblait découragé à l'idée d'écrire un texte dit « YES! » lorsqu'il remarque que le projet d'écriture de chanson est à l'horaire du jour. « Madame Ariane est-ce qu'on va retravailler nos chansons aujourd'hui ? » (Prononcé avec enthousiasme) « Est-ce qu'on a une période d'écriture aujourd'hui ? » (Prononcé sur un ton qui démontre une motivation) « YES! » (Lorsque je mentionne que nous travaillerons sur nos chansons aujourd'hui)

Bien que le projet ait été relativement court, d'autres traces récoltées lors d'une autoévaluation à la fin de celui-ci laissent supposer que la majorité des élèves ont développé ou maintenu une motivation envers les tâches d'écriture au fil de sa réalisation.

Sur les 12 garçons ayant participé à l'autoévaluation, 10 ont choisi des symboles montrant qu'ils portent un certain intérêt envers les activités d'écriture pour répondre à l'énoncé J'aime écrire, comme l'illustre le tableau 2.

Tableau 2. Autoévaluation sur l'intérêt pour l'écriture à la fin du projet d'écriture de chanson

Élèves de 1re année	Énoncé proposé : *J'aime écrire.*			
Choix de réponses	😍	🙂	😐	😔
Nombre de votes chez les filles	7	1	1	0
Nombre de votes chez les garçons	7	3	1	1
Élèves absents : 1				

Nous sommes loin des réactions témoignant d'un découragement et d'une aversion envers les tâches d'écriture telles que perçues au début du stage.

Comment expliquer ce changement au niveau de la motivation chez les apprenants ?

Des approches pédagogiques pour favoriser la motivation en écriture chez les élèves

En analysant mon projet de manière rétrospective, je remarque qu'il était en adéquation avec certaines composantes du modèle d'intervention CLASSE (Archambault et Chouinard, 2016) et de l'approche CASIS (Guay, Marcoux, Boulet et Falardeau, 2020) et que cela a fort probablement contribué au développement de la motivation intrinsèque chez les élèves. Le tableau 3 illustre les éléments de mon projet qui ont été en concordance avec certaines composantes des deux modèles et les paragraphes qui suivent permettront d'analyser ces liens plus en détail.

Tableau 3. Liens entre certains éléments du projet de création de chanson et deux approches/modèles pédagogiques

Élément du projet favorisant la motivation intrinsèque	Adéquation avec le modèle CLASSE (Archambault et Chouinard, 2016)	Adéquation avec l'approche CASIS (Guay, Marcoux, Boulet et Falardeau, 2020)
Latitude laissée aux élèves, possibilité de faire des choix		
Activité en lien avec les centres d'intérêt et le vécu des élèves		
Activité signifiante : destinataire réel et pertinent		

Latitude laissée aux élèves

Selon Archambault et Chouinard (2016), la latitude dont dispose les élèves est l'une des dimensions du modèle d'intervention CLASSE pouvant influencer la motivation chez les apprenants. En effet, les auteurs avancent que la possibilité de faire des choix influence positivement l'engagement des élèves dans les tâches scolaires, un constat qui a été illustré maintes fois par la recherche (Fredricks et autres, 2004, cité dans Archambault et Chouinard, 2016, p.199). Ce constat a également pu être observé lors de mon stage au moment où les élèves ont réalisé leur dernière chanson du projet d'écriture. Puisqu'ils étaient libres de choisir leur thème, la manière de l'aborder ainsi que le style musical de leur création, les jeunes auteurs se sont sentis motivés et la plupart se sont mis au travail rapidement et avec enthousiasme.

Activités signifiantes en lien avec les centres d'intérêt et le vécu des élèves

L'approche CASIS en écriture met en lumière cinq pratiques pédagogiques pouvant « […] avoir un effet positif sur le développement d'une motivation autodéterminée chez les élèves », tel que la présentation d'activités signifiantes (Lessard, Guay, Falardeau, Valois et Langlois, 2014, p.100). Les auteurs de l'approche stipulent qu'« […] utiliser le vécu de l'élève dans une activité d'écriture constitue [notamment] une manière de rendre une activité signifiante » (Duke et al.,2006; Guthrie, McRae et Klauda, 2007, cité dans, Guay, Marcoux, Boulet et Falardeau, 2020, p.93). Cette dernière doit toutefois rejoindre les centres d'intérêts propres à chacun des élèves pour en assurer la signifiance auprès de tous.

En donnant la liberté du choix du thème et du contenu de la chanson aux élèves, je leur ai permis d'incorporer des parcelles de leur vécu et de leurs intérêts personnels au sein de leur création. Ainsi, un élève a pu nous relater un souvenir de vacances avec sa famille alors que son amie nous décrivait sa passion pour la gymnastique. Un autre a composé une chanson illustrant son amour pour son papa, une jeune fille a exprimé ce qu'elle aimait le plus de la fête de Noël tandis que son camarade a utilisé sa plume pour nous raconter son voyage mémorable au Saguenay. Les jeunes ont écrit sur des éléments qui les touchaient personnellement et dont ils avaient quelque chose à raconter : il n'est finalement pas si étonnant que le projet ait été un succès !

Destinataire réel et pertinent

Un autre aspect ayant un impact sur la motivation des élèves en situation d'écriture est le destinataire. Les auteurs de l'ouvrage didactique sur l'approche CASIS en écriture nous rappellent que nos « […] élèves seront mieux motivés s'ils écrivent à un public réel » (Bergeron et Rudenga, 1996 ; Bruning et Horn, 2000, cité dans Guay, Marcoux, Boulet et Falardeau, 2020, p.86).

Avec du recul, il va sans dire que cet élément a eu un impact sur la motivation intrinsèque des élèves lors du projet d'écriture. Les chansons écrites par les jeunes auteurs n'étaient pas destinées à mourir sur papier. Les apprenants ont eu la chance de partager leurs créations avec leurs pairs et plusieurs membres du personnel lors d'une célébration spécialement organisée pour valoriser leur travail d'écriture, comme illustré sur les images ci-dessous. Les chansons des élèves ont également été envoyées à tous les parents de la classe. Savoir que leurs proches pourraient apprécier le fruit de leur travail a indéniablement été motivant pour les élèves et leur a donné envie de s'impliquer dans le projet.



Image 1. Des garçons fiers et satisfaits de leur création!
Source : Ariane Nadeau



Image 2. Une motivation et des destinataires bien réels!
Source : Ariane Nadeau

Conclusion

Motiver les élèves à écrire peut parfois sembler un travail ardu, néanmoins, j'espère que cet article a su vous illustrer comment certaines approches peuvent contribuer au développement d'une motivation intrinsèque en écriture chez les élèves, notamment le modèle d'intervention CLASSE et l'approche CASIS.

Deux éléments se lient particulièrement bien à ces approches pour former une recette qui semble gagnante auprès des élèves et particulièrement des garçons : la musique et l'intelligence artificielle ! Ceux-ci permettent de créer un contexte propice à l'émergence d'écrits créatifs et significatifs pour les jeunes apprenants puisque ces derniers peuvent puiser dans leur propre vécu et leurs intérêts pour bâtir leur création. La chanson devient ensuite un support facile à partager à des destinataires bien réels et pertinents pour les élèves.

Bien que les diverses traces récoltées auprès des élèves semblent illustrer une augmentation de la motivation intrinsèque au cours du projet d'écriture, précisons que le projet a été réalisé sur une courte période, soit quelques semaines, et qu'il est difficile d'arriver à une conclusion valable en si peu de temps. Si ce type de projet devait être réalisé à nouveau, il serait pertinent d'effectuer une autoévaluation antérieure à la réalisation du projet pour la comparer avec celle obtenue à la suite de celui-ci afin d'observer si les activités et les approches ont un réel impact sur la motivation des élèves. Il serait également pertinent d'effectuer ces activités sur une plus longue période afin de mesurer si l'engagement lié à la motivation intrinsèque est durable dans ce contexte d'activité.

Malgré tout, j'estime que l'intelligence artificielle et la musique peuvent être des leviers motivationnels en écriture et qu'une activité de création de chanson comme celle décrite dans le présent article devrait avoir une place de choix en salle de classe puisqu'elle permet non seulement de travailler des compétences en français, mais également des compétences transversales telles mettre en œuvre sa pensée créatrice, exploiter les technologies de l'information et de la communication et communiquer de façon appropriée (Ministère de l'Éducation, 2006). Finalement, des applications d'intelligence artificielle comme Suno AI sont de belles ressources à intégrer à son coffre à outils puisqu'elles permettent à des enseignantes ne possédant pas d'habiletés particulières dans le domaine musical de faire vivre à leurs élèves des activités motivantes et signifiantes où la musique et la composition sont à l'honneur!

Références

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

Brière, C et Guay-Dufour, F. (2020). La théorie de l'autodétermination [image]. Université de Sherbrooke. https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/wp-content/uploads/2020/08/fiche_motivation_etude_a_distance.pdf

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), (2023). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE).https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/

Guay, F., Marcoux, M-M., Boulet, J. et Falardeau, É. (2020). L'approche CASIS en écriture : cinq pratiques pédagogiques pour favoriser la motivation des élèves. Chenelière Éducation.

Guay, F et Talbot, D. (2010). La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique. Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec. https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_motivation_fr.pdf

Guillemette, F. (2019). Favoriser l'apprentissage en favorisant la motivation intrinsèque. Formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur.UQTR.https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/Motivation_intrinseque_motivation_extrinseque.pdf

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

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

Suno AI (v4). (2025).[logiciel].https://suno.com/home

Vallerand, R., Carbonneau, N. et Lafrenière, M. (2019). Chapitre 3. La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans P. Carré et F. Fenouillet Traité de psychologie de la motivation Théories et pratiques (p. 47-66). Dunod. https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/dunod.carre.2019.01.0047.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Soutenir le plaisir d'écrire: le rôle clé de la motivation

Émilie Ferland et Kelly-Ann Racine



Mise en contexte et problématique

Lors de notre stage 4, nous nous sommes rendu compte que nos élèves n'éprouvaient pas de plaisir lors des périodes consacrées à l'écriture. En effet, certains élèves prenaient énormément de temps avant de commencer leur écriture par manque d'idées, malgré une tempête d'idées faite en amont. D'autres commençaient leur écriture en étant découragés de la tâche à accomplir et d'autres se contentaient d'écrire le strict minimum. En effet, pour certains, le simple fait de voir afficher le mot « écriture » sur le menu du jour changeait leur humeur.

Ce manque d'intérêt flagrant envers l'écriture nous a amenés vers le constat suivant: nos élèves ne démontraient que très peu de motivation lors de la réalisation d'une situation d'écriture. Ce constat nous a grandement inquiétés, puisque, comme le mentionne le Programme de formation de l'école québécoise, l'écriture est un moyen d'expression, de communication et de structuration de la pensée (ministère de l'Éducation, 2006). Nous souhaitons alors que nos élèves puissent bénéficier de ces bienfaits dans nos projets d'écriture.

Ce problème n'est pas unique à nos classes de stage, le ministère de l'Éducation précise que l'écriture est un cheminement complexe qui requiert de la planification, de la rédaction ainsi que de la révision, ce qui peut rapidement mener à une surcharge cognitive, c'est-à-dire que la charge de travail demandée dépasse l'énergie mentale disponible pour effectuer cette dite tâche (ministère de l'Éducation, 2011). En effet, en plus de réfléchir au contenu du texte, le scripteur doit réfléchir à la façon d'écrire (ministère de l'Éducation, 2014).Cette situation peut alors entraîner une perte de sens par rapport aux objectifs d'apprentissage et affecter leur motivation. Cet acte complexe qui sollicite plusieurs compétences simultanément peut démotiver les élèves à réaliser cette tâche (Vallière, 2024).

Face à ce constat, nous nous sommes questionnées, lors de notre stage 4, pour savoir ce que nous pourrions mettre en place pour augmenter cette motivation. Notre réflexion s'est arrêtée sur la question centrale: comment pouvons-nous augmenter la motivation des élèves et soutenir le plaisir d'écrire chez ceux-ci ?

Projet d'intervention en contexte

Afin de remédier à la situation, nous avons mis en place un projet d'écriture visant à stimuler la motivation intrinsèque et le plaisir d'écrire chez les élèves. En effet, la motivation intrinsèque signifie que les élèves s'engagent dans une tâche puisqu'ils ressentent du plaisir et de la satisfaction (Guay et al., 2020). Puisque Noël approchait à grands pas et que ce thème les intéressait beaucoup, les élèves ont rédigé un récit en trois temps autour de cette thématique. Tout au long de la rédaction, les élèves étaient invités, à des moments précis, à travailler en équipe avec leurs pairs afin de peaufiner leur récit de Noël. Ce projet a été structuré sous la forme d'ateliers d'écriture afin de bien morceler cette tâche complexe. Pour conclure le projet, nous avons planifié une célébration afin d'accueillir leurs parents et d'autres classes de l'école pour lire les réalisations des élèves.

Cadre de référence

Afin de répondre à notre question centrale, l'article présentera un modèle directement en lien avec la motivation des élèves en écriture. En effet, pour augmenter la motivation en écriture, une équipe de chercheurs propose une approche pédagogique nommée L'approche CASIS en écriture axée sur le développement de cinq pratiques enseignantes essentielles, soit la coopération, l'utilisation d'activités signifiantes, le soutien à l'autonomie, l'implication et la structuration de l'enseignant.

Ces cinq pratiques se basent sur la théorie de l'autodétermination définie par Decy et Ryan (2002). Afin d'améliorer la motivation intrinsèque en écriture chez les élèves, leur environnement doit répondre à trois besoins fondamentaux. En effet, la théorie de l'autodétermination, développée par Deci et Ryan (2002), explique que la motivation des individus dépend de trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et le lien social. Le besoin d'autonomie est comblé lorsque l'élève est libre de choisir ses actions, le besoin d'appartenance sociale est comblé lorsque l'élève se sent accepté et soutenu par les autres et le besoin de compétence est comblé lorsque l'élève se sent capable de réaliser ce qu'il entreprend. Dans un cadre scolaire, cette théorie soutient un environnement où les élèves ont des choix, se sentent compétents et font partie d'une communauté (Guay et al., 2020).

L'adoption de ces pratiques par les enseignants a pour but de rehausser la motivation intrinsèque des élèves aux primaires envers l'écriture. Une étude menée auprès de 18 enseignants et plus de 250 élèves du primaire a révélé des résultats significatifs: les élèves dont l'enseignant applique cette approche ont démontré une motivation accrue pour l'écriture (Lessard et al., 2024).

Les pratiques présentes dans le modèle CASIS en lien avec notre PIC seront définies dans les paragraphes ci-dessous. Une fois la pratique définie, une analyse sera effectuée à la lumière des interventions que nous avons réalisées lors de mon PIC.

La coopération

La coopération est la première pratique enseignante essentielle définie dans le modèle CASIS. C'est une action collective qui vise l'objectif d'un but commun (Howden et Laurendeau, 2005). Selon le modèle, la coopération permet à l'élève de se sentir accepté et aimé par leur pair, ce qui permettrait d'augmenter le plaisir lié à l'activité d'écriture. En effet, lorsqu'elle est bien réalisée, elle mène à une responsabilité individuelle et personnelle du travail et favorise la motivation des élèves (Guay et al., 2020).

Lors de notre projet d'intervention, nous avons utilisé la coopération en utilisant la rétroaction par les pairs. La rétroaction, qu'elle soit verbale ou écrite, consiste en des commentaires et des suggestions qui montrent un intérêt pour la production. Son objectif est d'orienter le travail en fournissant un axe de progression, tout en stimulant le plaisir d'apprendre (Brookhart, 2010). Tout au long du processus de rédaction, à quelques reprises, les élèves ont travaillé en équipe afin d'échanger leur idée, de réviser le récit de l'autre élève ou de partager des commentaires constructifs et positifs. Cela a favorisé l'entraide et le développement d'une dynamique de groupe positive. En effet, sous la forme d'une interaction positive, ces moments avaient pour objectif d'améliorer le récit de chacun en respectant un environnement harmonieux. Ces moments de collaboration étaient prévus en débutant ou en terminant les périodes. Par exemple, lors de ces moments, les élèves avaient la responsabilité de commenter l'histoire d'un autre élève en effectuant des suggestions positives ou en vérifiant, aux meilleures de ses connaissances, les erreurs orthographiques.

Selon le modèle CASIS et la théorie de l'autodétermination, la présence d'échanges positifs entre les élèves permet de répondre au besoin psychologique d'appartenance sociale que l'on retrouve dans la théorie de l'autodétermination. En effet, le besoin d'appartenance sociale se définit par des relations authentiques et chaleureuses entre pairs (Beaudoin et al., 2022). Les échanges positifs entre les élèves ont permis à ceux-ci de créer des liens et d'accepter les idées des autres, ce qui a comblé leur besoin d'appartenance sociale et augmenté leur motivation intrinsèque (Guay et al., 2020). Puisque nous avons utilisé la coopération lors de notre PIC et que ce concept favorise une motivation intrinsèque, nous pouvons affirmer que ce moyen peut nous aider à répondre à notre question de départ.

Enfin, avec nos observations et les recherches menées pour développer l'approche CASIS, nous pensons que la coopération a renforcé le plaisir des élèves lors de l'écriture, ce qui a contribué à accroître leur motivation intrinsèque. Aussi, en nous appuyant sur nos observations, lors de ces moments, les élèves étaient très contents de partager leurs idées et de recevoir des suggestions afin d'améliorer leur histoire et certains ont communiqué qu'ils avaient l'impression que c'était moins difficile de trouver de nouvelles idées. Ils verbalisaient également qu'ils avaient hâte d'échanger leur texte.

L'impact de l'implication des élèves et de l'enseignant

Une deuxième approche définie dans le modèle se nomme L'implication. Selon l'approche CASIS, l'implication des élèves et de l'enseignant dans l'écriture est très importante pour que l'élève s'engage dans une tâche (Lessard et al., 2024). Pour ce faire, l'élève doit se sentir accepté et considéré par l'enseignant. L'implication doit transparaître dans la disponibilité de l'enseignant et des manifestations d'affection et de respect doivent être observées par des commentaires d'encouragement et de valorisation de la part de l'enseignant (Lessard et al., 2024).

Pendant les périodes d'écriture, nous étions constamment disponibles pour soutenir les élèves dans la création de leur récit. En effet, tout au long de ces périodes, nous invitions les élèves, un par un, à venir à notre bureau avec leur production. Lors de ces échanges, nous discutions ensemble de leur histoire, de leurs personnages et des idées qu'ils avaient pour la suite. Nous nous assurions le respect du sujet d'écriture et que le tout était cohérent. Ce moment permettait donc aux élèves de bénéficier d'un soutien personnalisé puisqu'ensemble nous discutions aussi de leurs forces et de leurs défis. Ces moments permettaient de prendre le pouls de chaque élève concernant le projet que nous étions en train de réaliser.

Selon le modèle CASIS, effectuer des rencontres individuelles en écriture comme nous l'avons fait semble avoir plusieurs avantages concernant la motivation des élèves puisque cela comble encore une fois leur besoin du lien social que l'on retrouve dans la théorie de l'autodétermination. En effet, ces rencontres permettent à l'élève de sentir que l'enseignante le soutient, qu'elle croit en sa réussite et que ses écrits sont importants et qu'ils peuvent être améliorés. Cela fait en sorte que les élèves ressentent une plus grande motivation et que ceux-ci sont souvent plus persévérants et désirent travailler afin d'améliorer leur texte (Guay et al., 2020). Ces rencontres peuvent aussi renforcer le besoin psychologique de compétence chez les élèves puisque nos encouragements permettent de développer leur capacité de réussite concernant la tâche d'écriture (Beaudoin et al., 2022). Au cours du projet, nous avons constaté que certains élèves avaient hâte de venir nous voir afin de discuter de leur histoire. Pour certains, c'était un moment d'échange qui permettait de les rassurer, de les motiver à poursuivre leur travail et parfois de les ramener à la tâche demandée. À l'aide du modèle et de la théorie de l'autodétermination, nous pouvons confirmer que la stratégie que nous avons mise en place a sans doute aidé les élèves à être plus engagés dans la tâche et à se sentir compétents concernant la tâche d'écriture.

Lors de notre projet, nous avons aussi décidé d'impliquer les élèves à la fois comme rédacteur et comme lecteur en leur permettant de venir lire leur histoire devant la classe. En effet, à la fin de chaque période, un moment était réservé pour la lecture des histoires. Pendant que l'élève lisait son histoire, les autres élèves devaient identifier les points forts et les aspects à améliorer du texte afin de conseiller le rédacteur. Cette approche est directement liée avec les impacts de manifestation et d'affection puisqu'elle vise à mentionner les bons coups de l'élève ainsi que de s'impliquer dans sa progression (Thériault et Allaire, 2022).

Lors de cette activité, nous avons remarqué des impacts positifs sur la motivation de cette démarche puisque plusieurs élèves étaient impatients de venir lire leur histoire aux autres élèves. Malgré la gêne que cela peut occasionner pour certains élèves, ils ont presque tous souhaité lire leur histoire à la classe. De plus, selon une étude sur le plaisir d'écrire au primaire, la rétroaction permettrait de développer un sentiment de contrôle sur ses apprentissages puisque cela permet aux élèves de se situer sur leurs apprentissages (Thériault et Allaire, 2022). Toutefois, il est important de mentionner que les commentaires doivent être positifs pour que les impacts le soient également. En effet, selon la recherche mentionnée précédemment, les rétroactions doivent souligner le progrès et le succès, ce qui influencera le sentiment de compétence personnelle de l'élève.

À l'aide de nos observations et des moyens que nous avons mis en place en lien avec les approches du modèle CASIS et l'étude sur le plaisir d'écrire au primaire, il est possible que notre implication ait favorisé la motivation des élèves concernant le projet d'écriture et que ceux-ci aient ressenti plus de plaisir en l'effectuant. Lors de notre PIC, notre implication et l'utilisation de la coopération ont joué un rôle clé permettant de créer un environnement favorable à l'engagement et à l'augmentation de la motivation intrinsèque chez les élèves. En effet, la coopération a encouragé les échanges et a permis l'entraide entre pairs, ce qui a contribué à rendre l'activité plus agréable pour les élèves. Aussi, notre implication a permis aux élèves de se sentir valorisés et soutenus dans la réalisation de leur histoire, ce qui a sans doute augmenté leur motivation concernant la tâche d'écriture.

L'importance d'utiliser une activité signifiante

La réalisation d'activité signifiante constitue la troisième approche présente dans le modèle de CASIS. Selon le modèle CASIS, pour qu'une activité soit significative, elle doit inclure certains éléments essentiels, tels qu'un lien avec le vécu de l'élève et leur intérêt, un but, une utilité et un destinateur réel (Lessard et al., 2024). Ces éléments aideraient l'élève à satisfaire son besoin psychologique d'autonomie, à être davantage motivé de manière autodéterminée, et ainsi à mieux intégrer ses apprentissages et développer ses compétences (Guay et al., 2020).

Afin de réaliser une activité suscitant l'intérêt des élèves, nous les avons questionnés dès le début pour prendre conscience de leur niveau d'engagement et d'intérêt vis-à-vis de la thématique de Noël. Puisque nous étions à quelques semaines de Noël, les élèves semblaient très ouverts et intéressés par cette thématique qui leur est bien connue. Avant de commencer la rédaction, nous avons pris un moment pour discuter de cette célébration qui peut être vécue de différente manière et nous avons lu ensemble des albums jeunesse en lien avec ce thème. Étant donné que les élèves se montraient très réceptifs et enthousiastes à l'idée de réaliser un projet d'écriture sur ce sujet, nous avons décidé ensemble de choisir cette thématique.

Comme le modèle CASIS le mentionne, le fait d'avoir utilisé un thème en lien avec le vécu des élèves et de les avoir questionnés sur leur champ d'intérêt en lien avec le sujet peut rendre une activité plus signifiante et donc augmenter leur motivation (Guay et al., 2020). En effet, le fait d'imposer un sujet aux élèves peut parfois brimer l'autonomie des élèves et donc diminuer leur motivation à réaliser la tâche (Guay et al., 2020).

Un autre élément qui a probablement renforcé leur motivation à écrire est le fait que les élèves savaient dès le début que leurs histoires seraient lues par leurs parents ainsi que par d'autres élèves de l'école. Étant donné que le destinataire était clairement défini dès le début du projet cela a sans doute favorisé leur engagement. Comme mentionné dans le modèle CASIS, avoir un destinateur connu et réel rend l'activité plus pertinente et significative pour l'élève, ce qui augmente l'engagement et la motivation des élèves (Guay et al., 2020).

En nous appuyant sur le modèle de l'approche CASIS en écriture, nous pouvons confirmer que le fait d'avoir ciblé un thème intéressant pour les élèves et d'avoir choisi un destinateur connu a sans doute joué un rôle important concernant la motivation des élèves lors de la réalisation de ce projet.

Constats et conclusion

Au terme de ce projet d'écriture, nous pouvons confirmer que les stratégies que nous avons mises en place ont sans doute eu un impact important et significatif sur la motivation des élèves. En intégrant des éléments clés du modèle CASIS, tels que la coopération, l'implication, et l'utilisation d'activités signifiantes, nous avons réussi à créer un environnement d'écriture plus intéressant et engageant pour les élèves. En choisissant une thématique intéressante pour les élèves comme Noël, et en mettant en place des moments de coopération et d'échanges entre pairs, les élèves ont sans doute retrouvé un intérêt renouvelé pour l'écriture.

De plus, notre implication à travers un soutien personnalisé et des échanges réguliers ont renforcé leur sentiment de valorisation et d'appartenance. Enfin, la planification d'une célébration de classe avec des destinataires réels a ajouté un but concret et authentique à leur projet. Tous ces éléments ont permis de transformer l'acte d'écriture en une expérience motivante et agréable, contribuant ainsi à l'augmentation de l'engagement des élèves dans leur travail d'écriture. Nous avons pu observer que les élèves avaient hâte aux périodes d'écriture et qu'ils étaient très fiers du résultat final. Nous recommandons alors aux enseignants d'utiliser le modèle CASIS lors d'un futur projet d'écriture.

Finalement, selon le modèle CASIS, deux autres stratégies peuvent être utilisées comme levier pour favoriser la motivation des élèves. Le premier concept est le soutien à l'autonomie qui est directement lié avec l'autodétermination puisqu'il met en avant le besoin d'autonomie de l'élève. En effet, en intégrant ce concept à un projet d'écriture, l'élève a la possibilité de choisir le thème et l'univers de son récit (Lessard et al., 2024). En leur permettant de réaliser un choix, les élèves sentent qu'ils ont du pouvoir sur leurs actions, ce qui augmente leur motivation intrinsèque. La deuxième pratique est la structuration. Elle favorise une structure de l'enseignant qui permet aux élèves de se sentir en mesure de réussir la tâche proposée (Lessard et al., 2024). Un juste milieu de ces deux pratiques permet une activité stimulante sans être une source de stress. Enfin, il serait intéressant de mettre en pratique ces deux stratégies pour analyser les bénéfices dans nos classes futures.

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

Brookhart, S. M. (2010). How to Assess Authentic Learning. Pearson Education.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist, 55(1), 68-78. Repéré à https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Guay, F., Marcoux, M., Boulet, J., & Falardeau, É. (2020). Les pratiques pédagogiques CASIS : Coopération, Activités signifiantes, Soutien à l'autonomie, Implication et Structuration. Chenelière Éducation.

Howden, J. et Laurendeau, F. (2005). La coopération : un jeu d'enfant. De l'apprentissage à l'évaluation. Chenelière/McGraw-Hill.

Lessard, V., Guay, F., Falardeau, É., Valois, P., Langlois, S. (2024). Cinq pratiques pour favoriser la motivation et la réussite des élèves en écriture. Chenelière Éducation

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement primaire. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2011). Référentiel d'intervention en écriture. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf

Thériault, M., & Allaire, S. (2022). Susciter le plaisir d'apprendre : Approche pédagogique et stratégies d'enseignement. Chenelière Éducation

Vallières, M. (2024). Comment ranimer la motivation pour l'écriture : guide pour parents et enseignants. Téléorthopédagogie. https://teleorthopedagogie.com/ranimer-motivation-pour-lecriture

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

En quoi la motivation est-elle si importante?

Sarah-Jeanne Maltais et Laury Moisan



Du plus loin que nous nous souvenons de notre passage au primaire, la lecture faisait assurément partie de nos passe-temps préférés en classe. Cependant, après plusieurs visites dans diverses classes d'écoles variées, dans des contextes de stage ou de suppléance, nous constatons de plus en plus que les élèves évitent les périodes de lecture et affirment clairement ne pas aimer cette tâche. Par exemple, plusieurs d'entre eux demandent d'aller aux toilettes, se lèvent à maintes reprises lors de la période ou font tout simplement autre chose. Mais d'où vient cette démotivation générale pour la lecture chez les élèves du primaire? D'ailleurs, à l'échelle mondiale, selon l'UNESCO, il y a près de 617 millions d'enfants qui n'atteignent pas les compétences minimales en lecture (UNESCO, 2017). C'est une statistique qui est très alarmante et sur laquelle il est primordial de se pencher.

Au cours de la session dernière, nous avons eu la chance d'évoluer dans deux classes distinctes de troisième année du primaire, et ce, dans deux écoles différentes. Force est d'admettre que nous avons toutes les deux constaté des points communs entre nos deux classes, mais aussi certaines lacunes semblables, dont la démotivation de nos élèves face à la lecture. C'est donc sur cette problématique que nous avons choisi de nous pencher pour rédiger notre article. Comme nous avons évolué dans deux classes très semblables, nous appuierons la théorie par nos expériences professionnelles, nos observations et nos traces recueillies dans le cadre de notre dernier stage.

Qu'est-ce que la motivation?

Avant de se lancer dans notre analyse, il est primordial de définir ce qu'est la motivation, et ce, surtout en contexte d'apprentissage. Rolland Viau, chargé d'enseignement et chercheur dans le département de pédagogie à l'Université de Sherbrooke définit la motivation comme étant " un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but" (Viau, 2009).

Cettedite motivation se divise en deux parties distinctes, soit la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La première fait référence au moment où un individu ne prend pas part à une activité en raison de son plaisir personnel, mais bien en raison des motifs et stimuli externes liés à celle-ci (ex. : récompense, punition, pression sociale, etc.). De son côté, la motivation intrinsèque fait référence au moment où l'individu s'engage volontairement et spontanément dans une activité, en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il éprouve à effectuer celle-ci, sans aucune influence externe (CTREQ, 2019).

Comment développer la motivation à la lecture en classe?

Les cartes de lecture

Notre première analyse portera sur un des outils employés dans nos classes, pour venir motiver davantage les élèves à lire ; les cartes de lecture. En bref, nous demandions aux élèves de lire par tranches de 10 minutes en dehors de l'école. Quand ils avaient bien effectué cette lecture, un adulte responsable initialisait une case de la carte de l'élève. Après un certain nombre de cases remplies, l'élève pouvait se choisir un privilège et les privilèges devenaient plus gros, selon le nombre de cartes de lectures complétées par l'élève.

En ce qui concerne la motivation citée plus tôt, nous remarquons à l'aide de cette trace que les élèves peuvent être davantage motivés à lire, car ils auront des privilèges associés au nombre de minutes validées sur leur carte. Ce type de motivation viendra influencer l'élève de manière extrinsèque, car il aura une source de motivation qui est externe à son intérêt pour effectuer cette tâche. Au fur et à mesure que les élèves reçoivent et accumulent des privilèges, ils désirent encore plus lire et le font de moins en moins avec désintérêt.

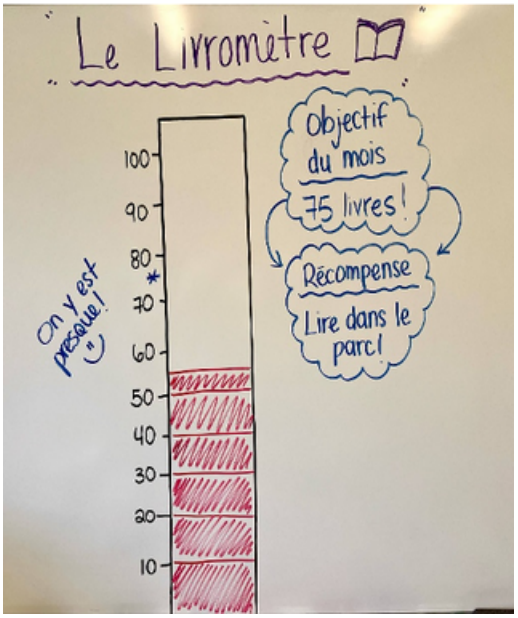


Les échelles de lecture

Le deuxième outil que l'on a utilisé en classe pour motiver davantage les élèves à la lecture sont les échelles de lecture. En bref, cet outil consiste à comptabiliser le nombre de livres que les élèves lisaient à l'école. Le compteur était au tableau pour que les élèves puissent facilement le voir augmenter. Au moment où le compteur était à son maximum préétabli, les élèves avaient le droit à une récompense de groupe en lien avec la lecture. Par exemple, nous pouvions aller lire un livre à l'extérieur, lire dans une cabane faite par les élèves dans la classe, lire avec des amis des autres classes, etc.

En ce qui concerne le sujet principal de notre article, donc la motivation à la lecture, nous remarquons que les élèves peuvent être davantage intéressés et motivés à lire à l'aide de cet outil. En effet, le fait d'obtenir une récompense de groupe quand le compteur sera plein viendra directement toucher la motivation extrinsèque de l'élève. Même si cettedite récompense est en lien avec la lecture, l'élève peut tout de même être motivé puisqu'il obtiendra quelque chose pour ses efforts.

Avec ce même outil, nous remarquons que les élèves peuvent également être motivés intrinsèquement, car tous ces derniers peuvent contribuer à l'augmentation du compteur de groupe. Cela vient donc permettre aux élèves d'être motivés par un intérêt personnel et un plaisir à lire puisqu'ils pourront choisir des livres qui les intéressent et qui sont à leur niveau de lecture. Ce type de motivation vient donc s'ajouter à celle déjà présente grâce à cet outil, contrairement à ce que l'on allait chercher avec l'outil précédent.



Les causeries de lecture

Comme troisième outil de motivation pour entraîner nos élèves à davantage prendre goût à la lecture, nous avons décidé de faire des causeries de lecture. En effet, chaque vendredi matin, nous demandions aux élèves de nous partager le livre qui avait été leur coup de cœur parmi les livres dans leur pochette de lecture de la semaine. Bien entendu, nous demandions aux élèves d'être précis et d'élaborer leur justification pour qu'elle soit attirante pour les autres élèves.

Cette méthode vient davantage solliciter la motivation intrinsèque des élèves en raison du côté justificatif qu'elle a et du fait qu'elle vient créer un environnement d'apprentissage et de partage riche en contenu. En effet, les échanges entre pairs sont très favorables à l'augmentation de motivation des élèves, car un élève qui voit qu'un de ses camarades a vraiment aimé un livre aura davantage le goût de le lire par la suite, plutôt qu'un livre dont personne ne parle jamais. Également, l'élève qui prend part de façon active à la causerie peut parler de ce qu'il a apprécié ou au contraire, moins aimé et ainsi, se sentir inclus dans le processus visé. L'élève se sent donc plus écouté et valorisé dans cette méthode et prend davantage goût à lire sans récompense externe (Burdet et Guillemin, 2013).

Les pochettes de lecture

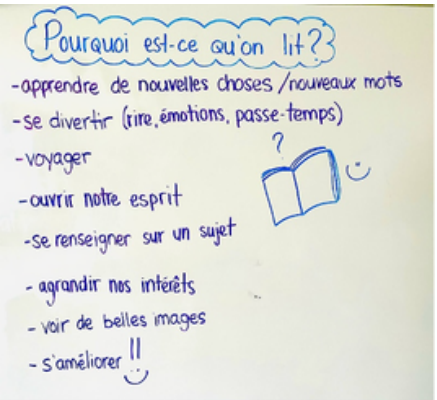
L'ultime outil de motivation que nous avons implanté dans notre classe pour permettre à nos élèves d'être davantage motivés par la lecture est l'utilisation de pochettes de lecture. En effet, cet outil consiste à avoir

Cette offre variée de livres a donc plusieurs impacts positifs sur l'objet de notre étude. En effet, le fait de diversifier les choix de lecture offerts à nos élèves nous permet d'aller chercher le plus d'intérêts personnels différents que possible, ce qui viendra assurément favoriser leur engagement et leur plaisir de lire, en plus de directement impacter leur motivation intrinsèque de manière positive (Montésinos-Gelet et al., 2022). Également, des études dans le domaine des sciences de l'éducation viennent confirmer que la haute fréquence de la lecture améliore directement les habiletés des élèves quant à cette compétence essentielle. Par exemple, une étude de l'Université de Concordia a révélé que les personnes qui lisent régulièrement des romans et divers livres développent un vocabulaire plus riche et de meilleures compétences linguistiques (Martin-Chang & Kozak, 2021).

Les constats tirés de nos observations

Malgré le peu de temps que nous avions pour mettre en place nos différents outils et nos interventions, nous avons remarqué un début de changement dans l'attitude de nos élèves face à la lecture. En effet, au début de notre PIC, ces derniers faisaient beaucoup d'évitement pour ne pas avoir à lire. Cependant, plus en plus, les semaines avançaient et nous avons constaté que les élèves avaient moins tendance à éviter la tâche de lecture et semblaient même prendre davantage goût à lire leur livre. Ce changement d'attitude a été significatif pour nous, puisque nous ne croyions pas qu'il surviendrait aussi rapidement. De plus, nous pensons aussi qu'en laissant en place ces différentes interventions sur une année complète, plutôt que sur quelques semaines seulement, cela entraînera davantage de répercussions positives sur les élèves et leur motivation à la lecture.

Certes, le but de nos différents outils était de motiver les élèves à la lecture, mais également de leur prouver que celle-ci n'est pas seulement à des fins d'évaluation, mais qu'elle peut aussi nous procurer du plaisir, nous divertir, nous faire vivre des émotions, nous faire apprendre de nouvelles choses, nous faire voyager, etc. (De Koninck, 2000). Afin de leur faire réaliser ceci, nous leur avons demandé de concevoir en grand groupe un nuage d'idées dans lequel ils énuméraient les raisons pour lesquelles nous lisons, mais également les bénéfices que peut nous apporter la lecture dans notre vie quotidienne et future.



"La situation est catastrophique. [...] La lecture est en grand déclin. Les jeunes ne lisent pas et, quand on les oblige à lire, ils cherchent des façons de ne pas le faire". - Thierry Karsenti, professeur à la Faculté d'éducation de l'UQAM (Poulin, 2014).

L'importance de développer la motivation à la lecture

Nous constatons qu'il est vraiment important de développer la motivation à la lecture des élèves. En effet, lorsque les élèves sont motivés à lire ceci apporte de nombreux bienfaits pour l'élève autant pour le niveau académique qu'au niveau personnel.

Le fait de développer le goût de la lecture aux élèves permet à ceux-ci d'élargir leur vocabulaire et leur langage puisqu'ils découvriront de nouveaux mots dans plusieurs types de livres. De plus, cela aide à la concentration et à l'écoute des élèves, étant donné qu'ils doivent être concentrés pour un petit moment afin de bien comprendre le texte. La lecture permet aussi de développer la créativité des élèves surtout en lien avec des types de textes plus fantastiques. Il y a une grande quantité de livres qui peuvent permettre aux élèves d'apprendre sur la culture partout à travers le monde (Gouvernement du Québec, 2024).

Dans notre article, nous avons beaucoup abordé le fait de développer la motivation à la lecture à l'école. Cependant, il y a plusieurs habitudes que l'on peut adopter pour développer cette motivation à la maison. En effet, dès que l'enfant est jeune, il peut déjà manipuler des livres et des revues, alors cela va inciter l'enfant à voir et à toucher des livres. Le fait de permettre aux élèves de créer leur propre histoire et de la présenter peut grandement aider à la motivation à lecture. De permettre à l'élève de lire à des endroits différents dans la maison, par exemple, à l'extérieur, dans le salon, dans la cuisine, dans la chambre, dans des cabanes, etc. permet de faire comprendre à l'élève que lire ça ne se fait pas juste à une table de cuisine ou à un bureau, il peut avoir des places qui sont plus plaisantes et motivantes à lire. D'amener les élèves à la bibliothèque de la ville peut être une solution pour les motiver à lire, car ils pourront choisir un livre qui les intéresse et un nouveau livre qu'ils n'ont pas nécessairement à l'école ou à la maison ou aller à des évènements comme le Salon du livre permet de découvrir plusieurs genres de livres et adaptés pour tous les enfants, peu importe leur âge. (Gouvernement du Québec, 2024).

Conclusion

En résumé, nous constatons, à l'aide de nos différentes traces que la motivation à la lecture n'est pas quelque chose de simple qui apparait en claquant des doigts. En effet, elle prend du temps à faire grandir chez certains élèves et elle nécessite qu'on y accorde beaucoup d'attention si nous voulons qu'elle soit développée adéquatement.

Nous avons constaté qu'il est primordial que l'enfant développe un rapport positif à la lecture pour ensuite développer un intérêt à cette

dernière. Il va de soi que si nous n'avons pas une perception positive d'une tâche quelconque, nous n'aurons pas tendance à nous prêter à ladite tâche. C'est donc à nous, adultes responsables du développement des enfants de nourrir ce rapport positif qu'ont ces derniers avec la lecture. Il existe un tas de façons de faire découvrir la beauté et l'importance de la lecture aux enfants, il faut seulement prendre le temps de le faire avec soin et de croire en leur potentiel, avant tout.

En effet, l'on doit, en tant qu'enseignantes, trouver diverses stratégies pour que les élèves aiment lire. En faisant, plusieurs petites interventions cela permet aux élèves de s'accrocher à une des stratégies qui vont les motiver à lire. C'est exactement c'est qui s'est passé pour notre PIC, nous avons fait plusieurs interventions pour pouvoir combler le besoin de cette motivation pour rejoindre l'ensemble de la classe. De plus, l'enseignant doit intégrer dans ses diverses stratégies plusieurs genres de livres, par exemple, des romans, des bandes dessinées, des livres plus de type fantastique ou horreur, etc. cela aidera grandement à rejoindre le groupe en entier et pour les motiver davantage, car les élèves sauront qu'ils ont des livres de lecture adaptés à leur niveau de développement de cette compétence.

Finalement, nous avons constaté que le fait de partir de la motivation extrinsèque pour se rendre à la motivation intrinsèque était un outil puissant pour aller capter l'intérêt des élèves quant à la lecture. En effet, à force que ces derniers se sentent interpellés et motivés extrinsèquement par la lecture, leur motivation personnelle sera de plus en plus grandissante et ils se prêteront davantage à la lecture, sans la percevoir comme une tâche et sans attendre de récompense en retour.

Pour conclure, en tant que futures enseignantes, nous croyons que la motivation à la lecture est un facteur que l'on doit prendre en compte dès le début de l'année scolaire pour être en mesure d'aider nos futurs élèves à établir un bon rapport à la lecture, tant à court terme qu'au long terme. Nous sommes confiantes que le rapport à la lecture des élèves pourra fleurir, si tout le monde met sa main à la pâte pour le faire pousser.

Références

- Burdet, C., Guillemin, S. (2013). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur.

- CTREQ. (2019). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. RIRE.

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

- Gouvernement du Québec. (2024). Favoriser les habitudes de lecture chez les enfants. https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/accompagnement-soutien-eleves/habitudes-lecture-enfants

- Martin-Chang, S., Kozak, S. (2021). Lire pour le plaisir a un effet bénéfique sur les habiletés verbales. Université de Concordia. https://www.concordia.ca/fr/actualites/nouvelles/2021/03/16/lire-pour-le-plaisir-a-un-effet-benefique-sur-les-habiletes-verbales-selon-une-nouvelle-etude.html

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

- Poulin, A. (2014). La lecture chez les jeunes a-t-elle un avenir ? Lurelu. Érudit. https://www.erudit.org/fr/revues/lurelu/2014-v36-n3-lurelu01092/70919ac.pdf

- UNESCO. (2017). 617 millions d'enfants et d'adolescents n'acquièrent pas les compétences minimales en lecture et en mathématiques. UNESCO. https://www.unesco.org/fr/articles/617-millions-denfants-et-dadolescents-nacquierent-pas-les-competences-minimales-en-lecture-et-en

- Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. Montréal, Canada : Pearson-ERPI. https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Motivation et autodétermination : comment les stratégies utilisées en classe influencent la régulation des élèves

Frédérique Boudreau et Rose Guérard



« Je sais pas, ça me tente pas ! » sont des paroles souvent entendues en classe lorsque les élèves font face à une tâche plus difficile qui requiert de leur part un plus grand effort. Le manque de motivation est un enjeu fort présent dans les écoles. Lors de notre stage 4, nous avons toutes deux été confrontées à des défis liés à la motivation des élèves. Cela nous a amenées à réfléchir à des interventions susceptibles de diminuer la fréquence de ces paroles en classe et de favoriser la motivation.

Afin de répondre à ce problème, nous avons élaboré des stratégies visant à soutenir les élèves dans l'accomplissement de tâches plus complexes, notamment par le recours à des formes de régulation externe et interne. Une analyse de ces concepts et de ces interventions permettra de répondre à la question suivante: « Est-ce que les méthodes ont favorisé l'augmentation de l'autodétermination chez les élèves pour des tâches moins intéressantes pour eux ? ».

Est-ce que les méthodes de régulation ont favorisé l'autodétermination chez les élèves?

La motivation vue par les chercheurs

Tout d'abord, un survol des composantes théoriques de la motivation s'impose. La motivation peut être définie comme l'ensemble des causes qui déterminent le choix et la mise en œuvre d'actions précises, ainsi que la persévérance des individus dans des circonstances particulières (Mook, 1996). Il s'agit d'un concept hypothétique, car elle ne s'observe pas directement, mais plutôt par l'entremise de ses manifestations, principalement à travers des comportements de la personne. La motivation est caractérisée par sa direction et son intensité (Wigfield et al., 2015). Elle influence l'engagement d'une personne dans les tâches ainsi que les processus cognitifs. L'autodétermination, quant à elle, se définit par la capacité des élèves à déterminer ou à choisir leurs comportements (Shrunk et Greene, 2018). Ils s'engagent alors dans des actions spécifiques en raison d'un intérêt et/ou d'un désir personnel, ce que l'on appelle la motivation intrinsèque. Dans ces conditions, l'engagement se révèle plus profond et plus durable selon les recherches. Par ailleurs, la motivation intrinsèque a un rôle déterminant dans l'autorégulation (Deci et Ryan, 2012).

La motivation s'observe par l'entremise de manifestations comportementales.

La régulation identifiée se manifeste lorsque l'élève reconnaît la valeur personnelle d'une tâche et la réalise parce qu'il en perçoit les bénéfices, tels que l'obtention de bonnes notes, l'approbation des autres, etc (Deci et Ryan, 2012). En revanche, la régulation externe se définit par l'exécution d'une tâche dans le but d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition (Deci et Ryan, 2012). Les systèmes d'émulation découlent principalement de ce type de régulation (Deci et Ryan, 2012).

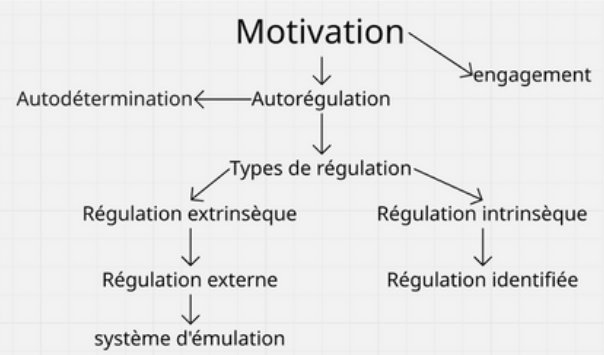


Figure 1 : Carte conceptuelle résumant les concepts théoriques, Boudreau et Guérard

Stratégies de motivation instaurées dans les classes

Dans le cadre de notre quatrième stage, nous avons souhaité augmenter l'engagement des élèves face à une tâche pour laquelle ils manifestent peu d'intérêt personnel. Pour ce faire, nous avons créé deux outils ciblant deux types de régulation issus de la théorie de l'autodétermination : la régulation externe et la régulation identifiée. Les stratégies visant à favoriser l'engagement et l'autodétermination chez les élèves sont nombreuses et varient selon le contexte et les besoins observés. Afin d'illustrer concrètement l'application de ces deux types de régulation, nous présentons ci-dessous deux contextes d'intervention distincts.

La classe A est composée de 19 élèves de 2e année. Certains présentent des difficultés scolaires, dont deux élèves en situation de redoublement. L'un des deux élèves éprouvait toujours des difficultés et se montrait particulièrement démotivé par les tâches exigées en classe malgré la reprise du niveau. Il est difficile pour lui d'atteindre les objectifs d'apprentissage, malgré une réduction des attentes, telles que l'écriture de trois à cinq phrases comparativement à des tâches plus complexes pour les autres élèves. Il se désorganise fréquemment face à la tâche en se levant de manière répétée pour l'éviter et en adoptant une forme d'opposition passive. Il a une faible perception de ses capacités («moi, mon texte, il est pas bon») ce qui contribue à sa démotivation et à son manque d'engagement face à la tâche (Viau, 1994).

Afin d'augmenter son engagement lors des situations d'écriture, un système d'émulation ciblant la régulation externe est mis en place en collaboration avec l'élève.



Figure 2 : Tableau d'ancrage résumant le système d'émulation, Frédérique Boudreau

En discutant avec l'enseignante, l'élève choisit les objectifs à atteindre et les privilèges qu'il pourrait obtenir en retour. Le tableau d'ancrage présenté ci-dessus, affiché sur son bureau, illustre les trois objectifs déterminés : rédiger de trois à cinq phrases, avoir une calligraphie soignée et faire plus d'efforts dans les croquis en écriture.Le tableau d'ancrage est personnalisé avec l'élève afin de garder un aspect ludique et motivant.

La classe B est composée de 18 élèves de 6e année. La majorité d'entre eux éprouve des difficultés à trouver et à organiser ses idées dans le but de produire un texte écrit. Environ 50% des élèves nécessitent des encouragements de l'enseignante pour adopter une attitude active. De plus, près de 40% des élèves ont besoin de deux périodes d'une heure pour compléter l'étape de planification, nécessitant l'appui de l'enseignante pour structurer leurs idées. Afin de réduire le temps d'inaction et d'accompagner les élèves, l'enseignante doit faire plusieurs interventions planifiées en fonction des besoins spécifiques des élèves. Parmi ces interventions, on retrouve la répétition des rappels, le renforcement des comportements, la distribution sélective de l'attention, ainsi que l'utilisation des questionnements ouverts et fermés (Archambault et al., 2016). Les périodes de rédaction deviennent ainsi rapidement lourdes et exigeantes pour l'enseignante.

Afin d'accroître leur engagement dans ce type de tâche, une séquence d'apprentissage a été planifiée et mise en œuvre dans laquelle plusieurs stratégies diverses de planification de différents auteurs ont été présentées et pratiquées par les élèves, tels que les notes personnelles, les champs lexicaux, les observations, les images et la musique (Montésinos-Gelet et al., 2022). Un outil ciblant la régulation identifiée a été conçu sous la forme d'une fiche d'auto-évaluation, utilisée tout au long de la séquence (Maslow, 1997).

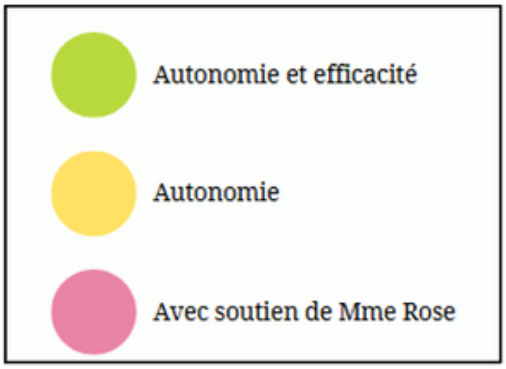


Figure 3 : Code de couleurs du niveau d'autonomie des élèves. Rose Guérard.

Cet outil permettait aux élèves d'identifier les stratégies d'auteur qui leur facilitent la génération d'idées de manière plus autonome en situation d'écriture. Ainsi, l'outil contribue au développement de stratégie permettant d'améliorer la performance au regard du critère 1 en écriture, l'adaptation à la situation d'écriture, ce qui se traduit par une amélioration de leurs résultats pour cette compétence (Ministère de l'Éducation, 2011). Il permettra donc de valoriser le désir de réussite et d'efficacité (Archambault et al., 2016). Un sentiment d'autonomie est également comblé par la fiche d'auto-évaluation (Maslow, 1997).

Efficacité des stratégies de motivation instaurées en classe

Tableau 1 : Changement des comportements d'engagements par rapport à la méthode utilisé en contexte scolaire

Type de système	Comportements observés chez les élèves	
	Avant	Après
Système d'émulation (Régulation externe)	-Opposition passive -A besoin du soutien de l'enseignante.	-Reste motivé par la tâche -Est capable de terminer la tâche
Fiche d'auto-évaluation (Régulation identifiée)	≈ 40 % : soutien pour idées ≈ 40 % : 2 périodes de planification 50 %: encouragement pour mise en action	≈ 10 % : soutien pour idées ≈ 5% : 1 ½ périodes de planification ≈ 10 % : encouragement pour mise en action

Dans le contexte A, l'instauration du système d'émulation a effectivement contribué à augmenter rapidement l'engagement de l'élève face à la tâche perçue comme plus complexe. Ce système a permis à l'élève de maintenir sa motivation et de poursuivre la tâche jusqu'à son achèvement dans le but d'obtenir la récompense qu'il avait choisie.

Après un rappel du système, l'élève se met en action plus rapidement et le lien avec la tâche se renforce de manière positive grâce à l'association à un élément positif (Deci et Ryan, 2012). L'utilisation du système d'émulation a également permis à l'élève de vivre des réussites. En s'engageant davantage dans la tâche, les compétences de l'élève se sont davantage développées. Ce constat peut être appuyé par la théorie suivante: plus un élève est motivé par la tâche, plus il vit des réussites par rapport à celle-ci (Archambault et al., 2016). Par conséquent, en sachant qu'il pourra vivre des réussites, l'élève devient d'autant plus motivé à s'engager dans la tâche (Lacroix et Potvin, 2014).

Dans le contexte B, la mise en place de la fiche d'auto-évaluation a également contribué à augmenter l'engagement de plusieurs élèves. Lors d'une tâche d'écriture, une semaine après l'utilisation continue de la fiche d'évaluation, l'enseignante a observé qu'environ 10% des élèves ont encore besoin d'un soutien pour la recherche d'idées et d'encouragements pour rester actifs durant la période. Il s'agit ainsi d'une diminution de près de 40% comparativement à avant l'instauration du système. De plus, seulement un élève (5%) a pris une période et demie pour compléter l'étape de planification, ce qui représente une diminution de 35%. Cet outil a permis aux élèves de reconnaître la valeur personnelle de la tâche de planification, qui est de faciliter l'organisation des idées pour une tâche plus complexe. Ils ont également pris conscience de l'un de ses bénéfices c'est-à-dire d'optimiser ou de réduire le temps consacré à la rédaction. Ces avantages ont pu être réalisés par les élèves grâce à la fiche d'auto-évaluation qui les illustre clairement.

Les constats issus des deux contextes permettent de répondre à la question initiale en confirmant que le système d'émulation et la fiche d'auto-évaluation sont des outils de régulation externe et identifiée efficaces pour augmenter le niveau d'engagement des élèves, donc l'autodétermination. Ils permettent également de favoriser le développement de compétences dans la tâche ciblée. Toutefois, certaines limites doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats. En effet, les changements observés l'ont été sur une courte période, il est donc possible que ces stratégies ne soutiennent pas nécessairement l'autodétermination sur le long terme. Il serait ainsi pertinent de reproduire ces types d'interventions sur une plus longue période afin de valider les constats observés.

Conclusion

En conclusion, l'instauration d'interventions ciblées, telles que la régulation externe (un système d'émulation) et la régulation identifiée (une fiche d'auto-évaluation), a eu un impact positif sur l'autodétermination des élèves. Ces approches peuvent ainsi être intégrées en classe par des enseignants confrontés à des défis liés à la motivation des élèves, notamment dans le cadre de tâches jugées complexes ou peu stimulantes.

Références

-Archambault, I., et al. (2016). Vers une gestion éducative de la classe (5e éd). Chenelière éducation.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: Un cadre de référence simplifié. Revue des sciences de l'éducation, XXXIV(1), 47-67.

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.), Oxford handbook of human motivation (pp. 85-107). Oxford University Press.

Lacroix, M.-É., & Potvin, P. (2014). La motivation scolaire. Université du Québec à Trois-Rivières. https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/La-motivation-scolaire.pdf

Mook, D. G. (1996). Motivation: The organization of action (2nd ed.). Norton.

Ministère de l'Éducation. (2011). Cadre d'évaluation des apprentissages : Français, langue d'enseignement, enseignement primaire, 1er, 2e et 3e cycle. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/primaire/francais/PFEQ-cadre-evaluation-francais-langue-enseignement-primaire.pdf

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

Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Handbook of self-regulation of learning and performance (2nd ed.). Routledge.

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Presses de l'Université du Québec.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. E. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology and developmental science, Vol. 3: Socioemotional processes (7th ed., pp. 657-700). John Wiley & Sons, Inc.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Le cercle d'auteur pour développer le plaisir de l'écriture

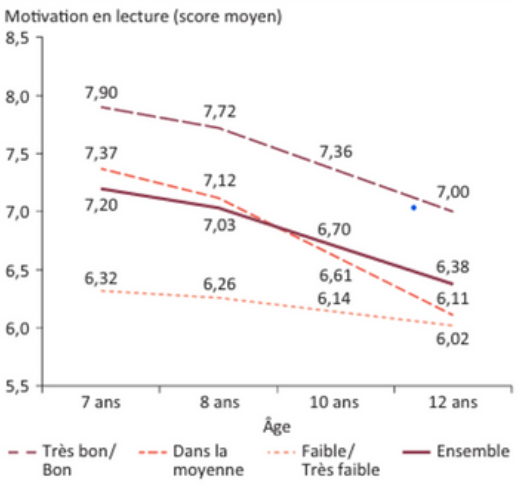
Alexandre Bossé



Problématique :

L'écriture est un procédé long et complexe pour les élèves. Cela leur demande une concentration et une recherche de mots complexes puisqu'ils n'ont pas toujours le vocabulaire nécessaire pour exprimer leurs pensées. En effet, la lecture est de moins en moins présente dans le quotidien des enfants, ce qui réduit leur exposition à des mots riches et variés. (Institut des troubles d'apprentissage, 2024). Les élèves qui éprouvent de la difficulté en écriture ont naturellement une baisse de motivation et ne développent pas le plaisir de l'écriture puisque cela demeure une tâche exigeante (Deneault et Lavoie, 2020). D'ailleurs, selon une étude sur la motivation intrinsèque en lecture faite par l'Institut de la statistique du Québec (ELDEQ 1998-2015), la motivation des élèves diminue en vieillissant. Le plaisir de lire est étroitement lié au plaisir d'écrire et cette diminution d'intérêt se traduit par une séparation des deux matières, ce qui crée une perte de sens pour les élèves (Boscolo et Gelati, 2007).

Évolution moyenne de la motivation intrinsèque en lecture des élèves[1] au primaire selon le degré de réussite en lecture en première année, Québec, 2005, 2006, 2008, 2010



Note : Résultats après ajustement selon le sexe. À chaque âge, les scores observés varient de 0 à 10.

1. Élèves nés au Québec en 1997-1998.

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

L'Institut de la statistique du Québec (ELDEQ 1998-2015)

Pendant mon stage, j'ai observé que plusieurs élèves de ma classe se plaignaient à l'idée de devoir écrire un texte, ou seulement une simple phrase. La rédaction pouvait même être très longue dans certains cas. Cette baisse de motivation se reflétait par une écriture très lente et vide de sens, ou par une écriture très rapide pour se débarrasser de la tâche. D'autres élèves relataient qu'ils ne voyaient pas l'intérêt d'écrire. Il y a d'ailleurs une perte d'intérêt pour la lecture qui s'observait par des élèves qui refusaient de lire un livre pendant les périodes assignées, par des élèves qui ne faisaient qu'observer les images, et des élèves qui faisaient semblant de lire en attendant que le temps passe.

Dans l'article qui suit, je me suis intéressé aux cercles d'auteurs en contexte de projet d'écriture et comment il stimule l'engagement des élèves.

Qu'est-ce qu'est un cercle d'auteur

Un cercle d'auteurs utilise plusieurs stratégies s'apparentant aux ateliers d'écriture qui encourage les élèves à écrire fréquemment tout en les soutenant avec de l'étayage. Celui-ci est davantage soutenu par les pairs, puisque les élèves sont divisés en sous-groupe de trois à cinq « auteurs », où ils ont l'opportunité de discuter lors des différentes périodes du processus d'écriture. Ces étapes ont comme objectif de positionner les élèves dans des contextes variés et stimulants. Lors du cercle de planification, les élèves se réunissent en sous-groupe afin d'échanger ce qu'ils connaissent à propos du sujet d'écriture sous la forme d'une tempête d'idée (Montésinos-Gelet, 2022). Ils doivent entre autres : produire le plus de mots possible; ne pas se censurer; chercher des idées hors du commun et essayer d'amener la pensée de leurs pairs plus loin (Tremblay et Turgeon, 2019).

À la suite de cette interaction, nos « auteurs » peuvent commencer la rédaction de leur projet d'écriture. Puis, ils se positionnent en cercle de partage pour lire à tour de rôle leurs travaux et les autres élèves effectuent des commentaires positifs afin de construire la confiance de leurs pairs. Le partage se veut dans le respect du lecteur, et dans une écoute active qui favorise l'échange. On peut demander de l'éclaircissement à la formulation des phrases afin de faciliter la compréhension. Pendant un cercle de partage, l'élève auteur lit à voix haute son texte, il peut réaliser le manque de mots dans la tournure de la phrase et les autres élèves ne peuvent pas juger sa qualité orthographique. Ce contexte de travail permet d'ailleurs à l'enseignant d'évaluer plusieurs capacités chez les participants : la fluidité, l'intonation et l'articulation chez le lecteur; la capacité d'écoute et la capacité à formuler des commentaires positifs chez l'écoutant (Tremblay et Turgeon, 2019). De plus, nous pouvons effectuer plusieurs périodes d'écriture suivies d'un autre cercle de partage dans le même projet.

Dans le cercle de révision, les élèves sont jumelés en duo: un « auteur-locuteur aidant » et un « auteur-locuteur aidé » (Tremblay et Turgeon, 2019).

L'élève aidant fait l'analyse du texte de l'élève aidé et porte des commentaires constructifs afin d'améliorer les qualités de son homologue. De son côté, « l'auteur-locuteur aidé » doit rester ouvert aux commentaires et témoigner d'une capacité de réaction adéquate à l'interaction (Tremblay et Turgeon, 2019). Finalement, le cercle de publication consiste à partager son travail au reste du groupe, à l'enseignant ou encore à l'école. Il consiste principalement à développer l'estime personnelle de l'élève auteur et de lui permettre de vivre un sentiment d'autosatisfaction qui développe chez lui le gout et le plaisir de l'écriture (Tremblay, Turgeon et Gagnon, 2020).

La motivation et l'engagement

La motivation et l'engagement sont deux concepts étroitement liés. En effet, la motivation stimule l'engagement, et celui-ci favorise la motivation (Archambault et Chouinard, 2022, p.88). De plus, la motivation est un concept difficilement observable. Elle s'illustre par des manifestations comportementales qui s'associent généralement à de l'engagement qui peut être distingué sous trois formes : l'engagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement affectif.

L'engagement comportemental se manifeste lorsqu'un élève participe aux activités scolaires, nous pouvons l'observer par : le respect des règles de vie de l'établissement scolaire, la participation aux activités d'apprentissage en classe et l'implication dans les contextes sociaux liés à la vie scolaire. L'engagement cognitif correspond à l'implication nécessaire à la compréhension de contenus intellectuels. L'élève fait ses devoirs et travaux dans l'objectif de s'améliorer et se place dans un processus d'autorégulation pour lui permettre d'apprendre davantage. Puis, l'engagement affectif est impacté par les ressentis émotionnels par rapport : à l'ambiance de la classe; le sentiment d'appartenance envers son groupe, l'école et son enseignant (Archambault et Chouinard, 2022, p.89).

Pendant un cercle d'auteur, nous stimulons principalement l'engagement affectif des participants, plus particulièrement au niveau de certains besoins de l'élève, voire la figure 1. L'ambiance d'une classe se doit d'être sécuritaire (Maslow, 1987), un élève qui se sent confortable a les idées plus claires et il est plus facile pour lui de se mettre en action. D'ailleurs, la présence de consignes claires et précises renforce ce sentiment de sécurité. Le cercle d'auteur s'associe facilement avec le besoin d'affiliation qui se renforce par les interactions positives au sein des sous-groupes. Ce sentiment d'appartenance permet la prévention d'émotions négatives comme la colère, la honte et la culpabilité (Archambault et Chouinard, 2022, p.104-105). Lors des moments de partage, l'élève est heureux d'appartenir à un groupe et celui-ci lui permet de développer son besoin de compétence. Il consiste à augmenter l'estime de soi du participant via des commentaires positifs sur son travail (Wigfield et al., 2015). Au contraire, si l'élève vit un sentiment d'incompétence, il aura tendance à rejeter l'idée d'apprendre puisqu'elle sera vide de sens. Dans le cercle d'auteur, l'élève prend une posture de créateur littéraire

(Tremblay, Turgeon et Gagnon, 2020). Celui-ci renforce le besoin de signifiance qui engage l'élève dans un processus d'écriture qui a du sens. L'intérêt de l'élève est proportionnel aux résultats attendus, il sera davantage motivé à réaliser une tâche concrète qui implique un résultat plutôt que de réaliser des exercices qui seront facilement oubliables (Archambault et Chouinard, 2022, p.105). Finalement, l'autonomie de l'apprenant est essentielle dans son développement. Il a le besoin de faire des choix et de personnaliser son travail. Cette latitude offre une liberté chez l'élève qui a pour effet de responsabiliser l'élève dans son quotidien (Archambault et Chouinard, 2022, p.114).

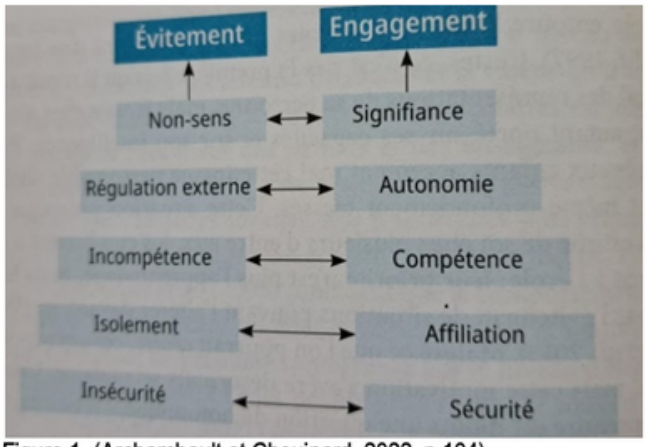


Figure 1. (Archambault et Chouinard, 2022, p.104)

Mise en contexte :

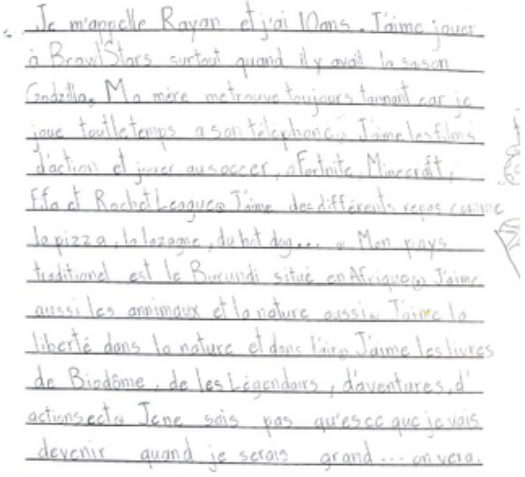
Cet article a pour but de justifier l'efficacité du projet intégrateur en contexte du stagiaire. En effet, les élèves de la classe démontraient un manque de volonté vis-à-vis la lecture et l'écriture. Certains élèves faisaient semblant de faire de la lecture pendant les routines, et d'autres regardaient simplement les images en tournant rapidement les pages. Pendant les périodes d'écritures, ceux qui manquaient d'engagement perdaient beaucoup de temps au lieu d'écrire : ils pouvaient jouer avec leurs matériels; se déplacer à répétition dans la classe; ou encore bloquer sur le vocabulaire à employer dans le texte. Afin de pallier ce problème, la classe participa à une séquence d'enseignement en écriture s'appuyant sur le livre de Simon Boulerice, Les enfants à colorier (2020). Tout d'abord, l'enseignant a effectué la lecture du livre pour présenter chaque personnage de l'album. Entre chaque présentation, un court moment fut consacré pour relever les observations et affirmations que pouvaient avoir les élèves sur le personnage. Ensuite, les acteurs de la classe ont été placés en sous-groupe afin de procéder à un cercle de planification. Ils ont identifié leurs qualités, leurs défis et ce qui les rendait uniques avec l'aide d'un gabarit (figure 2). Puis, les élèves de la classe ont rédigé un texte qui les décrivaient en s'appuyant sur le plan réalisé lors la période précédente. À la suite de cela, un cercle de partage fut effectué avec les mêmes sous-groupes qu'à la planification pour que les élèves puissent avoir un référent de l'évolution du travail de leurs pairs. Ils pouvaient y donner de la rétroaction positive afin d'encourager les efforts fournis par leurs pairs. Afin de valoriser le plaisir d'écrire, aucun cercle de révision n'a été fait puisque la correction et la reformulation de phrase étaient des facteurs réduisant l'engagement dans cette classe. Une fois leur texte terminé, les élèves ont colorié une photo d'eux pour accompagner leur texte. Puis, la présentation de chaque élève fut assemblée afin d'en concevoir un livre qui sera accessible au reste de la classe.



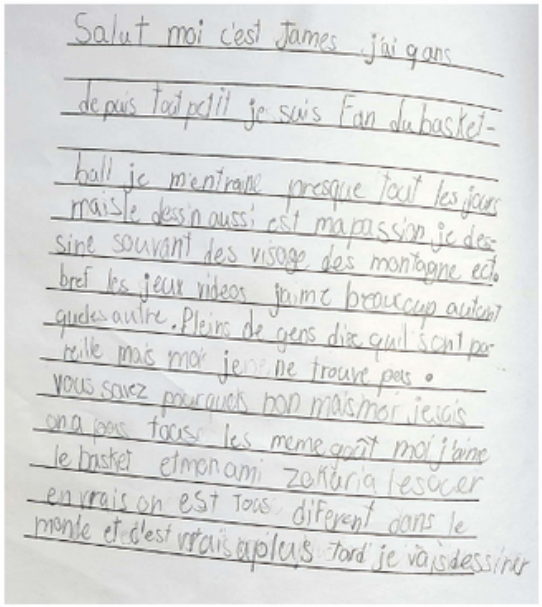
Figure 2. Cercle de planification

Présentation des traces

Afin d'analyser les résultats, deux échantillons de texte d'élève ont été sélectionnés. Les deux garçons manquaient d'engagement pendant les périodes d'écritures en général, mais on y observe des profils différents sur plusieurs points. « L'élève A » manifestait son désengagement par rapport au besoin de compétence (Archambault et Chouinard, 2022, p.105). En effet, il avait le besoin de produire un texte sans erreur et qui atteint parfaitement les attentes de la situation d'écriture. Il devait constamment recevoir une confirmation que son travail était bien, sinon il vivait un sentiment d'incompétence qui l'empêchait de poursuivre son texte. Pendant le cercle d'auteur, il n'y avait pas d'attente contraignante, au contraire, il fut mentionné aux élèves de ne pas faire la correction de leur texte et de se concentrer uniquement à la rédaction de celui-ci. Nous pouvons constater que le texte de « l'élève A » démontre une certaine fluidité. D'ailleurs, pendant la rédaction du texte, il gagna de l'assurance, il utilisa certains outils afin de vérifier l'orthographe des mots et son niveau d'engagement resta élevé puisqu'il ne ressentait pas la pression de performance (Archambault et Chouinard, 2022, p.105).


Texte de l'élève A

« L'élève B » manifestait un désengagement lié au besoin d'autonomie et de signifiance. Lors des productions écrites, il se mettait rarement en action. Il ne comprenait pas l'intérêt de produire des textes qui n'ont pas de liens entre les uns et les autres. De plus, il aimait écrire des textes personnels dans ses temps libres. Cela nous démontre qu'il avait le besoin de produire des textes avec plus de liberté dont le thème est pertinent avec sa réalité. Ainsi, cet élève qui normalement n'arrivait pas à se mettre en action démontrait un engagement hors du commun. Nous pouvons remarquer que lui offrir des choix sur le contenu de son travail lui aura permis de s'épanouir et de stimuler son autonomie. De plus, il était fier de son travail et il voulait le présenter devant toute la classe. Le faire participer à un projet collaboratif fut bénéfique et par le fait même renforça son sentiment de compétence en lui démontrant qu'il avait les capacités nécessaires à l'écriture d'un texte complexe, remplie d'humour et de personnalité (Archambault et Chouinard, 2022).


Salut moi c'est James j'ai 9 ans
depuis tout petit je suis fan du basket-
ball je m'entraine presque tout les jours
mais le dessin aussi est ma passion je des-
sine souvant des visage des montagne ect.
bref les jeux videos j'aime beaucoup aussi
quelques autre. Pleins de gens dise qu'il sont pa-
reille mais moi je ne trouve pas.
vous savez pourquoi non mais moi je vais
ona pas tous les meme goût moi j'aime
le basket et mon ami zakaria le soccer
en vrais on est tous different dans le
monde et c'est vrais aplus tard je vais dessiner

Texte de l'élève B

Résultats anticipés et conclusion.

Actuellement, nous vivons un déclin de l'amour de l'écriture et de la lecture autant chez les jeunes du primaire que chez les adolescents. Cette tendance fut observée dans ma classe de stage, en 4e année du primaire où les élèves évitaient la tâche et disaient ne pas aimer l'écriture. Les besoins liés à l'engagement les plus touchés étaient le sentiment de compétence et de signification, et cela résonne fortement dans le discours des élèves : ils n'aiment pas l'écriture parce qu'ils ne se trouvent pas doués; et, ils trouvent que cela ne leur rapportera rien. Le cercle d'auteur qui se divise en plusieurs étapes : le cercle de planification, la production écrite, le cercle de partage, le cercle de révision et le cercle de publication permirent aux élèves de cette classe de s'épanouir. En effet, les élèves, qui normalement manquaient de motivation à l'écriture, avaient hâte de se mettre au travail afin de produire un texte qui sera accessible au reste de la classe. Il est certain que l'entièreté des causes n'a pas été analysée dans cet article puisqu'elle n'a pas toujours été observable sur le court terme, mais il serait fort intéressant de mettre en place cette stratégie motivationnelle dans une classe pour en observer les bienfaits pendant une année scolaire complète.

Références

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

Boulerice, S. (2020). Les enfants à colorier, Fonfon.

Boscolo, P., et C. Gelati (2007). Cité dans 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, Tome 2. Chenelière Éducation, p.40.

Deneault, 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://doi.org/10.7202/1070727ar

Desrosiers, H., V. Nanhou et L. Belleau (2020). L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire, Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans. Institut de la statistique du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/adaptation-psychosociale-et-scolaire-lors-du-passage-au-secondaire.pdf

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

Maslow, A.H. (1987) Motivation and Personality. In : Frager, R., Fadiman, J., McReynolds, C. and Cox, R., Eds. (3e éd.). Addison Wesley. Cité dans Archambault, A. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e éd.). Chenelière Éducation, p.104.

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 Tome 2. Chenelière Éducation.

Tremblay, O. et Turgeon, E. (2019). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (Éds.), Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche. Éditions Peisaj. https://www.cerclesdauteurs.com/_files/ugd/356378_c0101cd15ecf48728491ef7e500fe7ae.pdf

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. P.1 à 23. https://www.cerclesdauteurs.com/_files/ugd/356378_b5d6928078084a7283244acd4ff84d81.pdf

Wigfield, A., Eccles, J.S., Fredricks, J.A., Simpkins, S., Roeser, R.W. et Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. Dans M. E. Lamb et R. E. Lerner (dir.), Handbook of child psychology and developmental science, vol. 3 : Socioemotional processes (7e éd., p.657-700) John Wiley & Sons Inc. Cité dans Archambault, A. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e éd.). Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

La culture générale à la portée des élèves

Elisabeth Benassi



Introduction

Suite à la réforme du programme d'éthique et culture religieuse, la question de la culture a récemment été discutée. En regardant le nouveau programme de culture et citoyenneté québécoise, on se rend compte que la culture est mise en avant à travers l'exploration, l'analyse et la réflexion autour des réalités culturelles (MEQ, 2024). Cependant, dans ce nouveau programme, on aborde assez peu la notion de culture générale. Lorsque l'on compare ces termes, on réalise que les réalités culturelles renvoient à l'analyse d'éléments caractérisant une culture spécifique dans un contexte donné. Tandis que la culture générale fait référence à l'ensemble des connaissances que peut acquérir un individu, sans que ce soit rattaché à un apprentissage disciplinaire. Alors, qu'est-ce que la « culture » ? Une question, pourtant simple en apparence, mais qui peut demander une certaine réflexion, même pour un adulte. Le dictionnaire Larousse ne propose pas moins de six définitions différentes du mot. C'est dire à quel point ce concept est vaste, complexe… et pourtant essentiel dans le développement de chaque individu. Par la plume de la journaliste Floriane Zagar (2024), l'ancien ministre de l'Éducation nationale français, Gabriel Attal, qualifie l'enseignement de la culture de « bataille des savoirs », soulignant que cette lutte pour le savoir commence et se renforce dès l'école. Cette fameuse « culture G » est bien souvent mise de côté, par manque de temps, manque de ressources ou manque d'intérêt.

La problématique soulevée dans cette situation concerne donc l'enseignement de la culture à l'école. En effet, celle-ci est un élément fondamental dans le développement global de l'enfant. À mes yeux, elle est une grande force dans la vie, que ce soit à un jeune âge ou dans la vie professionnelle. Ce sont des savoirs qui peuvent faire la différence. La culture permet de créer un lien entre les élèves et le monde qui les entoure. Elle nous fournit également des outils pour développer la pensée critique et renforcer le sentiment d'appartenance. Elle donne lieu à des échanges plus riches pouvant ainsi renforcer la curiosité intellectuelle de chacun. Par sa transmission, nous nous affirmons dans notre rôle de « médiateur de culture » (MEQ, 2020). Pour enrichir la culture générale des enfants, il est essentiel de capter leur attention et de susciter leur curiosité. Étant donné que ces sujets ne sont pas toujours explicites dans le programme ministériel, il devient d'autant plus important de nourrir chez les élèves le désir d'apprendre par eux-mêmes, d'aller au-delà des exigences scolaires. Cet apprentissage doit rester un plaisir. C'est la raison pour laquelle j'ai ciblé mon analyse sur

le concept de motivation intrinsèque et celui d'engagement de l'élève, deux principes pédagogiques qui viennent « soutenir le plaisir d'apprendre » (MEQ, 2020). Ma problématique est donc la suivante, comment favoriser l'enrichissement de la culture générale chez les élèves du primaire en misant sur leur motivation intrinsèque et leur engagement actif ? Pour y répondre, nous verrons que la motivation intrinsèque des élèves et leur engagement constituent la clé permettant d'ouvrir les portes de la culture. Enfin, nous expliquerons en quoi le « Point culture » m'a permis de répondre à cette problématique.

Motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque signifie que l'élève réalise une tâche par plaisir, sans motivation extérieure (Archambault et Chouinard, 2022). Ce type de motivation est la plus souhaitable dans les apprentissages. En effet, celle-ci sous-entend que si l'enfant apprend par envie ou par intérêt, ses apprentissages seront plus durables. Le phénomène inverse est l'amotivation, qui signifie que l'apprenant, en plus de ne pas avoir de source de motivation, ne va pas se sentir concerné par les activités et ne fera pas le lien entre ses comportements et le résultat (Bartolotti et als. 2006). Le but en enseignement est d'éviter l'amotivation et de viser l'autodétermination qui est la base de la motivation intrinsèque. Ce principe d'autodétermination est développé par Deci et Ryan, puis repris par Archambault et Chouinard (2022).

Figure 1. Continuum de l'autodétermination



Pour atteindre ce niveau, il ne suffit pas d'aborder uniquement ce qu'aime l'enfant. Il y a trois besoins psychologiques à combler pour atteindre cet objectif.

Trois piliers : l'autonomie, le sentiment de compétence et le lien social

1)L'autonomie

Dans ce cas, on comprend l'autonomie comme étant un sentiment de contrôle que va éprouver l'élève envers ses apprentissages et la réalisation de ses tâches. (Archambault et Chouinard, 2022). Lorsqu'un élève est autonome, il effectue les activités parce qu'ils les jugent intéressantes, elles respectent ses valeurs, ses intérêts et elles sont perçues comme pertinentes pour son développement. Porté par son intérêt, l'élève sera également capable de prendre en charge sa démarche d'apprentissage (Vienneau, 2017).

Pour étudier la culture, il est pertinent de laisser de la place aux enfants pour qu'il puisse s'impliquer et faire des choix dans les modalités de réalisation, par exemple. Les élèves peuvent aussi faire preuve d'autonomie dans le choix des sujets traités. Il est certain que si l'enseignant impose les sujets, les élèves seront moins impliqués dans les apprentissages. L'enrichissement de leur culture deviendrait donc une contrainte, plutôt qu'un plaisir. Or il faut que l'envie d'apprendre vienne des élèves.

« Il n'y a pas d'apprentissage sans désir d'apprendre. » Philippe Meirieu

La qualité de l'apprentissage dépend en grande partie du type de motivation de l'élève. Pour que l'apprentissage soit durable et efficace, il faut que sa motivation prenne racine dans une volonté ou un intérêt personnel de l'enfant.

2)Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence renvoie à la perception qu'un individu va avoir de lui-même ou de ses capacités dans différents domaines (Archambault et Chouinard, 2022). Il y a donc une différence entre la capacité réelle de l'élève à réaliser une tâche et le fait qu'il se sent capable de faire la tâche en mobilisant ses capacités. Lorsque l'on enseigne, nous devons nous assurer de maintenir un climat positif et propice aux apprentissages. Pour ce faire, nous devons soutenir ce sentiment de compétence en valorisant les efforts, en proposant des rétroactions positives et en nous adaptant aux besoins des élèves (Vienneau, 2017). En outre, plus un élève va se sentir compétent, plus il sera en mesure de prendre des initiatives dans ses démarches ou de pousser sa réflexion. Ce sentiment se construit avec l'influence du milieu qui l'entoure, celui-ci étant encadré par des normes et des attentes. De plus, en diversifiant les références culturelles dans l'enseignement, on valorise une pluralité de compétences et de connaissances. Ces activités doivent cependant représenter un défi réaliste et être dans la zone proximale de développement (ZPD) de l'individu. Ce concept clé de l'enseignement a été mis en lumière par Vygotsky. Cette ZPD fait ressortir les limites entre ce qu'un individu peut faire seul, ce qu'il peut faire avec du soutien et ce qu'il ne peut pas faire même avec de l'aide. Ce sentiment de compétence va influer sur le comportement de l'élève envers ses apprentissages, mais aussi envers le groupe.

3)Le lien social

Le lien social correspond aux liens que partagent les individus d'un même groupe, développant ainsi un sentiment d'appartenance. Ce sentiment est le dernier pilier de l'autodétermination. Une fois que l'élève est autonome dans ses apprentissages et qu'il se sent compétent, il développe ce sentiment, favorisant l'atteinte de l'autodétermination et la réussite (Evans & Boucher, 2015). Le sentiment d'appartenance est avant tout un besoin psychologique fondamental pour tout individu. En effet, en se penchant sur la pyramide des besoins de Maslow (1954 et 1968), on remarque que le besoin d'appartenance fait partie des fondements de sa pyramide. Vienneau (2017) souligne alors l'importance de cette pyramide en contexte scolaire. Si un élève se sent accepté, soutenu, valorisé au sein du groupe-classe, il sera plus motivé et engagé dans sa réussite. À l'inverse, un manque d'appartenance peut entraîner un désengagement, une baisse de motivation et des difficultés d'apprentissage. Afin de développer ce lien, l'enseignant doit s'assurer qu'il y a un climat d'écoute, de respect et d'inclusion en classe. L'apprenant doit se sentir considéré dans le groupe pour pouvoir prendre sa place, s'impliquer et participer.

L'engagement des élèves

L'engagement scolaire au primaire constitue un facteur clé de la réussite éducative et du développement global des élèves. Selon Nancy Gaudreau (2024), l'engagement ne se limite pas au simple respect des consignes. Il implique une participation active, volontaire et soutenue dans les activités d'apprentissage. Une gestion positive du comportement, combinée à des pratiques pédagogiques différenciées, permet de prévenir le désengagement et de maintenir la motivation, particulièrement chez les élèves ayant des besoins particuliers. Afin de susciter l'engagement des élèves, il faut que nos activités répondent aux besoins fondamentaux des élèves, soit ceux permettant l'autodétermination : le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance (Gaudreau, 2024). Cette approche rejoint donc celle de Vienneau qui soutient que l'autodétermination est la clé de la motivation intrinsèque. L'engagement d'un élève n'est pas seulement cognitif. En effet, il repose sur trois dimensions, cognitive, affective et comportementale (Gaudreau, 2024). L'engagement comportemental implique que l'apprenant participe activement, de façon sérieuse et respectueuse. L'engagement affectif se rapporte principalement au sentiment d'appartenance ressenti par l'élève et au plaisir d'apprendre. L'engagement cognitif sous-entend que l'élève est impliqué dans ses apprentissages, il utilise ses stratégies, est capable de s'autoréguler. Gaudreau et Vienneau mettent en avant le rôle de l'enseignant dans cette mobilisation de ces dimensions de l'engagement à travers les interactions, les attentes claires et les rétroactions offertes.

Les périodes de Point culture, centrées sur la participation des élèves, le partage de leurs connaissances et de leurs expériences personnelles, s'inscrivent pleinement dans une pédagogie de la participation telle qu'explicitée par Vienneau (2017). Cette approche, fondée sur l'inclusion et la valorisation des contributions de chacun, vise à créer un espace d'apprentissage où chaque élève est reconnu comme sujet actif dans la construction du savoir. Permettre aux élèves de choisir les modalités d'apprentissage ou d'évaluation en groupe, comme le propose cette pédagogie, favorise l'autodétermination et l'engagement des élèves. Ensuite, impliquer les élèves dans des décisions pédagogiques renforce l'engagement cognitif et affectif (Archambault et Chouinard, 2022). En favorisant la participation active, l'expression personnelle et un climat de confiance, l'école devient un lieu où chaque élève peut s'engager pleinement dans ses apprentissages.

Mise en contexte

Mon PIC s'est déroulé dans un groupe de quatrième année. J'ai eu la chance d'avoir un groupe sans problème de comportement majeur. Les difficultés d'apprentissages n'étant pas nous plus alarmantes, j'ai pu explorer plus de possibilités dans le choix de mon projet intégrateur. Rapidement, les élèves ont su me montrer leur intérêt pour les éléments qui les entourent. La première chose qui m'a interpellé, c'est la pertinence de leurs questions lorsque l'on faisait des lectures dans leurs manuels scolaires de français. Ils cherchaient à en savoir plus sur les personnages qui étaient présentés. J'ai alors compris que je pouvais aller plus loin. Leur curiosité ne se limitait pas aux personnages, elle touchait à tout. Ensuite, pendant les périodes d'univers social, les élèves étaient curieux, ils cherchaient à comprendre le comment et le pourquoi, les choses se passaient comme ça. De plus, les documentaires en tous genres étaient très populaires auprès des enfants. J'ai donc questionné ouvertement les élèves pour savoir s'ils seraient intéressés de parler de la culture. Surprise, tous les élèves étaient partants ! Je me suis donc penchée sur la structure que je voulais donner à ce moment et c'est comme ça que j'ai commencé le « Point culture ».

Transmettre la culture autrement : le Point culture, une démarche active et motivante.

Le Point culture a pour but d'être un temps d'apprentissage collaboratif et agréable pour les élèves. Il a l'avantage de mettre tous les élèves sur un point d'égalité. En effet, les élèves, habituellement en difficulté d'apprentissage, ne sont pas pénalisés pendant cette activité. Tous les élèves développent leur réflexion et leur esprit critique pendant cette période. Dans cette situation, le but de l'enseignant n'est pas de leur donner l'explication tout de suite. L'objectif est de comparer les différentes perceptions du sujet et ensuite d'expliquer le pourquoi ou le comment. Tous les sujets doivent être cognitivement abordables pour les élèves, de sorte à rester dans leur zone proximale de développement. Ainsi, ils seront en mesure de réaliser des apprentissages efficaces (Vienneau, 2017). Il était essentiel de les impliquer quant à la structure que devait prendre cette nouvelle matière. Cependant, puisque le choix d'un sujet de culture générale pertinent semblait difficile pour les élèves, je me suis occupée de sélectionner vingt sujets. Nous avions des sujets tels que les merveilles du monde, les dieux grecs ou encore l'origine des masques japonais. Les sujets ayant eu moins de cinq votes étaient mis de côté. Par exemple, « qui est Vincent Van Gogh » a obtenu 3 voix, alors nous n'en avons pas parlé. À l'inverse, « l'origine des Jeux olympiques » a obtenu 22 voix sur les 24 votants. En les faisant voter, les élèves développent leur autonomie envers leurs apprentissages, ce qui représente un pas vers l'autodétermination (Archambault et Chouinard, 2022). De plus, cela encourage leur implication puisque ce sont eux qui déterminent les sujets que l'on étudiera. Dans chacune de ces périodes, les enfants étaient mis en action puisque pour mieux apprendre, ils doivent vivre des situations stimulantes et diversifiées.

Ensuite, je souhaitais garder des traces des sujets discutés. J'ai eu une discussion avec les élèves pour choisir les traces que nous allions garder. Plusieurs idées sont ressorties telles qu'un journal de bord personnel ou de classe, des affiches par sujet, une grande frise chronologique ou encore une vidéo explicative du sujet. C'est finalement cette dernière option qui a été choisie par les élèves. À la fin de chaque Point culture, deux élèves restaient à la récréation pour se filmer et résumer ce qui venait d'être vu. Ces vidéos étaient ensuite déposées sur le Classroom pour que les parents puissent les regarder. En faisant cela, nous avons favorisé la collaboration école-famille qui est un facteur de la réussite scolaire de l'élève (Gosselin-Gagné,2024). En outre, cela a permis aux enfants de développer leur sentiment de

compétence en démontrant leur compréhension de la notion, mais aussi en nourrissant leur estime d'eux-mêmes.

Chaque Point culture se déroulait de la même façon :

1) Discussion en groupe en partant de leurs connaissances sur le sujet.
2) Présentation plus précise du sujet en s'appuyant sur un diaporama, une vidéo ou d'autres ressources.
3) Questionnements, réactions et discussion
4) Mise en action à travers une activité : peinture, dessin, recherche, affiche, etc.
5) Présentation de différents livres trouvés à la bibliothèque en lien avec le sujet (en libre accès par la suite)
6) Réalisation d'une courte vidéo en équipe de deux sur le sujet et publication de celle-ci sur le Classroom.

Ces étapes, étant nombreuses, permettaient facilement de varier les stratégies d'enseignement. En effet, le maintien de l'engagement des élèves passe aussi par notre planification. En variant nos stratégies, nous évitons un effet de saturation et de désintérêt des élèves (Vienneau, 2017). Les stratégies que j'ai mises en avant avec les différents Points culture sont la discussion, le questionnement ouvert, l'enseignement interactif et magistral ainsi que l'apprentissage coopératif et par projet.

Avant d'aborder les premiers sujets de culture générale, il était nécessaire de préparer les élèves en activant leurs connaissances antérieures. Pour cela, nous avons utilisé un Wooclap, afin de rendre cette phase d'introduction plus interactive et engageante.

Réponses des élèves à la question : « Qu'est-ce que la culture ? »



Ce nuage de mots démontre une grande richesse dans leur vision de la culture. Il met en avant des objets et des pratiques concrètes dans différents domaines, attestant ainsi que leur perception de la notion.

Ces représentations ont ensuite orienté le choix des thématiques abordées dans le cadre du Point culture.

Voici les sujets qui ont été les plus populaires : la grotte de Lascaux, les prix Nobel, les Jeux olympiques, les dieux grecs et la raison du jour du Souvenir le 11 novembre 1918.



Effectuer un suivi

Il n'y a pas d'évaluation sommative pour le Point culture. Cependant, l'observation est constante. En effet, afin de garder des traces de mes observations et de faire les ajustements nécessaires à ma pratique, j'ai créé un tableau me permettant de faire un suivi de la qualité de la participation et de l'implication des élèves. Bien que l'observation soit générale, ce tableau m'a permis de réfléchir aux défis que vivaient certains élèves. J'ai fait le choix d'utiliser un tableau afin d'observer rapidement l'évolution des élèves. Cela me permet par la suite d'adapter mes interventions auprès de certains élèves. Puisque le Point culture est caractérisé par la discussion, les élèves plus gênés ressortent facilement. Ainsi cet outil d'évaluation formatif me permet de consigner mes observations en planifiant des interventions ciblées pour favoriser la différenciation pédagogique (Tomlinson et McTighe, 2010).

Tableau 1 : évaluation formative de la participation et de l'implication des élèves

	Point Culture 1 (27 sept.)	Point Culture 3 (11oct.)	Point Culture 6 (18 nov.)	Point Culture 8 (8 déc.)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				

Très bonne participation/implication
Bonne participation/implication
Participation occasionnelle / implication légère
Faible participation/implication

Le tableau 1 est un extrait de la grille d'observation utilisée tout au long du stage. En l'analysant, on remarque une progression globale des élèves. L'amélioration est plus marquée à partir du Point culture 6. Ce changement est notamment dû à une meilleure compréhension des attentes. Les élèves ont pris leurs marques au fur et à mesure. Ils se sont appropriés les démarches et le fonctionnement de ces moments. Il y a eu un progrès notable des élèves 3 et 10 qui se sont vraiment impliqués dans leurs apprentissages. Ces évolutions traduisent un engagement progressif et durable pour la plupart des élèves. Cela sous-entend également une avancée vers l'autodétermination puisque les élèves prennent davantage de plaisir dans les activités proposées.

Ce dispositif, valoriser le progrès individuel. Toutefois, il faut noter que l'implication et la participation d'un élève peuvent varier en fonction de son niveau d'intérêt pour le sujet traité.

Un autre moyen utilisé pour évaluer l'implication des élèves est l'observation de leurs travaux. Pour chaque Point culture, les enfants doivent effectuer des activités. Par exemple, pour la grotte de Lascaux, les élèves ont fait de la peinture avec les doigts à la manière des hommes préhistoriques. Pour les dieux grecs, les élèves ont participé à un Kahoot. Pour les prix Nobel, ainsi que les merveilles du monde, les élèves ont effectué des recherches sur les Chromebook. Ces recherches sont toujours faites en équipe de 2, ce qui permet une belle collaboration entre les apprenants.



Ces activités soutiennent les fondements de l'autodétermination. L'autonomie est développée puisque ce sont les élèves qui réalisent les recherches. Le sentiment de compétence est enrichi par la diversité des activités artistiques, ludiques ou numériques. Cela permet à chacun de s'exprimer selon ses forces, ce qui renforce la confiance en soi et la motivation. Enfin, le sentiment d'appartenance est stimulé par l'engagement collaboratif lors des activités. De surcroît, les travaux des élèves étaient affichés en classe et, parfois, dans le corridor. Lorsque leurs peintures rupestres ont été accrochées, elles ont attiré les regards des autres élèves de l'école, mais aussi de certains enseignants curieux. Les enfants étaient fiers de montrer leur travail.

Des demandes venant des élèves

En outre, l'intérêt des élèves envers la culture générale a été démontré lorsque plusieurs d'entre eux sont venus me demander de faire un Point culture portant sur le jour du Souvenir et la Première Guerre mondiale. Cette demande spontanée était un bon témoignage de leur motivation intrinsèque et de leur engagement. De plus, lorsque je viens remplacer en classe depuis janvier, ce sont les élèves qui demandent de refaire des Points culture.

Constats et conclusion

L'enrichissement de la culture générale à l'école représente un levier essentiel pour le développement global des élèves, notamment lorsqu'il est soutenu par la motivation intrinsèque et l'engagement actif. Ce projet du Point culture a mis en avant la façon dont la démarche pédagogique fondée sur l'autodétermination permet de favoriser le plaisir d'apprendre tout en développant la curiosité intellectuelle des élèves. En impliquant les enfants dans le choix des sujets, en variant les stratégies pédagogiques et en valorisant la participation de chacun, cette approche inclusive renforce à la fois le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance au groupe-classe. De plus, le suivi régulier de l'implication des élèves par le biais de l'observation formative permet de mieux adapter les interventions de l'enseignant, tout en tenant compte des intérêts et des besoins particuliers de chacun. Le Point culture devient ainsi un véritable moteur d'apprentissage, créant un espace où tous les élèves, peu importe leurs forces ou leurs défis, peuvent s'exprimer, apprendre et s'épanouir par la culture.

Références

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

- 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

- 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

- Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : Les ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec

- 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

- Gouvernement du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante. Ministère de l'Éducation. Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

- Gouvernement du Québec. (2024). Programme Culture et citoyenneté québécoise. Ministère de l'Éducation. Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-culture-citoyennete-quebecoise-Primaire.pdf

- Larousse. (n.d.). Culture (déf.). Dans Larousse en ligne. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072

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

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

- Zagar, F. (2024, 17 janvier). La culture générale, un enjeu et une bataille… Revue politique et parlementaire. https://www.revuepolitique.fr/la-culture-generale-un-enjeu-et-une-bataille/?

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Le développement de la motivation et de l'engagement des élèves par la mise en place des projets personnels

Elsa Lagimonière



Dans un contexte éducatif en constante évolution, il est nécessaire, en tant qu'enseignant(e)s, de se questionner sur les différentes stratégies d'enseignement qui permettent de soutenir les apprentissages des élèves. Ce présent article se penche sur les concepts de motivation et d'engagement, qui peuvent s'avérer des enjeux importants dans leur réussite scolaire. Ils sont tous deux abordés, car ils entretiennent une relation de réciprocité. En effet, si la motivation favorise l'engagement, ce dernier facilite en retour cette première (Archambault et Chouinard, 2022, p. 88). Bien que plusieurs moyens d'action concrets soient adaptés et efficaces pour permettre aux élèves de développer ces aptitudes, nous verrons comment et pourquoi la mise en place des projets personnels peut être une stratégie pertinente pour y parvenir dans une classe où les besoins et le niveau des élèves sont assez hétérogènes. Dans le contexte de mon stage, il était pertinent de mettre en place un projet qui permettrait autant aux élèves performants, qui terminent en premier et qui s'installent toujours en lecture, qu'aux élèves moins performants, qui ont parfois moins de confiance en eux, de concevoir un projet stimulant qui rejoint leurs intérêts. Le manque d'engagement et de motivation dans la réalisation des apprentissages était une problématique qui touchait plusieurs élèves de la classe, et ce, indépendamment de leurs performances académiques.

Les types de motivation

Nous le savons, la motivation est un facteur clé de l'apprentissage et de la réussite scolaire. Toutefois, bien qu'elle joue un rôle important quant à la majorité des aspects du vécu scolaire des élèves, elle est propre à chacun et n'agit donc pas au même degré pour tous. Dans le contexte scolaire, la motivation représente l'état psychologique qui permet à l'élève de s'engager dans ses études et d'adopter des comportements qui lui permettent d'atteindre les objectifs visés. Le fait de faire preuve de persévérance dans ses apprentissages y est alors associé (Archambault et Chouinard, 2022, p. 88). Plusieurs types de motivation existent, et ce, selon le comportement de la personne qui est plus ou moins déterminé par des facteurs externes ou internalisés. Ces différents types de motivation forment un continuum de l'autodétermination, allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque.

L'amotivation est définie par le fait qu'aucune relation entre les comportements et les résultats obtenus n'est établie par l'individu.

Il se trouve dans un état de résignation et ne trouve aucune motivation, qu'elle soit interne ou externe, à agir. (Louche et al., 2006, p. 351-352). Le fait de ne trouver aucun avantage dans ce qu'il fait peut l'amener à ne pas participer ou à abandonner définitivement la tâche. C'est donc ce que l'on veut éviter à tout prix au sein d'une classe.

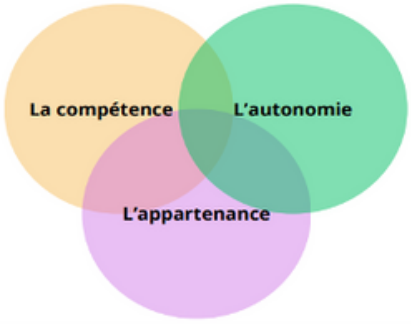
La motivation extrinsèque intervient lorsque le comportement répond à des objectifs instrumentaux. Par exemple, un élève pourrait effectuer une tâche dans le simple objectif d'éviter une conséquence ou d'obtenir une récompense. On trouve plusieurs modèles de motivation extrinsèque : la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. La première représente le type de motivation le moins autodéterminé. L'élève y effectue uniquement la tâche proposée parce qu'il sent que cela fait partie de son devoir d'élève. Dans le second type de régulation, il effectue plutôt la tâche parce qu'il considère que celle-ci est importante pour lui. En effet, cela pourrait lui permettre d'obtenir de bons résultats scolaires et l'approbation de la part de son enseignante et de ses parents. Dans le dernier type de motivation extrinsèque, soit la régulation intégrée, l'élève effectue toujours la tâche parce qu'il la considère importante pour lui, mais cette fois, parce qu'elle peut lui permettre de se rapprocher de son objectif final (ex. être admis dans un certain programme universitaire). Ce qui distingue ce dernier niveau de régulation de la motivation intrinsèque est le fait que le comportement de l'élève est dirigé vers un objet autre que la tâche (Archambault et Chouinard, 2022, p. 98).



La motivation intrinsèque se définit par le fait que l'élève réalise les tâches proposées parce qu'il les juge intéressantes et que cela lui procure un réel plaisir. Toujours selon les auteurs Archambault et Chouinard, « plus les élèves sont autodéterminés et plus ils se rapprochent de la motivation intrinsèque, plus grand, profond et durable devient leur engagement. » (2022, p. 98). Dans un monde idéal, c'est ce que l'on vise pour l'ensemble des élèves de la classe.

L'autodétermination

L'autodétermination représente donc la finalité de la mise en place des projets personnels au sein de la classe, puisque celle-ci permet aux élèves de s'engager davantage dans la tâche. D'après la théorie de l'autodétermination, la motivation découlerait de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux.



Pour favoriser la motivation et l'engagement d'un élève, celui-ci doit se sentir compétent. Il doit se sentir à la hauteur des exigences : les tâches proposées ne doivent ni être trop difficiles ni trop faciles pour lui. Comme le nomment Archambault et Chouinard, le sentiment d'efficacité personnelle et de compétence exerce une grande influence sur le choix des activités et sur le niveau d'engagement de la personne à leur égard (2022, p. 95). Un élève qui éprouve un sentiment d'efficacité faible quant à une tâche pourrait donc avoir tendance à l'éviter. Au contraire, un élève qui se sent compétent devant celle-ci serait plus enclin à persévérer. Dans cette optique, il est donc important de respecter la zone proximale de développement de l'enfant (Vienneau, 2017, p. 185) puisque c'est dans celle-ci qu'il se trouvera devant des défis réalistes et qu'il pourra progresser avec de la médiation pour gagner tranquillement en autonomie. D'ailleurs, l'élève doit avoir une certaine autonomie au sein de la classe. Il doit pouvoir effectuer des choix et sentir qu'il est maître de ses actions. Permettre à l'élève de se fixer des objectifs personnels et de s'organiser lui permet donc de développer son autonomie. Finalement, il est important que l'élève développe un sentiment d'appartenance à sa classe ainsi qu'à l'égard de son enseignante. Entretenir le sentiment d'être à sa place et se sentir apprécié de ses camarades peut grandement favoriser sa motivation (Réseau réussite Montréal, 2021).

L'engagement scolaire

L'engagement scolaire peut être défini comme la décision d'un élève de prendre part à un projet ou à une activité et d'y participer de manière active. Comme nommé précédemment, la motivation et l'engagement sont deux concepts qui vont de pair, car cette première détermine la direction et l'intensité de l'engagement de l'élève. Voici les diverses formes d'engagement scolaire, qui peuvent se démarquer d'un élève à l'autre par leur intensité.

Les formes d'engagement scolaire	
Comportemental	Participation aux activités scolaires, scolaires et parascolaires et respect des règles de vie de l'école. Cette forme d'engagement est nécessaire dans la réussite scolaire de l'élève.
Cognitif	Investissement psychologique de l'élève et efforts réalisés pour maîtriser les contenus, habiletés et processus cognitifs enseignés. Désir d'aller plus loin dans ses apprentissages et attrait pour les défis.
Affectif	Sentiments de l'élève à l'endroit de l'école, des enseignants et de ses camarades. Sentiments personnels de l'élève : fierté, sentiment d'appartenance, intérêt envers les tâches proposées. C'est un aspect déterminant du vécu scolaire de l'élève.

(Archambault et Chouinard, 2022, p. 89)

La motivation peut influencer la manière dont l'élève perçoit l'école, ses relations avec ses camarades et les enseignants ainsi que le temps et l'énergie qu'il consacre à ses études, ce qui a un rapport direct avec son engagement scolaire. Un élève engagé dans les trois sphères présentées serait davantage porté à réussir à l'école, ce qui, par le fait même, peut favoriser sa motivation (Archambault et Chouinard, 2022, p. 88-90). On voit donc la relation étroite entre la motivation et l'engagement et l'importance de trouver différents moyens de développer ces deux concepts auprès des élèves de la classe.

Mise en contexte et problématique

C'est dans une classe de deuxième année que j'ai pu mettre en place les projets personnels l'année dernière, et ce, dans l'objectif de développer la motivation et l'engagement des élèves. La classe était composée de 20 élèves dont les besoins et les niveaux étaient assez hétérogènes, l'école se trouvant dans un milieu socioéconomique assez varié. Certains d'entre eux étaient très performants. Ils terminaient rapidement le travail demandé et s'installaient toujours en lecture par la suite. D'autres élèves, moins performants et autonomes, avaient besoin de l'aide constante d'un adulte pour avancer. Ceux-ci peinaient souvent à terminer les travaux et se décourageaient rapidement. Dans ces deux catégories, on pouvait retrouver des élèves peu motivés, pour qui les tâches scolaires semblaient lourdes et vides de sens. Ceux-ci refusaient parfois de travailler ou réalisaient rapidement leur travail sans s'appliquer pour pouvoir passer à autre chose.

Les manque de motivation et d'engagement de plusieurs élèves les freinaient dans leurs apprentissages, ce qui m'a encouragé à mettre en place les projets personnels au sein de la classe. De plus, ces projets visaient également à répondre aux besoins des élèves plus performants, et ce, en leur permettant de sortir de leur zone de confort et de réaliser de nouvelles activités d'apprentissage plus autonomes. Outre les objectifs principaux déjà énoncés, la mise en place de ce projet permettait de développer la créativité des élèves, de prendre en compte leurs intérêts et de partir de ceux-ci pour promouvoir leurs apprentissages et de développer leur autonomie, en leur permettant de faire des choix et de structurer eux-mêmes leur projet. Par le fait même, j'ai également pu intégrer davantage la différenciation pédagogique dans la classe en aidant les élèves à devenir des partenaires efficaces de leur propre succès. En effet, dans une classe constituée de nombreux élèves différents, il devient de plus en plus essentiel que ceux-ci puissent prendre part à la mise en forme de leur propre réussite et qu'ils puissent se fixer des objectifs personnels au-delà de ceux qui sont établis pour l'ensemble de la classe (Tomlinson et McTighe, 2010, p. 46).

Analyse du projet et résultats

Je me doutais que la mise en place des projets personnels ne répondrait pas aux besoins de tous les élèves de la classe. À première vue, ceux-ci me semblaient davantage pertinents pour les élèves performants qui commençaient à trouver la lecture redondante et pour les élèves qui étaient moins motivés et qui portaient peu d'intérêt aux tâches scolaires. Je savais qu'il serait peut-être plus difficile de rejoindre les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires par la mise en place de ces projets, car cela leur ajoutait une tâche supplémentaire. Toutefois, il était essentiel pour moi que tous se sentent valorisés et qu'ils aient la chance de se fixer des objectifs personnels pour développer leur autonomie. C'est pourquoi je trouvais important de mettre en place les projets personnels auprès de tous les élèves de la classe, et ce, indépendamment de leurs performances scolaires.

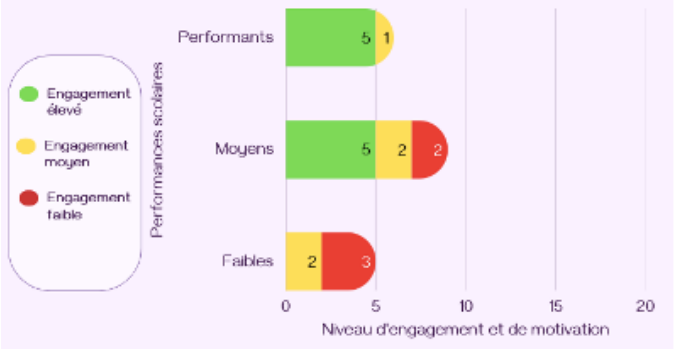
La première étape consistait à trouver des idées de projets qui pouvaient rejoindre les intérêts de chacun des élèves de la classe. En début de semaine, il leur a été demandé de commencer à réfléchir à des idées qu'ils trouvaient intéressantes et les parents ont été contactés afin de leur présenter le projet et leur demander de discuter avec leurs enfants de leurs intérêts et de leurs passions. À la fin de la semaine, une tempête d'idées a été réalisée en classe avec les élèves.

Voici certaines de leurs propositions :

-Écrire un livre (l'afficher à la bibliothèque, le lire aux maternelles)
-Réaliser une boutique d'émotions
-Créer un livre de recettes illustré
-Écrire des lettres de Noël pour les habitants du quartier
-Construire une maquette de l'école (en carton, en Lego)
-Préparer une expérience scientifique et la faire vivre à la classe
-Kiosque de voyance (créer les cartes + présentation)
-Réaliser une maquette du système solaire
-Écrire et présenter une pièce de théâtre
-Écrire le prochain tome de son livre préféré
-Créer un livre de coloriage pour les maternelles
-Écrire un article pour le journal de l'école (mini journaliste, faire des sondages dans l'école)
-Créer un jeu de société

Une fois leur projet choisi, les élèves devaient réaliser le plan de celui-ci. L'objectif était alors de leur faire prendre connaissance des étapes nécessaires à sa réalisation, au temps prévu pour ce faire et au matériel nécessaire. Pour bien leur montrer le travail attendu et les éléments à retrouver, je leur ai montré le plan de mon propre projet et leur ai expliqué toute la démarche nécessaire pour le mettre en place par la suite. Cette période de modelage leur a permis de répondre à des questions telles que « Par où dois-je commencer? » et « Qu'est-ce que je dois garder en tête tout au long de l'écriture de mon plan? ». L'objectif était que les élèves puissent être le plus possible dans une pratique autonome pour la suite des choses (Messier, 2017, p. 41-43). Évidemment, je me doutais que certains élèves auraient besoin de plus d'accompagnement. Je me suis donc assurée de leur donner des rétroactions et de les aider à modifier leur plan jusqu'à ce que celui-ci devienne plus concret et réaliste. Enfin, lorsque le plan de leur projet était approuvé, les élèves pouvaient débuter les premières étapes de celui-ci. Rapidement, il a été possible de constater des différences quant au niveau d'engagement et de motivation des élèves.

Portrait global de la classe



Ici, l'analyse des travaux des élèves et leur progression est réalisée selon trois catégories distinctes : les élèves plus performants qui ont montré, de manière générale, un grand intérêt pour les projets personnels, les élèves un peu moins performants, pour qui le niveau d'intérêt et d'engagement ont été plutôt variés et finalement, les élèves peu performants, qui ont montré un faible intérêt ou un certain désintérêt envers leur projet.

Élèves performants

Rapidement, il est possible de constater que la grande majorité de ces élèves ont fait preuve d'un niveau d'engagement et de motivation élevé. En effet, ils ont, dès le départ, montré un fort enthousiasme pour les projets personnels. De manière générale, ces élèves ont choisi un projet qui rejoignait leurs forces et leurs intérêts. Par exemple, une élève qui aime beaucoup écrire des histoires s'est lancée dans l'écriture d'un livre qu'elle compte rendre accessible à la bibliothèque de l'école alors qu'un élève qui adore dessiner a débuté un cahier de coloriage pour les maternelles. Ces élèves ont donc été en mesure de choisir un projet ni trop facile, ni trop difficile et qui les intéresse réellement. Bien qu'ils aient eu besoin de l'aide de l'adulte à quelques reprises, ils ont essentiellement fait preuve d'autonomie et ont cherché eux-mêmes des solutions à leurs problèmes. Quatre de ces six élèves ont été appuyés par leurs parents, qui les ont aidés à choisir leur projet et à déterminer les étapes pour le réaliser.

Élèves moyens

Le graphique montre bien les divers niveaux d'engagement dont ont fait preuve ces élèves. Les deux qui ne se sont pas engagés dans les projets personnels sont des élèves chez qui il est habituellement plus difficile d'aller chercher la motivation. En effet, dès que la tâche est trop longue ou qu'ils ne sont pas intéressés par celle-ci, ils refusent de travailler et dérangent les autres élèves. Le choix de leur projet n'était donc peut-être pas adapté à leurs besoins et il aurait été préférable d'en choisir un plus court pour que ceux-ci n'aient pas le temps de se décourager. Étant de très bons amis, ces deux élèves s'influençaient à ne pas travailler, et ce, même s'ils étaient séparés dans la classe. Les deux élèves qui ont démontré un engagement moyen sont des élèves qui ont choisi un projet qui rejoint un peu moins leurs intérêts. Ils ont tous les deux quelques difficultés en français et ont choisi d'écrire des histoires illustrées pour les maternelles. C'est à la période de correction de leur texte qu'ils ont perdu de l'intérêt pour leur projet, préférant parfois faire de la lecture plutôt qu'avancer celui-ci. Il est possible de se demander si ces élèves avaient bien ciblé les différentes étapes de leur projet lors de la réalisation de leur plan. Étant de nature assez autonomes, la vérification de celui-ci s'est effectuée assez rapidement. Il aurait peut-être été favorable d'évaluer la pertinence du projet avec eux en s'attardant sur chacune de ses étapes. Finalement, les élèves qui ont montré un niveau d'engagement élevé tout au long de leur projet sont des élèves qui ont choisi des projets de plus petite envergure qui rejoignaient leurs forces et intérêts. Ils pouvaient donc le voir progresser rapidement au fil des semaines. Ce sont également des élèves qui sont assez autonomes dans la classe et qui ont reçu le soutien de leurs parents pour trouver des idées et avancer leur projet à la maison.

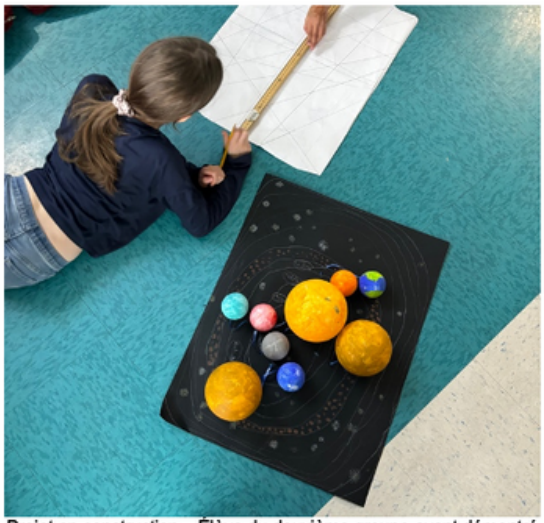
Élèves peu performants

Les élèves peu performants ont tous montré de l'intérêt pour les projets personnels au départ. Ils avaient, pour la plupart, des idées d'assez grande envergure. Par exemple, un élève qui peine à lire et à écrire voulait écrire une pièce de théâtre, puis la présenter aux élèves d'une autre classe. L'idée générale était bonne, mais la manière d'y parvenir restait très floue. Il a donc été difficile pour cet élève de réaliser le plan de son projet, car il ne savait pas par où commencer. De manière générale, les élèves moins performants de cette classe font preuve de peu d'autonomie. Ils ont besoin d'être encadrés et se montrent peu persévérants lorsque l'adulte n'est pas à leurs côtés. Un trop gros projet peut donc avoir comme résultat de décourager l'élève et de lui faire perdre l'intérêt pour la tâche, qu'il considère alors inatteignable. Il a donc été nécessaire de cibler un moment avec chacun de ces élèves pour réévaluer leur projet et le modifier pour le rendre plus accessible. Certains élèves ont choisi de changer complètement de projet et de choisir quelque chose de plus simple, mais qui répondait mieux à leurs besoins et à leurs intérêts. De plus, ces élèves peinent souvent à terminer leurs travaux en même temps que les autres et ont donc souvent eu moins de temps que l'ensemble de la classe pour avancer leur projet. Cette variable peut avoir eu un impact sur leur motivation et leur engagement envers celui-ci. Il est également important de noter que les deux élèves qui ont fait preuve d'un niveau d'engagement moyen sont les deux seuls de cette catégorie qui ont reçu le soutien de leurs parents dans la réalisation de leur projet. En effet, ceux-ci les ont aidés à trouver un projet intéressant pour eux et ont fourni du matériel provenant de la maison pour le réaliser.

Constats et conclusion

À la lumière des données recueillies tout au long de ce projet avec les élèves de cette classe, nous pouvons constater que la mise en place des projets personnels a eu un effet bénéfique pour les plus performants. En effet, ceux-ci ont été engagés dans la tâche du début à la fin et avaient hâte de pouvoir cheminer dans leur projet. Comme anticipé, les élèves moins performants ont eu plus de difficulté à avancer, souvent non pas par manque d'intérêt, mais plutôt de temps. Les élèves qui sont habituellement assez démotivés devant les tâches scolaires semblaient engagés au départ, engagement qui s'est rapidement estompé. La mise en place des projets personnels n'a donc pas pu permettre de développer l'engagement et la motivation de tous les élèves, mais elle

aura au moins été bénéfique pour varier les activités d'apprentissage des élèves plus performants. Le projet ayant été réalisé sur une période d'à peine un mois et uniquement avec un échantillon de 20 élèves d'une même classe, il est difficile d'établir les variables qui sont favorables ou défavorables à l'engagement et à la motivation en contexte scolaire. Les résultats pourraient être complètement différents avec les élèves d'une autre classe, la motivation étant un processus assez personnel. Toutefois, certains éléments sont ressortis fréquemment, et ce, dans les trois catégories d'élèves. Les plus autonomes ont semblé s'engager davantage que les élèves qui avaient fréquemment besoin du soutien de l'adulte. Il est donc possible de se demander si l'autonomie est un facteur clé de la motivation. De plus, l'engagement des parents a été constaté dans la plupart des cas où les élèves étaient engagés et motivés. Leur participation a donc joué un rôle favorable dans l'intérêt porté par leur enfant pour leur projet. À l'inverse, le manque de soutien à la maison est un facteur pouvant être lié à un engagement faible des élèves (Réseau réussite Montréal, 2021). Les pratiques pédagogiques, la création d'une relation avec ses élèves et le climat de classe d'un(e) enseignant(e) sont d'autant plus essentiels pour favoriser la motivation, l'engagement et la compétence des élèves. Toujours selon le Réseau réussite Montréal, « l'élève qui sent que l'enseignant a confiance en lui développera son sentiment de compétence et sera plus engagé, plus déterminé à apprendre » (2021). Le soutien de l'enseignant(e), les encouragements fréquents et les attentes portées envers les élèves ne sont donc pas à négliger. Finalement, l'envergure des projets et la manière dont ceux-ci répondaient aux besoins, aux forces et aux intérêts des élèves ont également joué un rôle sur leur motivation et leur engagement. Une chose est claire : le développement de la motivation intrinsèque semble nécessaire à l'engagement des élèves. Des questions restent toutefois en suspens : Quelles variables auraient pu être modifiées pour permettre à certains élèves de développer ce type de motivation afin de s'engager davantage dans la tâche? Est-ce que le fait d'avoir eu peu de temps pour effectuer ces projets a eu un impact significatif sur les résultats obtenus? Il faudrait probablement reproduire l'expérience sur une plus longue période, et ce, avec des élèves d'âges et de milieux différents pour parvenir à des résultats plus concluants.



Projet en construction – Élève du deuxième groupe ayant démontré un grand engagement pour le projet personnel

Références

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

Louche, C., Bartolotti, C. et Papet, J. (2006). Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. Bulletin de psychologie, 4(484), 351-357. https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0351

Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. Vivre le primaire : Chronique : Méthodes pédagogiques, 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

Réseau réussite Montréal. (2021). Motivation et engagement. https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/

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

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques (3e éd.). Chenelière Éducation.

Susciter le plaisir de lire chez les élèves de 2e cycle, pas une mission impossible

Alexia Tremblay



Étant maintenant finissante au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, une de mes missions premières, et probablement celle de plusieurs de mes collègues, est de développer la compétence à « Lire des textes variés » chez mes élèves. Pour ce faire, les élèves doivent lire plusieurs ouvrages et textes différents soit obligatoires par l'école ou qui proviennent du répertoire qu'ils connaissent. Cependant, dans un contexte où plusieurs élèves se retrouvent en difficulté d'apprentissage, notamment en lecture, il peut être difficile pour ceux-ci de s'intéresser à la lecture et de voir la nécessité de développer cette compétence. En effet, selon Thierry Karsenti, professeur à la Faculté d'éducation de l'UQAM, « la lecture est en déclin, les jeunes ne lisent pas et lorsqu'on les oblige à lire, ils cherchent un moyen de ne pas le faire » (Poulin, 2014). Les enseignantes peuvent donc parfois se sentir à court de moyen pour faire aimer la lecture aux enfants et pour qu'ils développent ce plaisir. Les nombreux élèves en difficulté dans les classes du Québec, que ce soit en lecture ou dans toute autre compétence, s'appauvrissent pendant que ceux en réussite s'enrichissent. C'est-à-dire que les difficultés des élèves vont engendrer un dégout de la lecture et ainsi un évitement de la tâche, ce qui amène en un développement de la compétence à lire plus lente que les autres (Masson, 2020).

« La lecture est en déclin, les jeunes ne lisent pas et lorsqu'on les oblige à lire, ils cherchent un moyen de ne pas le faire. »

Pendant mon stage final, j'ai vécu sensiblement cette même situation. En effet, j'avais de nombreux élèves en difficulté de lecture, les résultats lors des évaluations étaient très faibles, la fluidité l'était aussi. Bien que des interventions étaient déjà en place pour essayer de favoriser la lecture chez les élèves, celles-ci aidaient plus ou moins et la majorité des élèves n'éprouvait aucun plaisir à lire. Quand on connaît l'importance de la lecture dans notre vie et à quel point celle-ci peut apporter du positif, autant sur le plan académique que sur le plan personnel, on peut se demander : comment peut-on développer ce plaisir de lire chez les enfants du 2e cycle du primaire pour qu'ils deviennent des lecteurs aguerris? Commençons par expliquer d'où provient le plaisir chez l'enfant et comment on peut faire pour le développer.

Théorie de l'autodétermination

Tout d'abord, il est important de comprendre la théorie de l'autodétermination et tout ce qu'elle englobe. Cette théorie s'intéresse à la manière dont les facteurs sociocontextuels soutiennent ou entravent le développement de la personne par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : autonomie, compétence et relation (Gaudreau, 2024). Ces trois besoins fondamentaux permettent de prédire les aspects de l'environnement social susceptibles de soutenir ou de réduire les tendances proactives d'un individu dans son développement et son fonctionnement (Sarrazin et al., 2011, p.276). Plus précisément, le besoin d'autonomie veut dire d'effectuer des choix en lien avec ses valeurs et ses intérêts. De son côté, le besoin de compétence se traduit par le sentiment d'être en mesure de mener les actions et de prendre les décisions nécessaires à l'atteinte de ses objectifs. Finalement, le besoin de relation est lié au sentiment d'appartenir à un groupe ou à une communauté (Gaudreau, 2024). Si ces trois besoins sont satisfaits, la personne, et dans ce cas-ci, l'élève, a tendance à s'engager et à persévérer dans les tâches ou les activités.

Abordons plus en détail le besoin de compétence, qui peut se traduire par les sentiments de compétence et d'efficacité personnelle vécus par les élèves. Plus précisément, le sentiment de compétence d'un élève est le jugement que celui-ci porte sur lui-même par rapport à divers domaines d'activités (Archambault et Chouinard, 2022). Le fait pour un élève de penser qu'il possède les habiletés nécessaires pour réussir son parcours scolaire déterminera en très grande partie son niveau d'engagement, autant comportemental que cognitif, dans les activités proposées par l'enseignante. Au contraire, si l'élève a une perception négative de son sentiment de compétence, qu'il ne se considère pas assez bon dans le domaine en question, cela entrainera de l'anxiété qui interférera dans l'acquisition de nouvelles compétences, mais aussi de celles apprises auparavant (Archambault et Chouinard, 2022). D'un autre côté, le sentiment d'efficacité personnelle est lié plutôt à une tâche ou à une activité particulière, dans ce cas-ci, à la lecture. Ce sentiment joue un grand rôle dans le choix des activités et le niveau d'engagement envers celles-ci. Par exemple, si un élève éprouve un très faible sentiment d'efficacité en lien avec la lecture, il sera porté à éviter cette tâche qu'il trouve déplaisante. Ainsi, il ne fera pas d'emblée ce choix lors d'un temps libre. Au contraire, si un autre élève se sent capable de réaliser l'activité, par exemple, lire un roman, il sera plus motivé à participer et persévéra s'il éprouve des difficultés (Archambault et Chouinard, 2022).



Revenons sur le besoin d'autonomie présenté plus haut. Ce besoin, lorsqu'il est soutenu par l'enseignant, favorise une motivation intrinsèque et autodéterminée chez les élèves (Pelletier et Patry, 2006). La motivation intrinsèque influence directement la qualité des apprentissages, car elle favorise des processus cognitifs comme l'intensité de l'attention, la capacité de concentration, l'efficacité de la mémoire et le courage de s'aventurer dans l'inconnu et de prendre des risques (Guillemette, 2004). Ce mot, motivation, nous l'entendons souvent dans les classes. Par exemple, « Mon élève n'a aucune motivation à faire ses travaux », mais qu'est-ce que cela veut réellement dire, avoir de la motivation? Selon le continuum de l'autodétermination, il existe trois types de motivation : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Les élèves amotivés ne présentent aucune implication dans les tâches proposées. Le spectre de la motivation extrinsèque est plus large et regroupe 4 types de régulations : régulation externe, régulation introjectée, régulation identifiée et régulation intégrée. Cela va de l'implication de l'élève par obligation de ses parents par exemple à l'implication de l'élève parce qu'il accorde une certaine valeur au fait de réaliser une tâche. Cette régulation se rapproche tranquillement de la motivation autonome. Finalement, la motivation intrinsèque, qui demande le plus haut niveau d'autonomie, présente une implication de l'élève par pur plaisir de réaliser une tâche (Gaudreau, 2024). L'idéal à atteindre est la motivation intrinsèque qui est une forme de curiosité qui pousse les élèves à vouloir apprendre ou à vouloir réaliser une tâche puisque celle-ci suscite un intérêt (Guillemette, 2004).

Continuum de l'autodétermination

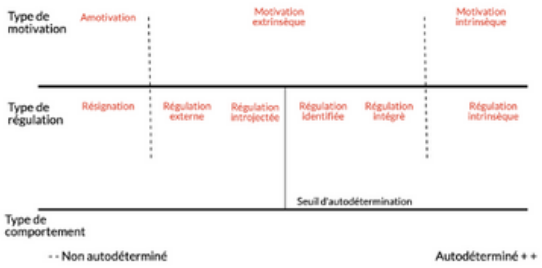


Figure 1 : Continuum de l'autodétermination (RIRE, 2019)

Bien entendu, certains élèves auront plus de facilité que d'autres à développer leur motivation intrinsèque pour une activité. Ainsi, l'enseignante a le devoir de soutenir l'intérêt, l'engagement et la motivation de ses élèves par différents moyens. Des études ont démontré que l'engagement envers la lecture dépend de l'investissement des lecteurs, de l'identification aux personnages fictifs, de la capacité à mobiliser leur imagination narrative et des interactions sociales avec l'enseignant et les pairs (Lemieux et Berthiaume, 2023). En d'autres mots, lorsque les élèves lisent un livre, ils doivent pouvoir s'identifier aux personnages de l'histoire. Ils doivent aussi pouvoir se faire des images dans leur tête et avoir la chance de discuter de leurs différentes lectures avec des pairs. Pour susciter l'intérêt, l'enseignant doit proposer aux élèves différentes activités reliées à la lecture, soit en changeant les regroupements ou en offrant la possibilité de découvrir ses préférences.

En bref, la théorie de l'autodétermination peut expliquer plusieurs choses en lien avec la motivation et le plaisir de réaliser une tâche chez les élèves. L'enseignante se doit de soutenir les élèves dans le développement de leur autodétermination en leur présentant des activités qui viennent les aider à se développer. Dans la prochaine section, les interventions qui ont été mises en place pour essayer de développer ce sentiment de plaisir seront présentées, puis les traces récoltées viendront soutenir mes propos.

Contexte de stage et interventions

Pendant mon stage, j'étais dans une classe de 4e année avec une majorité de garçons, dans un milieu assez hétérogène où quelques élèves sont relativement forts, mais où la majorité se situe dans la moyenne faible du côté des résultats. En classe, lors des périodes de lecture ou des périodes de bibliothèque, la lecture est pénible pour plusieurs élèves. Ils évitent la tâche, quelques-uns ne choisissent pas un livre qui leur convient et se retrouvent à essayer de lire des livres trop complexes pour leur niveau de compétence. Cependant, un point positif que j'ai pu remarquer est que les 5 au quotidien étaient déjà en place et que la période de bibliothèque chaque semaine était très importante, et ce, dès septembre. En plus des interventions déjà mises en place par mon enseignante-associée, j'en ai réalisé trois autres qui seront présentées dans le présent article.

Pour essayer de développer le goût pour la lecture chez mes élèves, les trois interventions que j'ai réalisées sont les suivantes : un enseignement sur les profils de lecteur et un questionnaire pour connaître son profil, une dégustation littéraire et une lecture feuilleton tout au long des 3 semaines de mise en place de mon projet. Tout d'abord, j'ai décidé de faire un enseignement sur les profils de lecteurs puisque j'avais remarqué que plusieurs de mes élèves ne savaient pas trop ce qu'ils aimaient. À la bibliothèque, ils se retrouvaient souvent à prendre le premier livre qu'ils trouvaient, puis à vouloir l'échanger avant même la fin de la période, car il ne leur plaisait pas. Ainsi, je me suis dit qu'en leur présentant les profils de lecteurs qui existent et en leur partageant mon propre profil de lecteur, ils se rendraient possiblement compte qu'ils ne lisaient pas des livres adaptés pour leur plaisir. En effet, se connaître comme lecteur est très important pour devenir un lecteur pour la vie (Montésinos-Gelet et al., 2022). Après avoir fait l'enseignement, je leur ai donné le questionnaire, qui avait l'air de sortir tout droit des revues « Cool », ce qui le rendait plutôt attrayant. Celui-ci présentait diverses situations et ils devaient encercler celle qui s'appliquait le plus à eux. Ensuite, ils ont comptabilisé leurs résultats et je me suis fait une feuille avec chacun de leurs profils. Certains en avaient deux, je les ai notés aussi. Ils avaient hâte de connaître leur profil de lecteur, mais je ne voulais pas leur donner avant de faire la dégustation littéraire pour qu'ils ne se ferment pas à certains types de livres, pour la simple raison que le livre ne faisait pas partie de leur profil. Je leur ai donc donné leur profil de lecteur lors de ma dernière période de bibliothèque avec eux. Cette intervention permet à l'élève par la suite de faire des choix de livre qui sont reliés à ses intérêts, ce qui favorise le besoin d'autonomie dans la théorie de l'autodétermination.

Ensuite, j'ai réalisé la dégustation littéraire. Les livres que j'avais précieusement choisis étaient disposés sur 4 tables, séparées en profils de lecteur. Ainsi, cela faisait un lien avec le questionnaire que nous avions fait la semaine précédente. Pour créer une communauté de lecteur, et ainsi favoriser le développement du besoin de relation entre les élèves, j'ai pu mettre plusieurs livres de qualité à la disposition des élèves et cette activité leur a permis de faire des choix lorsqu'ils arrivaient à une nouvelle station, ce qui soutient le besoin d'autonomie (Montésinos-Gelet et al., 2022). À la fin de cette activité, ils ont pu partager avec les autres élèves de la classe les découvertes qu'ils avaient faites.

Finalement, la troisième intervention était une lecture feuilleton. J'avais choisi un roman dont l'élève est le héros, ce qui me permettait d'inclure les élèves dans la lecture, sans que la charge de travail soit trop lourde. Je leur avais bien précisé qu'il n'y aurait aucun questionnaire relié à cette lecture et que nous la faisions que pour le plaisir de lire un livre ensemble. Encore une fois, le besoin de relation peut être répondu par cette intervention puisque les élèves devaient discuter entre eux pour décider quel choix ils faisaient pour la suite de l'histoire. Cela vient donc les inciter à travailler en groupe et peut soutenir l'impression de faire partie d'une communauté de lecteur.

En résumé, ces trois interventions sont venues soutenir, chacune d'une façon différente, les trois besoins psychologiques fondamentaux pour développer l'autodétermination des élèves. Pour la suite, j'analyserai les traces que j'ai récoltées pendant le projet, puis je présenterai les constats qui en sont ressortis.

Analyse des traces et constats

Pendant les 3 semaines de mise en place du projet, j'ai beaucoup observé les élèves, ainsi que leur engagement envers la lecture, pendant les différentes périodes de lecture, soit en classe ou à la bibliothèque. Ainsi, avec un code de couleur, j'observais si les élèves étaient actifs dans leur lecture (yeux dans leur livre, ne se laisse pas déconcentré par les autres autour). Lors de la dernière période de bibliothèque que j'ai eue avec eux, je leur ai fait remplir une autoévaluation pour recueillir leurs perceptions en lien avec leur engagement et leur plaisir de lire. L'autoévaluation consistait en trois questions. La première, « Lors des périodes de lecture en classe ou à la bibliothèque, je suis concentré et je suis en mesure de me faire une bulle autour de moi ». Les élèves devaient encercler un chiffre entre 1 et 5, 1 étant aucunement concentré et 5 étant très concentré. La deuxième, « Je ressens du plaisir lorsque je lis un livre qui est à ma pointure. » et la troisième, « Grâce aux activités proposées par Mme Alexia (profils de lecteur, dégustation littéraire et lecture feuilleton), j'ai l'impression d'avoir développé mon intérêt pour la lecture. » Ils devaient, pour ces deux questions, encercler aussi un chiffre entre 1 et 5. Les résultats ont été comptabilisés dans le diagramme suivant.

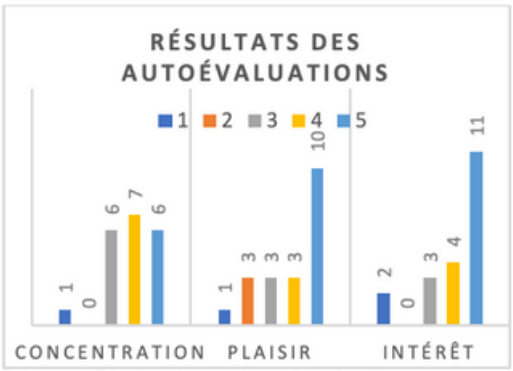


Tableau 1 : Résultats des autoévaluations des élèves

Comme le démontrent ces résultats, une majorité d'élèves disent éprouver beaucoup de plaisir et beaucoup d'intérêt pour la lecture à la suite des interventions qui ont été mises en place. Cependant, je sais que parmi ces résultats, quelques élèves éprouvaient déjà du plaisir à lire des livres. Ainsi, pour ces élèves, le projet leur a permis de mieux se connaître en tant que lecteur puisque la lecture, pour eux, provenait déjà d'une motivation intrinsèque. Les résultats pour la concentration sont plus homogènes avec une majorité d'élèves entre 3 et 5. Ces résultats peuvent également être soutenus par les observations que j'ai faites avec le code de couleur sur la concentration. En effet, plus de la moitié (54%) des élèves était peu ou pas concentré lors des 5 périodes de lecture où j'ai fait mes observations. Bien entendu, mes observations et leur autoévaluation n'ont pas le même poids puisque ce n'est pas parce que je voyais un élève plus ou moins dans sa lecture qu'il était complètement déconcentré.

On peut remarquer que pour chaque catégorie, au moins un élève se retrouve dans le 1, ce qui veut dire que celui-ci n'a aucune concentration, aucun plaisir et aucun intérêt à lire des livres. C'est un élève complètement amotivé face à l'école et il est en très grande difficulté, principalement en français. Il est en attente pour une évaluation pour une possible dyslexie ou dysorthographie et la compréhension des textes chez lui est extrêmement difficile. Pour lui, son sentiment d'efficacité et de compétence en lecture est très faible et il évite à tout coup la tâche de lecture. Comme mentionné dans le cadre théorique, nécessairement, il a une perception négative de son sentiment de compétence et il ne se considère pas très bon dans ce domaine, il fait donc tout pour éviter la lecture. Il est donc certain qu'en trois semaines, il était impossible pour lui de développer pleinement un plaisir pour la lecture.

Outre cet élève pour qui le projet n'a pas vraiment fonctionné, j'ai pu voir une certaine amélioration pour presque toute la classe. En effet, j'ai pu observer des comportements nouveaux, que je n'avais pas encore eu la chance de voir depuis le début de mon stage. Tout d'abord, la majorité des élèves était contente à l'idée de faire la lecture feuilleton. Effectivement, lorsque la lecture feuilleton était inscrite à l'horaire au tableau, ils étaient contents et me le faisaient savoir. Tout au long de la journée, certains me demandaient quand nous allions faire la lecture. Ils étaient aussi très engagés et comme j'avais choisi un livre dont ils étaient le héros, ils participaient grandement dans les choix à faire. Une autre observation que j'ai pu faire était l'intérêt et l'engagement pour la dégustation littéraire. Au début, je craignais un peu de faire cette activité puisque c'est un groupe où je devais faire beaucoup de gestion, mais finalement, ils m'ont bien impressionné. À chaque station, la majorité des élèves étaient très concentrés et ils ont semblé vraiment aimer l'activité. J'avais apporté du jus et des petits biscuits que j'ai distribués tout au long de l'activité, ce qui a rendu le tout encore plus plaisant. J'ai été agréablement surprise de voir l'engouement qu'ils ont eu pour l'activité et lors du retour en groupe, plusieurs m'ont partagé des découvertes de livre qu'ils avaient fait. Finalement, une dernière observation que j'ai faite était lors de la dernière période de bibliothèque, lorsque je leur ai donné leur profil de lecteur. Plusieurs élèves se sont mis à venir me voir avec un livre qu'ils avaient trouvé et me demandaient si ce livre faisait partie de leur profil de lecteur. Je pouvais donc les guider dans leur choix de livre, tout en faisant un lien avec les apprentissages qu'ils avaient fait pendant le projet. Comme mentionné plus haut, puisque l'engagement envers la lecture dépend notamment de l'identification aux personnages et de la capacité à se faire des images dans sa tête, je pouvais les aider à choisir un livre à leur pointure, mais qui faisait aussi partie de leur profil de lecteur.


Figure 2 : Engagement dans la dégustation littéraire

Conclusion

Ce projet a été réalisé à la suite d'observation que j'avais faite sur le plaisir de lire chez mes élèves. J'avais constaté peu de motivation chez beaucoup d'élèves lorsque venait le temps de lire en classe ou à la bibliothèque et je voulais voir si j'étais capable de remédier à cette situation. Lors des périodes de bibliothèque, je voulais que la lecture prenne le dessus sur la gestion de classe. Pour ce faire, j'ai mis en place des interventions pour essayer de développer un certain intérêt et un plaisir envers la lecture, puis j'ai pu faire un lien avec la théorie de l'autodétermination présentée plus haut. À la suite de l'analyse des traces récoltées durant le projet, je peux affirmer que j'ai définitivement trouvé des moyens pour répondre à ma question de départ qui était « Comment peut-on développer ce plaisir de lire chez les enfants du 2e cycle du primaire pour qu'ils deviennent des lecteurs aguerris? » Les trois interventions réalisées ont pu permettre à plusieurs élèves de développer un certain plaisir à lire des livres et à mieux se connaître en tant que lecteur. Cependant, il faut dire que la motivation intrinsèque, soit la dernière étape du continuum de l'autodétermination, ne peut pas se développer en seulement 3 semaines, surtout pour les élèves qui commençaient le projet en étant amotivé ou avec une régulation externe. À la vue des résultats, je pourrais dire qu'avec de la constance et plus de temps, la motivation intrinsèque pour la lecture aurait pu être développée pour la majorité des élèves du groupe.

Pour conclure, je dirais qu'il existe plusieurs moyens pour développer le plaisir pour la lecture chez les élèves d'âge primaire. En tant qu'enseignant, on doit s'assurer d'offrir différentes activités qui répondent aux besoins d'autonomie, de compétence et de relation nécessaires au développement de l'autodétermination. La majorité des activités présentées se faisait de façon individuelle. Ainsi, pour favoriser le développer du besoin de relation, le cercle de lecture pourrait être intéressant à mettre en place puisque celui-ci, regroupant 4 ou 5 élèves qui lisent le même livre, permet de partager le plaisir de lire, mais aussi de préciser leur compréhension. Dans ce cas-ci, les groupes formés doivent être hétérogènes pour que l'étayage et les discussions entre pairs puissent être optimaux. Les livres utiliser peuvent même être des livres choisis par les élèves, ce qui est encore plus engageant pour eux (Montésinos-Gelet et al., 2022).

Références

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

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : Les ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.

Guillemette, F. (2004). Favoriser l'apprentissage en favorisant la motivation intrinsèque. Enseignement stratégique et autonomisation, 141-162.

Lemieux, A. et Berthiaume, R. (2023). Sur la notion d'engagement envers la lecture : constats, angles morts et complexités. Nexus : Articuler pratiques d'enseignement et recherches, 3(1), 57 – 72. https://doi.org/10.14428/nexus.v3i1.68443

Masson, M. (2020). Renforcer la motivation et la persévérance en lecture de vos élèves [Vidéo]. Institut TA. https://www.institutta.com/s-informer/motivation-perseverance-lecture-eleves-video

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

Pelletier, L. et Patry, D. (2006). Chapitre 15. Le Soutien à L'autonomie des Étudiants : Le Rôle de L'autodétermination et de L'engagement Professionnel des Enseignants. Dans B. Galand et É. Bourgeois (Se) motiver à apprendre (p. 171-181). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0171.

Poulin, A. (2014). La lecture chez les jeunes a-t-elle un avenir ? Lurelu, 36(3), 5–11.

RIRE, (2019). Continuum de l'autodétermination et types de motivation, de régulation et de comportement. [image]. CTREQ. https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie: les apports de la théorie de l'autodétermination. Traité de psychologie positive, 273-312.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Motiver à devenir des abeilles autonomes

Marie-Michelle Rood



Combien de fois avez-vous vu un élève les bras croisés, adossé contre sa chaise refusant d'effectuer le travail demandé? Ce type de comportement caricature (mais pas tant que ça) un manque de motivation. Selon Ryan et Deci (2000, p.68), la motivation de l'individu est directement liée à trois besoins psychologiques, soit la compétence, la proximité sociale et l'autonomie. Comment faire pour encourager les élèves de ma classe à développer une motivation intrinsèque pour effectuer les tâches demandées? Je me suis penché sur l'autonomie, qui est souvent nommé comme étant défaillant dans les classes de nos écoles. Lorsque l'on parle d'autonomie à l'école, il s'agit de << permettre [à l'élève] de pouvoir résoudre des situations-problèmes, de choisir, d'essayer et de prendre des initiatives >> (Laloux, 2014-2015, p.4).

La motivation intrinsèque est une des deux formes de motivation décrites par Ryan et Deci (2000, p.70). Il s'agit de la motivation individuelle qui provient du for intérieur et qui ne nécessite aucune incitation externe.

J'ai donc voulu suivre l'évolution de la mise à la tâche des élèves, et pour ce faire, j'ai jugé qu'il me fallait un système visuel. En effet, Le site orthopédagogique JulieOrtho souligne que lorsque nous utilisons des aides visuels, nous offrons aux élèves des points de référence et un retour d'information en réponse directement aux actions des élèves (JulieOrtho, 2022). Il leur est donc plus aisé de suivre leur propre progression.

<< *Permettre à l'élève de pouvoir résoudre des situations-problèmes, de choisir, d'essayer et de prendre des initiatives.* >>.

L'école dans laquelle j'ai vécu mon dernier stage à l'automne 2024 est une très grande école comptant 1025 élèves. Ma classe de stage était une classe de quatrième année issue d'un programme d'anglais enrichie pour lequel les parents de mes élèves devaient débourser une somme pour y avoir accès. Les familles étaient donc très impliquées dans le suivi académique des élèves. À travers ceux-ci, il y avait quatre élèves qui ne faisaient pas parti du dit-programme et qui rencontraient des difficultés académiques et/ou comportementales. Nous avions donc plusieurs périodes avec seulement ces élèves afin de consolider certains apprentissages.

En février 2025, j'ai eu la chance d'obtenir un contrat dans la même école, mais dans une classe de troisième année régulière. L'autonomie m'a rapidement été nommée comme étant l'obstacle principale de la

réussite scolaire du groupe. Cette nouvelle classe a un seuil de pauvreté plus bas que la première classe et les familles sont de façon générale moins impliquées. Beaucoup de difficultés académiques et comportementales impactent la motivation scolaire et l'estime de soi de ces jeunes.

Ce système, qu'est-ce que c'est?

Je me suis questionné sur le type de système qui serait le plus efficace à mettre en place et qui pourrait avoir un impact à long terme. Mon objectif était de faire en sorte que les élèves n'aient plus besoin du système éventuellement. J'ai donc hésité entre un système d'indicateur visuel ou un système d'émulation. L'indicateur visuel comporte un référentiel pour les élèves, tel les affiches aide-mémoire que l'on peut retrouver dans les classes. Un système d'émulation est un outil où l'élève reçoit immédiatement un renforcement à la suite d'un comportement (Fortin, Prud'homme et Gaudreau, 2016, p.7). C'est ce dernier qui m'a semblé le plus propice pour m'aider à atteindre mon objectif.

Sous la forme d'une ruche, le système a trois niveaux : non-autonome, semi-autonome et autonome. J'ai opté pour l'univers des abeilles afin d'établir un parallèle facile à comprendre pour les élèves, en mettant de l'avant les abeilles travaillantes.



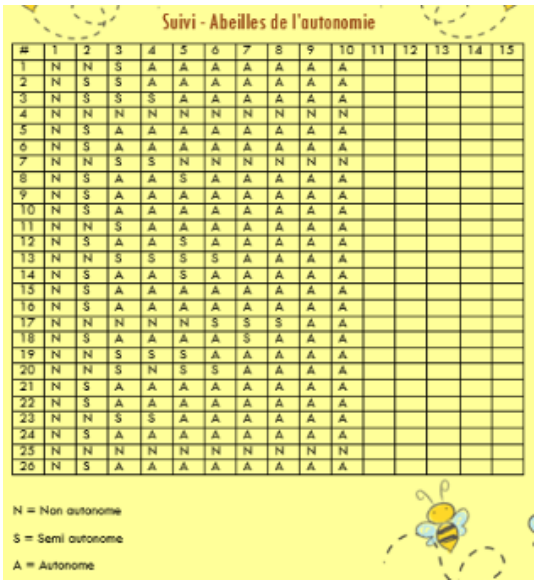
Dans la ruche, les élèves sont considérés comme étant non-autonomes. Lorsqu'ils me démontrent qu'ils se mettent au travail au moment demandé, ils sortent de la ruche pour être dans le ciel et sont donc maintenant semi-autonomes. S'ils continuent leur beau travail, ils montent dans les nuages afin d'atteindre le niveau autonome. À l'inverse, s'ils ne se mettent pas au travail, ils redescendent vers le ciel puis vers la ruche. Plus l'élève est haut dans le système, plus il a des choix dans les tâches à effectuer lors des routines. Ce va-et-vient peut se faire plusieurs fois dans la même période, au rythme de chaque élève.



Graduellement, je donne aux élèves des objectifs individuels et en groupe à atteindre. Par exemple, lorsque l'élève est dans les nuages pendant cinq jours, il se choisi un privilège. Lorsque je n'ai plus d'élève dans la ruche pendant cinq périodes, on choisit un privilège-classe. Plus les élèves démontrent de l'autonomie, plus la difficulté de l'objectif augmente. Par exemple, une fois que l'élève a reçu son privilège pour avoir été dans les nuages pendant cinq jours, s'il veut un autre privilège, il devra y rester pendant dix jours. Il est à noter ici que les jours sont les jours de classe uniquement.

Bien qu'un tel système travaille la motivation extrinsèque lorsqu'il y a une récompense, ce système crée une habitude positive face aux tâches à faire. Il est important de mentionner ici que la motivation extrinsèque, soit la deuxième forme de motivation expliqué par Ryan et Deci (2000, p.71) est une motivation créée par une incitation externe, positive ou négative. Petit à petit, les élèves n'ont plus besoin des récompenses individuelles.

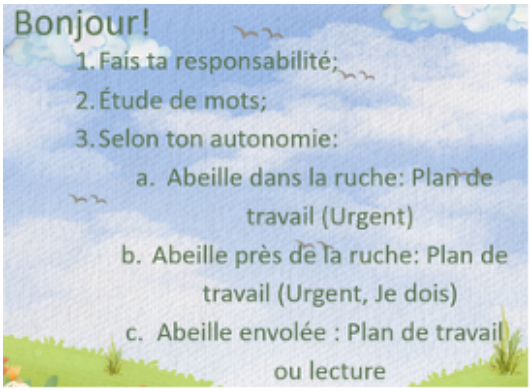
Il s'agit d'un système visuel qui fluctue plusieurs fois par période. Il n'y a pas beaucoup de traces autre que le système en soi. J'ai cependant créé une grille où la documentation de l'emplacement des abeilles à la fin de la semaine est notée. Ceci me permet de suivre sommairement la progression des élèves.



Cadre de référence et concepts utilisés

Ce système travaille la compétence transversale 5, soit Se donner des méthodes de travail efficaces puisqu'il aidera les élèves << à faire preuve d'autonomie en les incitant à associer les objectifs et les moyens, en les invitant à analyser leur façon de recourir aux ressources disponibles et en les amenant à évaluer l'efficacité de leur démarche. >> (ministère de l'Éducation, 2006, p.44)

En m'inspirant de la pratique de gestion de classe de la pédagogie de Freinet (Vienneau, 2017, p.289), j'ai mis en place un plan de travail qui permet aux élèves plusieurs occasions de mise en action à tous les jours, tout en travaillant à leur rythme. Un élève pour qui les apprentissages sont plus faciles n'est pas nécessairement plus autonome qu'un élève qui éprouve plus de difficultés. L'autonomie demeure dans la mise au travail de l'élève.



Analyse

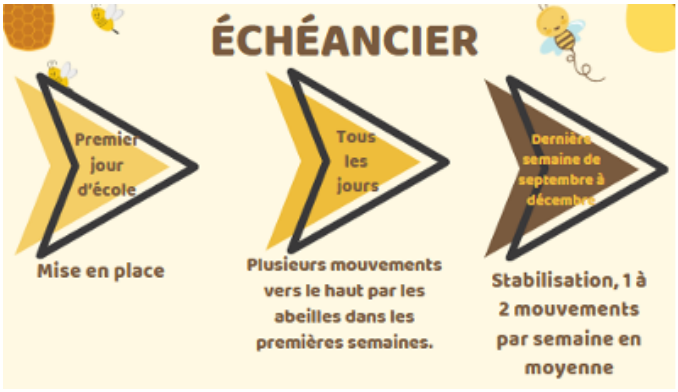
Puisque les abeilles sont en constant mouvement, les élèves vivent des sentiments positifs à chaque fois que le travail demandé est fait. Monique Bockaerts (OCDE, 2010) parle justement de l'effet de ces émotions positives sur la motivation des élèves; << Les émotions positives stimulent les élèves car elles orientent leur attention vers les signaux pertinents de la tâche à accomplir et de l'environnement d'apprentissage pour créer un environnement interne optimal pour l'apprentissage, l'autorégulation et la réussite >>.

En effet, dans l'article de Céleste Bouffard (2023, p.208), elle souligne l'importance d'offrir des choix aux élèves afin d'augmenter leur autonomie. Or, de mon côté, j'ai décidé de faire en sorte que les choix soient la récompense puisque les élèves veulent pouvoir choisir.

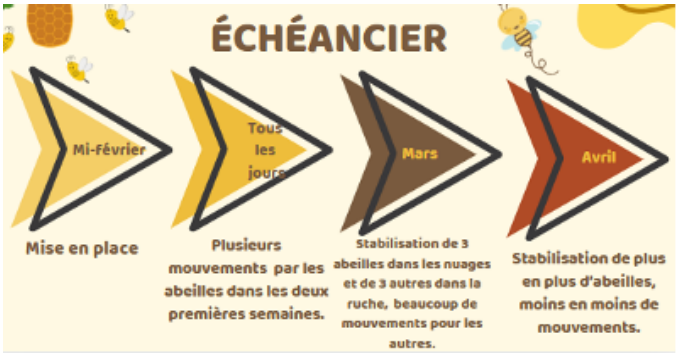
Maude Pruneau et Kim Renaud (2022, p. 174) ont testé un suivi de l'autonomie des élèves semblable au mien, mais dans un contexte où un enseignement explicite était possible. Or, dans le cas de la mise au travail, aucun modelage ou explicitation, autre que le rappel du rôle de l'élève qui est d'effectuer le travail demandé, n'est possible. Je me suis inspiré de la gradation de trois niveaux et du suivi très visuel pour les élèves.

J'ai mis mon système à l'essai pendant quatre mois dans la première classe et pendant 3 mois dans la deuxième classe. Il a été instauré dans la première classe dès le premier jour d'école et a été utilisé jusqu'à la mi-décembre.

À tous les jours, les élèves me démontrent leur mise en action. Dans les premières semaines, il y a beaucoup de mouvements, nous sommes en adaptation. Dans la dernière semaine de septembre, ça se stabilise plus pour ne bouger qu'une à deux fois par semaine en moyenne. La majorité de la classe est dans les nuages et il n'y a que trois abeilles qui restent vers le bas, voyageant entre la ruche et le ciel fréquemment.



Dans la deuxième classe, mon système fut instauré à mon arrivé à la mi-février. Dans les deux premières semaines, il y a beaucoup de mouvements. Il y a déjà trois élèves qui sont beaucoup plus souvent dans les nuages que les autres. Plus les jours passent et plus j'observe que trois abeilles restent dans la ruche. Il m'est alors facile de les cibler pour des rencontres individuelles afin de trouver un moyen de les mobiliser. Arrive ensuite le mois d'avril. Les abeilles bougent de moins en moins, elles sont éparpillées entre les nuages, le ciel et la ruche.



Obstacle

Le premier obstacle auquel j'ai été confronté est dans l'impact négatif que pourrai avoir une abeille qui ne bouge pas du tout. En effet, si un élève reste toujours dans la ruche et ne peut jamais faire de choix, il refuse de fournir des efforts. À ce moment, je rencontre les élèves individuellement. Dans certains cas où leurs estime d'eux étaient déjà faible, j'ai décidé de les retirer du système puisqu'il n'avait pas l'impact escompté sur ces élèves. Un système individualisé a alors été choisi. Les élèves seront éventuellement remis dans le système lorsqu'ils seront prêts.

Le deuxième obstacle est pour les élèves qui sont dans les nuages dès la première semaine. Ceci démontre que la mise au travail est pour eux déjà acquise. L'établissement de différents objectifs, de plus en plus précis et individualisés est alors requise.

CONSTATS

En prenant du recul et en comparant les deux échéanciers, je constate que l'instauration du même système dans deux contextes différents résulte à plusieurs distinctions.

Premièrement, la stabilisation du mouvement des abeilles a pris plus de temps dans la deuxième classe que dans la première classe. Plusieurs raisons pour cette différence sont en jeu. Il y a le contexte familial de l'enfant, la présence et l'attitude positive des parents face à la scolarité, l'estime de soi de l'élève, la pression des pairs, la maturité de l'élève et bien d'autres.

Deuxièmement, l'implication des élèves dans leurs apprentissages. Encore ici, le contexte familial et le discours tenu à la maison a un grand impact sur l'élève et sur sa motivation à faire les tâches demandées.

CONCLUSION

Bien que les élèves qui m'ont aidé à tester ce système soient tous au deuxième cycle du primaire, ils étaient tous au départ à des niveaux d'autonomie différents. À la fin de l'expérimentation, il m'est paru évident que ce système, bien qu'il y ait des améliorations à apporter, ait des impacts positifs sur les élèves. La prochaine étape pour mon système serait d'inclure un chemin d'objectifs que les élèves pourront avoir afin de mieux suivre leur progression. Ces objectifs pourront travailler les différentes compétences transversales.

Je peux donc conclure que ce système est fonctionnel à partir du deuxième cycle et pourrait être utilisé au troisième cycle. Cependant, il faudrait apporter des modifications majeures afin de pouvoir l'utiliser avec une clientèle plus jeune tel que le premier cycle et le préscolaire. Il serait toutefois intéressant de l'essayer justement sur des élèves plus jeunes et de suivre l'impact au deuxième et troisième cycle. Réussirons-nous à diminuer considérablement le manque d'autonomie des élèves du primaire?

Références

- BOCKAERTS, M. (2010). MOTIVATION ET ÉMOTION : DEUX PILLIERS DE L'APRENTISSAGE EN CLASSE. DANS HANNAH DUMONT, DAVID ISTANCE ET FRANCISCO BENAVIDES (DIR. PUB.) THE NATURE OF LEARNING : USING RESEARCH TO INSPIRE PRACTICE, ÉDITIONS OCDE, PARIS HTTPS://WWW.OECD.ORG/FR/PUBLICATIONS/COMMENT-APPREND-ON_9789264086944-FR.HTML

- BOUFFARD, C. (2023). DÉVELOPPER L'AUTONOMIE POUR AUGMENTER LES RÉUSSITES. REVUE DES FINISSANTES, ÉDITION 2022-2023, P.207-208. HTTPS://WWW.INTEGRATION-BEPEP.FSE.ULAVAL.CA/SITES/INTEGRATION-BEPEP/FILS/MEDIAS/DOCUMENT/2023/PAMAL/REVUE-FINISSANTS-PRIMAIRE-2022-2023.PDF

- FORTIN, A., PRUD'HOMME, L. ET GAUDREAU, N. (2016). LE RECOURS AU SYSTÈME D'ÉMULATION PAR LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE. LA FOUCADE. P. 7 À 9. HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/311049548_LE_RECOURS_AU_SYSTEME_D'EMULATION_PAR_LES_ENSEIGNANTS_DU_PRIMAIRE

- JULIEORTHO. (2022). DÉVELOPPER L'AUTONOMIE CHEZ L'ÉLÈVE: LES AIDES VISUELLES. HTTPS://JULIEORTHO.COM/DEVELOPPER-LAUTONOMIE-CHEZ-LELEVE-LES-AIDES-VISUELLES

- LALOUX, C. (2014-2015). CONSTRUIRE L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES. HTTP://PEDAGOGIE-62.AC-LILLE.FR/MATERNELLE/LIVRES-DE-BORD/CONSTRUIRE-LAUTONOMIE-DES-ELEVES

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2006). PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES. HTTPS://WWW.EDUCATION.GOUV.QC.CA/FILEADMIN/SITE_WEB/DOCUMENTS/PFEQ/CHAPITRE003V2.PDF

- PRUNEAU, M. ET RENAUD, K. (2021-2022). L'AUTONOMIE POUR TOUTE UNE VIE. REVUE DES FINISSANTS, ÉDITION 2021-2022, P. 172-174. HTTPS://WWW.INTEGRATION-BEPEP.FSE.ULAVAL.CA/SITES/INTEGRATION-BEPEP/FILES/MEDIAS/DOCUMENT/2022/ADMIN/REVUE-FINISSANTS-PRIMAIRE-2021-2022.PDF

- RYAN, R. ET DECI, E. (2000). SELF-DETERMINATION THEORY AND THE FACILITATION OF INTRINSIC MOTIVATION, SOCIAL DEVELOPMENT, AND WELL-BEING. THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, INC. VOL. 55, NO. 1, 68-78. HTTPS://SELFDETERMINATIONTHEORY.ORG/SDT/DOCUMENTS/2000_RYANDECI_SDT.PDF

- VIENNEAU, R. (2017). APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT : THÉORIES ET PRATIQUES 3E ÉDITION. GAËTAN MORIN ÉDITEUR, p. 283-291

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

La rétroaction entre pairs : une pédagogie motivante ?

Coralie Verreault



Problématique

À la fin du primaire au Québec, les élèves doivent réussirent deux épreuves ministérielles en français, soit en écriture et en lecture, afin de poursuivre leurs études au secondaire. En 2022, le taux de réussite de l'épreuve en écriture en 6e année était de 88,7%, comparativement à 92,3% en 2019 (Dions-Viens, 2023). Selon une étude de 2012, 84,9% des élèves ont réussi l'épreuve d'écriture de 2010 (Desrosiers et Tétreault, 2012). Toutefois, une grande proportion des élèves ne répondait que de façon minimale aux attentes (cote C) (Desrosiers et Tétreault, 2012). En effet, pour quatre des cinq critères en écriture, près de la moitié des élèves ont obtenu la cote C, D ou E. Pour ce qui est du critère le mieux réussi, soit l'orthographe, c'est tout de même un cinquième des élèves qui ont reçu la cote C, D ou E (Desrosiers et Tétreault, 2012). « Selon le MELS, cela signifie qu'ils ne maîtriseraient pas suffisamment les connaissances de base en orthographe qui leur sont nécessaires pour poursuivre leurs apprentissages au secondaire. » (Desrosiers et Tétreault, 2012, p.8). Alors, bien que les taux de réussite semblent élevés, on constate que les résultats des élèves ne le sont pas toujours, se rapprochant considérablement de la note de passage. D'ailleurs, ces difficultés scolaires se répercutent sur le plan motivationnel. D'après un sondage de 2009, effectué auprès de 3000 élèves du primaire et du secondaire, 55% d'entre eux affirmaient ne pas aimer écrire (Clark et Dugdale, 2009 cités dans Deneault et Lavoie, 2020). Il est donc possible de constater que l'écriture est non seulement une tâche difficile pour plusieurs élèves, mais également, peu motivante. Pour tenter de favoriser la motivation en contexte d'écriture, « les élèves [sont] parfois placés en dyades pour corriger les erreurs de leur coéquipier, [toutefois] le milieu scolaire fournit peu d'outils concrets pour que les élèves puissent rétroagir efficacement aux textes de leurs pairs. » (Blain et Lafontaine, 2010, p.3). Lors de mon stage en emploi en 5e année, j'ai rapidement observé des difficultés importantes en écriture ainsi qu'un manque de motivation considérable dans cette matière. J'ai donc utilisé la rétroaction entre pairs en contexte d'écriture pour développer leurs compétences en écriture et susciter leur motivation. Dans le présent article, je vais tenter de déterminer, concrètement, comment la rétroaction entre pairs en contexte d'écriture suscite la motivation?

Cadre conceptuel

Avant d'analyser l'effet de ce projet sur la motivation, il importe de clarifier ce qu'est ce concept en contexte éducatif.

La motivation

Dans un premier temps, les chercheurs sont tous d'accord que la motivation joue un rôle crucial en éducation, toutefois, ils ne définissent pas ce concept de la même manière. Mook élabore une définition générale de ce principe :

« […] la motivation peut être définie comme l'ensemble des causes qui déterminent le choix et la mise en œuvre d'actions précises, ainsi que la persévérance des individus dans des circonstances particulières. » (Archambault et Chouinard, 2016, p.160).

De plus, il est important de noter que l'élève peut être motivé par plus d'une situation. C'est pourquoi la motivation varie en intensité et va amener l'apprenant à faire des choix (Archambault et Chouinard, 2016). Bien que la motivation ne soit pas observable en soi, elle est perceptible grâce aux comportements de l'apprenant et est étroitement liée à l'engagement de ce dernier dans ses études. La motivation « représente un état psychologique qui prédispose l'élève à s'engager activement dans ses apprentissages, à adopter des comportements pour parvenir aux objectifs qu'il s'est fixés et à persévérer malgré les difficultés qu'il éprouve. » (Archambault et Chouinard, 2016, p.160). La motivation à apprendre découle non seulement du rendement scolaire, de l'estime de soi et de la persévérance scolaire de l'élève, mais elle est également un facteur causal. Par exemple, un élève qui obtient des notes décevantes à l'école ne sera pas motivé et, inversement, s'il n'est pas motivé, il ne persévérera pas, car il estimera qu'il n'est pas capable de réussir. En réalité, un élève qui s'engage en mettant du temps et des efforts dans ses études optimise son rendement scolaire et il sera donc plus motivé à reproduire les comportements qui lui ont permis d'avoir du succès (Archambault et Chouinard, 2016).

« L'élève motivé réussit mieux que l'élève qui l'est peu et ce, même si ceux-ci ont le même niveau d'habiletés cognitives »(Tremblay, 2020, p.40).

La motivation se divise en deux grandes catégories qui influencent l'engagement et la responsabilisation de l'élève. La première étant la motivation extrinsèque qui provient d'une source externe et qui pousse l'élève à réaliser une tâche dans le but d'en retirer une récompense ou d'éviter une conséquence (Tremblay, 2020). La seconde, étant la motivation intrinsèque, provient de l'intérêt personnel de l'élève qui effectue la tâche, parce qu'elle peut, par exemple, lui procurer du plaisir (Tremblay, 2020). Cette dernière exerce une influence beaucoup plus importante sur les résultats scolaires des élèves que la motivation extrinsèque (Tremblay, 2020).

Le sentiment de compétence

Un autre concept qui est lié à la motivation est le sentiment de compétence. Celui-ci se définit comme étant le jugement qu'une personne porte sur soi quant à multiples domaines, comme les sphères sportives, éducatives et sociales (Archambault et Chouinard, 2016). Alors, les croyances de l'élève quant à ses habiletés à l'école jouent un rôle crucial sur son engagement scolaire. En effet, l'élève qui a une perception positive de ses compétences sera plus motivé et s'engagera davantage (Archambault et Chouinard, 2016). L'élève doit aussi sentir qu'il est capable de réaliser la tâche, sinon il se découragera et risquera de l'éviter (Archambault et Chouinard, 2016). C'est pourquoi l'enseignante doit avant tout accompagner l'élève. Elle doit également lui fournir des encouragements et des rétroactions, afin de renforcer son sentiment de compétence (Archambault et Chouinard, 2016). Éventuellement, plus l'élève se sentira compétent, plus il développera son autonomie (Archambault et Chouinard, 2016).

Études sur la motivation à écrire

Plusieurs études démontrent que les élèves sont heureux d'écrire en collaboration. Toutefois, ces dernières ne précisent pas ce que les élèves disent aimer ou moins aimer de cette activité. Dans l'article intitulé « soutenir les jeunes scripteurs : l'écriture collaborative comme source d'apprentissage, d'échanges et de motivation », les chercheurs visent à ressortir les points positifs et négatifs de l'écriture collaborative du point de vue d'élèves de 2e année du primaire (Deneault, Lavoie et Marin, 2022). En fait, afin de comparer la motivation des élèves, ces derniers ont réalisé deux productions écrites : une première, individuellement et une seconde, en dyade hétérogène. Les chercheurs ont ensuite questionné les élèves sur leur appréciation quant aux deux contextes d'écriture. Voici les constats qui en sont ressortis :

Tableau 1 : Appréciation des élèves quant aux deux contextes d'écriture

	Production individuelle	Production collaborative
Points positifs	• Plus facile de se concentrer. • Aucune remise en question des idées à utiliser.	• Moins long corriger. • Moins fatigant écrire. • Pas de manque d'idées. • Recevoir de l'aide rapidement.
Points négatifs	• Aucune personne pour les aider. • Plus difficile de repérer les erreurs. • Plus difficile de chercher l'orthographe des mots dans un outil de référence.	• Choisir les idées à utiliser (conflits). • Le partenaire déconcentre celui qui travaille.

(Deneault, Lavoie et Marin, 2022)

Il va sans dire que, pour les deux situations, il y a à la fois des irritants et des avantages pour les élèves. Ce qui m'apparait intéressant, c'est que les élèves qui ont travaillé seuls semblent rencontrer plus de difficultés à l'étape de correction de texte et que c'est à cette étape où ils bénéficieraient le plus de l'aide d'un partenaire. D'ailleurs, les élèves ressortent que l'écriture collaborative réduit le temps de correction et facilite l'accès à de l'aide (Deneault, Lavoie et Marin, 2022).

Méthodologie

Tout d'abord, comme mentionné plus haut, l'objectif de ce projet était de susciter la motivation des élèves lors de la période de révision et de correction de texte. Ce but a été présenté aux élèves dès le début du projet et trois critères en écriture ont été ciblés pour la rétroaction entre pairs : l'adaptation à la situation d'écriture; l'utilisation d'un vocabulaire approprié; et la construction de phrases et ponctuation appropriées.

Travail en dyade

Étant donné que le second objectif du projet était d'améliorer les compétences en écriture des élèves, ces derniers ont été placés en dyade hétérogène afin que les élèves progressent dans leur zone proximale de développement (ZPD). En effet, en ayant l'aide d'un pair plus avancé que lui, l'élève peut atteindre un niveau de développement qu'il ne pourrait rejoindre s'il était seul (Frey, 2016). De même, cela profite aux meilleurs élèves, puisqu'ils approfondissent leurs connaissances et leurs habiletés (Frey, 2016). À priori, les compétences des élèves en écriture ont été analysées de manière à créer des dyades hétérogènes. Les affinités des élèves ont aussi exercé une certaine influence sur le pairage. Puisque ce projet a été réalisé sur une base quotidienne pour plusieurs semaines, la disposition des pupitres a été modifiée afin que les partenaires de rétroaction soient assis l'un à côté de l'autre. Cet aménagement de classe permet de faciliter la communication et minimiser les dérangements (Frey, 2016). De plus, en vue du projet, les élèves ont appris comment bien travailler en équipe.

Enseignement explicite

La rétroaction entre pairs semble être une stratégie de plus en plus utilisée dans les salles de classe, mais qu'en est-il de son enseignement?

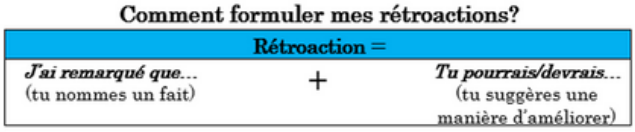
« Pour permettre aux élèves de produire du travail de qualité en équipe, rien ne doit être laissé au hasard. Avant de les réunir, il importe de leur expliquer précisément comment travailler ensemble. » (Frey, 2016, p.80).

Il importait d'abord de ressortir, à l'aide d'exemples, les critères d'une bonne rétroaction, afin de la différencier du jugement et de la rattacher au commentaire constructif : les commentaires présentent des faits précis; ils proposent des améliorations possibles; et la formulation est positive. Afin que les élèves se souviennent de tous ses aspects fondamentaux à la rétroaction, un aide-mémoire leur a été remis qui s'appuyait sur le texte « Comment donner une rétroaction efficace aux élèves? » (Senécal, s.d.). Dans ce dernier, on présente la rétroaction comme une formule mathématique.



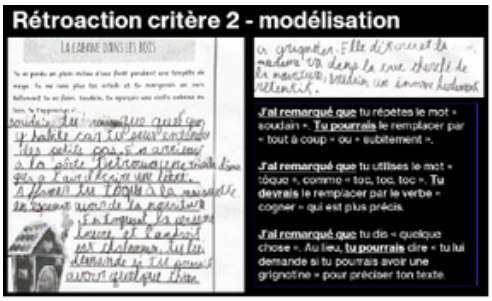
(Senécal, s.d.).

Cette image résumait bien les bases d'une rétroaction efficace, alors elle a été adaptée pour la rendre plus accessible aux élèves de 5e année.

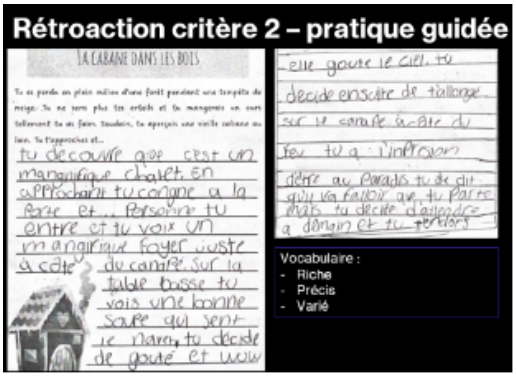


Concrètement, l'enseignement explicite a permis de préciser le quand, le comment et le pourquoi de la stratégie de la rétroaction entre pairs (Archambault et Chouinard, 2016). La première étape de cette méthode est l'enseignement direct, ou la modélisation, qui permet à l'enseignante de clarifier ses attentes aux élèves. Elle explique à voix haute son dialogue interne en commentant ses actions (Frey, 2016). Dans un deuxième temps, la pratique guidée permet aux élèves de s'exercer tout en ayant des rétroactions de la part de l'enseignante. À cette étape, celle-ci pose des questions aux élèves, leur donne des indices et les corrige au besoin, afin de transférer graduellement la responsabilité vers les élèves (Archambault et Chouinard, 2016). Finalement, lorsque les élèves sont capables, ils effectuent la tâche de manière individuelle.

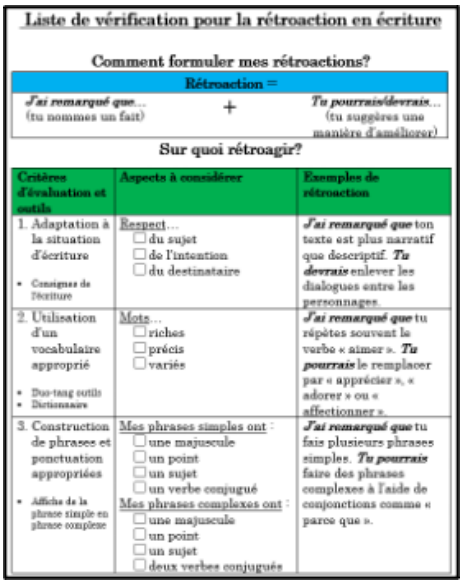
Dans les faits, devant l'ensemble de la classe, je modélisais la rétroaction en commentant le texte d'un élève volontaire sur le critère d'écriture travaillé; dans cet exemple, le critère « utilisation d'un vocabulaire approprié » a été modélisé.



Ensuite, pour l'étape de la pratique guidée, le groupe et moi commentions ensemble un deuxième texte d'élève volontaire.



Puis, les élèves se plaçaient en dyade pour rétroagir sur leurs textes de manière plus autonome. Toutefois, étant un projet de durée assez courte, les élèves n'étaient pas complètement autonomes. En effet, je circulais pour fournir des rétroactions continuelles et constantes sur le processus d'apprentissage, soit la procédure de la rétroaction entre pairs (McCallum, 2018). Pendant cette pratique semi-autonome, les élèves se servaient de cette liste de vérification comme outil.



Liste de vérification pour la rétroaction en écriture

Comment formuler mes rétroactions?

Rétroaction =		
J'ai remarqué que… (tu nommes un fait)	+	*Tu pourrais/devrais…* (tu suggères une manière d'améliorer)

Sur quoi rétroagir?

Critères d'évaluation et outils	Aspects à considérer	Exemples de rétroaction
1. Adaptation à la situation d'écriture • Consignes de l'écriture	Respect… ☐ du sujet ☐ de l'intention ☐ du destinataire	***J'ai remarqué que*** ton texte est plus narratif que descriptif. ***Tu devrais*** enlever les dialogues entre les personnages.
2. Utilisation d'un vocabulaire approprié • Duo-tang outils • Dictionnaire	Mots… ☐ riches ☐ précis ☐ variés	***J'ai remarqué que*** tu répètes souvent le verbe « aimer ». ***Tu pourrais*** le remplacer par « apprécier », « adorer » ou « affectionner ».
3. Construction de phrases et ponctuation appropriées • Affiche de la phrase simple en phrase complexe	Mes phrases simples ont : ☐ une majuscule ☐ un point ☐ un sujet ☐ un verbe conjugué Mes phrases complexes ont : ☐ une majuscule ☐ un point ☐ un sujet ☐ deux verbes conjugués	***J'ai remarqué que*** tu fais plusieurs phrases simples. ***Tu pourrais*** faire des phrases complexes à l'aide de conjonctions comme « parce que ».

Analyse des traces

Maintenant, qu'en est-il des effets de la rétroaction entre pairs, de ce PIC, sur la motivation des élèves? En fait, tout au long du projet, des observations ont été notées dans le but d'avoir un portrait assez global de l'expérience des élèves. De plus, vers la fin du projet, les élèves ont autoévalué leur niveau de motivation quant à la rétroaction entre pairs.

Observations

D'abord, même avant l'élaboration de ce projet, lorsque les élèves devaient corriger leurs textes, plusieurs me demandaient s'ils pouvaient le faire avec un autre élève afin qu'ils puissent s'entraider. Ceci s'est reproduit plusieurs fois, j'y ai donc vu une opportunité de faire mon PIC sur la rétroaction entre pairs en contexte de révision et de correction de texte.

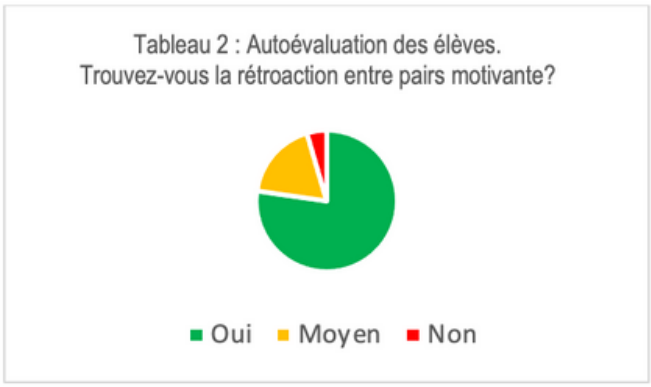
Ce faisant, le projet partait de l'intérêt des élèves, donc de leur motivation intrinsèque (Archambault et Chouinard, 2016).

Pendant l'étape de la modélisation de la rétroaction entre pairs, les élèves étaient attentifs et, pendant la pratique guidée, ils étaient participatifs. En d'autres mots, ils s'engageaient activement, soit un signe de motivation (Archambault et Chouinard, 2016). D'ailleurs, à cette étape, je tentais le plus possible de donner de la rétroaction positive aux élèves afin de développer leur confiance en eux et ainsi, solidifier leur sentiment de compétence (Archambault et Chouinard, 2016). Lorsque venait le temps de la rétroaction entre pairs (pratique semi-autonome), la majorité des élèves se mettaient rapidement à la tâche et persévéraient, ce qui est également un signe d'engagement et donc, de motivation (Archambault et Chouinard, 2016). De plus, ils étaient tous capables de formuler au moins une rétroaction (amélioration) à leur partenaire, au besoin, à l'aide de leur outil. La majorité des élèves se sentaient compétents, parce qu'ils étaient capables de réaliser la tâche de manière plutôt autonome (Archambault et Chouinard, 2016). Il n'y avait qu'un seul critère, soit l'adaptation à la situation d'écriture, qui semblait trop imprécis pour certains élèves, qui se sentaient alors moins compétents pour formuler des rétroactions. Ils manifestaient de l'incompréhension et même de l'évitement lorsqu'ils devaient fournir une rétroaction sur ce critère. Alors, les élèves ne sentaient pas qu'ils étaient capables de réaliser la tâche et ils se décourageaient (Archambault et Chouinard, 2016). C'est d'ailleurs pourquoi je circulais même pendant la pratique semi-autonome : pour accompagner ces élèves, leur donner des exemples de rétroactions et les encourager lorsqu'ils réussissaient à en fournir par eux-mêmes. D'un autre côté, pour ce qui est des deux autres critères en écriture, soit l'utilisation d'un vocabulaire approprié et la construction de phrases et ponctuation appropriées, ces derniers semblaient très clairs pour les élèves. D'ailleurs, ils étaient capables de fournir plusieurs rétroactions à leur partenaire, parfois même pour une seule phrase.

Ainsi, le fait de bien comprendre les critères d'écriture, qui ont fait partie de l'enseignement explicite, a permis aux élèves d'élaborer plus de suggestions à leur coéquipier et donc, d'éprouver un sentiment de compétence plus grand qui suscitait leur motivation (Archambault et Chouinard, 2016).

Autoévaluation des élèves

Bien que mes observations m'aient porté à croire que les élèves étaient motivés, je voulais tout de même connaitre leur opinion sur le sujet. Alors, vers la fin du projet, j'ai questionné les élèves sur leur appréciation, entre autres sur leur motivation face au processus de rétroaction entre pairs.



Comme on peut constater, environ 75% des élèves ont trouvé cette stratégie motivante et près de 20%, moyennement motivante. Afin de mieux comprendre les raisons derrière le vote des élèves, ils ont eu l'occasion de partager leurs points de vue.

Tableau 3 : Quelques commentaires d'élèves sur leur autoévaluation
Élèves ayant répondu « oui »
➢ « J'aime pouvoir partager mon texte à quelqu'un. » ➢ « Moi, j'aime mieux ça en équipe, c'est plus facile. » ➢ « C'est plus facile corriger avec quelqu'un. C'est aussi moins long. »
Élèves ayant répondu « moyen »
➢ « Je trouvais ça quand même utile avoir l'aide de quelqu'un et en plus c'était moins plate. » ➢ « J'aime quand même ça, c'est mieux que tout seul. »
Élève ayant répondu « non »
➢ « Personnellement, je préfère le faire tout seul. »

Selon les commentaires reçus, plusieurs élèves semblent trouver que la correction de texte était plus facile et donc moins longue, ce qui ressemble d'ailleurs aux constats faits dans l'étude présentée plus haut (Deneault, Lavoie et Marin, 2022). Il est vrai que les périodes de rétroactions semi-autonomes étaient plus courtes que lorsque les élèves corrigeaient seuls. Cela a évidemment favorisé la persévérance chez les élèves car, plutôt que de corriger pendant 45 minutes, ils ne travaillaient que 15 à 20 minutes (Archambault et Chouinard, 2016). Pourtant, bien que les élèves étaient en équipe de deux, la tâche n'était pas réellement plus facile. En effet, les élèves devaient tout de même corriger leur propre texte et, en plus, ils devaient fournir des rétroactions à leur partenaire.

Alors, est-ce possible que ces élèves aient eu la perception que c'était plus facile à deux, parce qu'ils se sentaient compétents pour aider leur coéquipier?

Puisque, au contraire, un élève qui se croit incapable de réaliser une tâche qui semble trop difficile se sentira incompétent et se découragera (Archambault et Chouinard, 2016).

Il est intéressant de noter que tous les élèves, à l'exception d'un seul, ont trouvé la rétroaction entre pairs motivante. En fait, c'est l'intensité de leur motivation qui variait, selon s'ils répondaient « oui » ou « moyen » (Archambault et Chouinard, 2016). De plus, selon les commentaires, plusieurs élèves semblaient préférer le travail en dyade que le travail seul. En effet, non seulement la motivation varie en intensité, elle amène aussi l'élève à faire des choix (Archambault et Chouinard, 2016). Alors, si les élèves avaient pu décider de faire la correction seule ou à deux, selon l'autoévaluation de la classe, la majorité aurait choisi la rétroaction entre pairs, étant l'option la plus motivante des deux (Archambault et Chouinard, 2016).

Conclusion

Bref, il est important de noter que ce projet d'intervention en contexte a été conçu dans le but de partir de l'intérêt des élèves. Bien que la rétroaction entre pairs a certaines limites, il est évident que cette méthode pédagogique favorise la motivation des élèves, surtout en contexte de correction de texte. D'ailleurs, pour susciter le sentiment de compétence des élèves, cette stratégie doit faire l'objet d'un enseignement explicite, afin que les élèves sachent l'appliquer correctement et se sentent outillés pour aider leur partenaire. Il serait très intéressant de voir les effets à long terme de ce projet non seulement sur la motivation des élèves, mais également sur leurs compétences en écriture et, par conséquent, leurs résultats scolaires (Archambault et Chouinard, 2016).

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe (4e éd.). Gaëtan Morin (Chenelière Éducation).

- 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. Revue des sciences de l'éducation, 36(2), 469–491. https://doi.org/10.7202/044486ar

- Clark, C. et Dugdale, G. (2009). Young people's writing: Attitudes, behaviour and the role of technology. National Literacy Trust.

- Deneault, 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

- Deneault, J., Lavoie, N. et Marin, J. (2022). Soutenir les jeunes scripteurs : l'écriture collaborative comme source d'apprentissage, d'échanges et de motivation. Caractères, 66 (1), 88 – 103. https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/66/Caracteres_66_1222.pdf#page=88

- Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire: un tour d'horizon. Institut de la statistique. https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-facteurs-lies-a-la-reussite-aux-epreuves-obligatoires-de-francais-en-sixieme-annee-du-primaire-un-tour-dhorizon.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

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

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

- 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

- Tremblay, I. (2020). L'apport de la rétroaction de l'enseignante sur le développement de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant [maitrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi]. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/6156/1/Essai_Isabelle_Tremblay2020.pdf

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Et si les élèves possédaient en eux toutes les clés de la motivation et de la réussite ?

Alycia Lepage



Au fil des années, de nombreuses approches pédagogiques et recherches ont grandement contribué à faire progresser le monde de l'éducation. Cependant, malgré ces avancées, des problèmes persistent et entravent le parcours scolaire des élèves, notamment la baisse de motivation, qui entraîne des difficultés pour atteindre la réussite scolaire (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et Thill, 1993, dans Dubeau et al, 2019, p. 500). Effectivement, d'après un sondage mené par Le réseau québécois pour la réussite éducative (RQRE, 2024), 59% des québécois demeurent préoccupés par le décrochage des élèves au secondaire et 57% par le niveau de motivation des élèves de tous niveaux, y compris au primaire.

Lors de mes expériences de stage et de mes emplois dans le milieu scolaire, notamment, j'ai constaté que tout ce que nous mettons en place, en tant qu'enseignants et enseignantes, pour favoriser la réussite et soutenir la motivation est certes bénéfique et essentiel, mais cela ne suffit malheureusement pas. Tant que l'élève ne se sentira pas véritablement maître de son apprentissage, il ne pourra pas développer de manière optimale sa motivation, et par conséquent, exploiter pleinement son véritable potentiel (Duchaine et al, 2022). Mais comment y parvenir ? En mettant en place des stratégies favorisant l'autodétermination des élèves, un super-pouvoir qui ne demande qu'à être réveillé !

L'autodétermination, un super-pouvoir qui ne demande qu'à être réveillé

À travers cet article, vous découvrirez comment soutenir la qualité de l'autodétermination des élèves, au quotidien, ainsi que ses effets.

L'autodétermination, c'est quoi ?

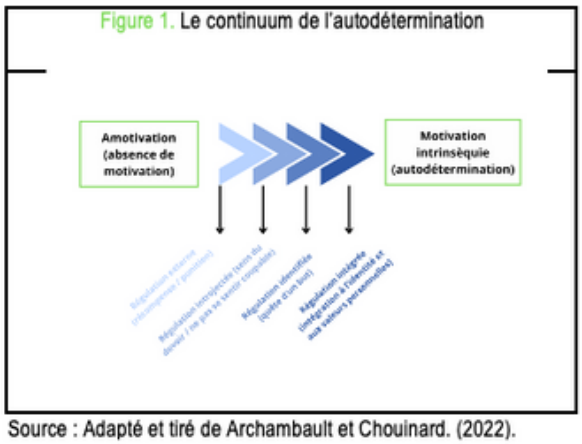
Mais d'abord, qu'est-ce que l'autodétermination ? Il s'agit d'une « combinaison de compétences, de connaissances et de croyances qui permettent à une personne de répondre à ses besoins, de définir et d'atteindre ses buts en effectuant librement des choix qui ne seront pas influencés par son entourage » (Duchaine et al, 2022). Ce concept provient de la théorie motivationnelle de l'autodétermination, développée par Edward Deci et Richard Ryan, deux psychologues,

en 1985 (Fontana-Lana, 2022). Ces auteurs suggèrent que les personnes ayant un comportement autodéterminé, c'est-à-dire celles qui déterminent eux-mêmes leur comportement, tendent à être intrinsèquement motivées. Elles s'engageraient alors dans des actions pour le plaisir plutôt que pour atteindre un but ou par contrainte (Archambault et Chouinard, 2022). Par conséquent, leur engagement serait plus important, plus profond et plus durable.

Quant à l'élève autodéterminé, ce dernier s'engagerait non seulement dans la tâche par plaisir, mais par satisfaction d'apprendre quelque chose, par intérêt et en cohérence avec ses valeurs et ses besoins. De plus, il aurait un meilleur rapport à l'école, persévérerait davantage dans les tâches scolaires, serait mieux préparé à la vie d'adulte et éprouverait moins de difficultés à atteindre la réussite éducative (Ratelle, 2022, dans CTREQ et RIRE, 2023).

Presque utopique n'est-ce pas ? En réalité, soutenir le développement de l'autodétermination est bien plus simple qu'il n'y paraît, car toute personne est « fondamentalement autodéterminée, soit motivée, curieuse et orientée vers la recherche du succès, et chercherait constamment, par ses actions, à combler ses besoins psychologiques » (Deci et Ryan, 1985, 2008b, 2012; Ryan et Deci, 2000, dans Dubeau et al, 2019, p. 507). Les besoins psychologiques fondamentaux dont il est question sont le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance (ou de relation). C'est d'ailleurs en comblant ces trois besoins psychologiques que les élèves développeront de manière optimale leur autodétermination.

Figure 1. Le continuum de l'autodétermination



Source : Adapté et tiré de Archambault et Chouinard. (2022).

Cependant, la motivation serait modulée « lorsque l'interaction entre l'individu et son environnement ne lui permet pas de répondre adéquatement à ses besoins » (Deci et Ryan, 2008b, 2012; Guay et al., 2000; Ryan et Deci, 2017; Vallerand, Pelletier et Koestner, 2008, dans Dubeau et al, 2019, p. 507). Un environnement social qui entrave la satisfaction de l'un de ces besoins peut même nuire à la santé psychologique, entraînant passivité, aliénation et mal-être (Fontana-Lana, 2022). Soutenir l'autodétermination est donc si important, non seulement pour favoriser la motivation, mais aussi pour former de futurs citoyens épanouis, confiants et maîtres de leur avenir (Bergeron, 2012, p. 15). Qui plus est, soutenir le développement de l'autodétermination fait partie des devoirs de l'enseignant. En effet, selon l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique, il est de leur responsabilité de collaborer au développement du goût d'apprendre chez chaque élève qui leur est confié (Gouvernement du Québec, 2012). En d'autres mots, les enseignants doivent stimuler la motivation intrinsèque chez leurs élèves en répondant aux trois besoins d'autodétermination mentionnés plus haut (Beaudoin et al, 2022, p. 66-67). Ainsi, soutenir l'autodétermination n'est pas simplement une recommandation, mais une véritable nécessité !

Mais alors, comment soutenir de manière optimale l'autodétermination des jeunes ?

Pour cela, il est essentiel de bien comprendre les trois besoins psychologiques fondamentaux et de savoir comment les satisfaire en contexte scolaire.

Le besoin de compétence

Ce besoin fait référence à la nécessité de se sentir capable de réussir les tâches entreprises et de relever des défis personnels. Ce besoin est d'ailleurs intimement lié à l'estime de soi. Ainsi, pour satisfaire ce besoin, il est essentiel, en tant qu'enseignants, de faire sentir aux élèves que l'on croit en eux, en leur offrant des rétroactions régulières et en les encourageant constamment. Il est également important de tenir compte des forces et des intérêts de chacun en leur proposant, par exemple, des défis à leur portée et des situations d'apprentissage en lien avec leurs centres d'intérêt (Gaudreau, 2024, p. 184). Prendre le temps de valoriser les réussites collectives de toute sorte constitue aussi des moments très riches et précieux pour le développement de ce besoin. Afin d'améliorer le sentiment de compétence, il est également pertinent d'apprendre aux élèves à se fixer des objectifs clairs et réalistes en ce qui a trait leurs apprentissages (CTREQ et RIRE, 2023).

Faire sentir aux élèves que l'on croit en eux

Le besoin d'autonomie

Ce besoin qui se manifeste par le fait « de faire des choses pour des motifs personnels » (Archambault et Chouinard, 2022) peut être comblé de nombreuses façons en classes ! D'abord, l'enseignant peut offrir à ses élèves la possibilité d'effectuer des choix et encourager la prise de décisions. Par exemple, il peut permettre à ses élèves de choisir (Duchaine et al, 2022) :

-La modalité d'un travail (ex : en équipe, en dyade, seul, en grand groupe, etc) ;
-La durée d'une activité ;
-Le matériel ou les outils à utiliser pour réaliser une activité (ex : ordinateur ou format papier, peinture, crayons de bois ou de feutre, etc) ;
-L'endroit où réaliser la tâche demandée (ex : par terre, dans le coin lecture, à la bibliothèque, dans le corridor, debout, etc) ;
-Les gestes réparateurs à poser ;
-Leur responsabilité dans la classe ;

-L'ordre dans lequel effectuer les exercices ou les tâches du plan de travail ;
-Et bien d'autres encore !
En début d'année scolaire, les enseignants peuvent aussi impliquer les élèves dans la prise de décisions relatives au fonctionnement de la classe, notamment en définissant ensemble les valeurs, les règles de classe et les procédures à suivre.

Offrir des choix et encourager la prise de décision

De plus, pour soutenir le besoin d'autonomie, il est essentiel d'apprendre aux élèves à s'autoréguler, puisque l'un ne va pas sans l'autre et vis-versa. Pour ce faire, les enseignants doivent guider les élèves « dans la formulation de buts et d'objectifs à atteindre, dans la prise de décision, la résolution de problèmes et le développement d'un discours interne positif et sécurisant » (Duchaine et al, 2022). Voici des exemples de gestes qui peuvent être posés par les enseignants afin d'aider les élèves à développer l'autorégulation (Duchaine et al, 2022):
-Morceler et détailler par étape le travail à effectuer ;
-Inciter les élèves à se fixer eux-mêmes des objectifs de réussite ou pour la réalisation d'un travail ainsi que des défis mesurables, ambitieux, mais réalistes ;
-Tirer profit des situations quotidiennes pour enseigner et modéliser la résolution de problèmes ;
-Montrer aux élèves différents moyens pour se réguler, par exemple aller dans le coin calme ou prendre de grandes respirations ;
-Conscientiser les élèves sur les effets de leurs comportements sur eux-mêmes et sur les autres ;
-Offrir aux élèves des occasions pour s'auto-observer, s'autoévaluer et s'autogratifier

Le besoin d'appartenance (ou de relation/affiliation)
L'être humain, étant un être social, a besoin de faire partie d'un groupe et de développer un sentiment d'appartenance au sein de celui-ci. Les relations qu'il entretient avec les autres auront également un impact important sur la personne qu'il deviendra (Martorell et Papalia, 2018, p.282). Pour satisfaire pleinement ce besoin, l'élève doit « établir des relations chaleureuses basées sur la confiance et le respect réciproque avec les autres élèves et les adultes de l'école (Deci et al.,1991 ; Furrer et Skinner, 2003, dans Archambault et Chouinard, 2022, p. 104). Il a d'ailleurs été montré que la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves et les adultes de l'école « demeure l'une des composantes les plus importantes d'un climat scolaire positif, et que ce climat positif peut favoriser l'engagement des élèves dans leur parcours scolaire en leur donnant envie de venir à l'école et de faire des efforts » (Périscope, 2019). De plus, l'élève doit aussi se sentir accepté et reconnu au sein de sa classe. Pour répondre à ces besoins, Plusieurs actions peuvent être mises en place (CTREQ et RIRE, 2023) :
-Soutenir les comportements socioémotionnels, par exemple en enseignant des stratégies de gestion de conflit, de retour au calme et d'autorégulation.
-Favoriser l'inclusion sociale, notamment en exploitant la littérature jeunesse pour sensibiliser les élèves aux différences.
-Adopter soi-même des comportements prosociaux, pour servir de modèle, et féliciter les élèves qui en font de même.
-Mettre en place un conseil de coopération, où les élèves peuvent partager leurs idées et opinions, féliciter ceux se sont bien comportés, discuter des problèmes survenus en classe et chercher ensemble des solutions.
-Proposer des moments collectifs, notamment pour trouver ensemble des solutions, en lien avec un problème de classe, par exemple.
-Développer une fierté de groupe, notamment en affichant les travaux des élèves et en donnant un nom à la classe (Services éducatifs, 2012).

De surcroît, il est primordial, en tant qu'enseignant et adulte de l'école, d'interagir de manière bienveillante envers chaque élève. Selon le modèle CEFER (Beaumont, 2018, dans Périscope, 2019), les adultes à l'école devraient être calmes, exigeants, fermes, encourageants et sécurisants et devraient respecter la dignité de chacun. C'est en adoptant ces caractéristiques que les élèves réussiront à établir une relation de confiance avec les adultes qui les entourent, et par conséquent, arriveront à s'engager pleinement à l'école et à vivre des réussites (Services éducatifs, 2012).

Interagir de manière bienveillante

Afin de comprendre davantage comment soutenir le développement de l'autodétermination chez les jeunes, certains auteurs ont développé des modèles d'autodétermination à partir de composantes. Le tableau ci-dessous illustre sept composantes essentielles inspirées des travaux de Field et Hoffman (2012) et de Virginia Department of Education (2017).

Tableau 1. Composantes et cibles principales de développement de l'autodétermination

Composantes essentielles	Principales cibles de développement
Conscience et connaissance de soi	- Connaître ses forces et ses défis. - Connaître ses capacités et ses besoins. - Déterminer ce qui est important pour soi.
Valorisation de soi	- S'accepter et se valoriser. - Utiliser ses forces comme levier pour relever des défis. - Prendre soin de soi. - Reconnaître ses réussites.
Autoreprésentation	- Communiquer son opinion. - Négocier et défendre ses droits.
Planification de buts et d'objectifs	- Formuler des objectifs et identifier des moyens. - Déterminer les comportements à adopter. - Visualiser les actions à entreprendre.
Résolution de problèmes	- Faire des choix. - Prendre des décisions. - Accepter l'aide et utiliser les ressources disponibles.
Autorégulation	- S'observer (auto-observation de ses comportements) - Se donner des auto-instructions (pour un meilleur contrôle de ses pensées, émotions et comportements. - S'évaluer (autoévaluation). - Faire les ajustements nécessaires à l'atteinte de ses objectifs.
Autoefficacité	- Croire que l'on exerce un contrôle sur les résultats importants de sa vie. - Croire en ses capacités de réaliser avec succès les actions requises pour atteindre ses objectifs - Croire que certaines actions permettront de produire les résultats escomptés

Source : Adapté et tiré de Gaudreau. (2024).

Soutenir l'autodétermination en classe, concrètement

Au regard des pratiques soutenant l'autodétermination tel que vu dans la section précédente, voici ce que j'ai moi-même mis en place dans ma classe de stage, à l'automne 2024, pour soutenir les trois besoins psychologiques fondamentaux. Il est à noter que ces moyens ne sont pas exhaustifs.

Le besoin de compétence

Commençons avec les moyens que j'ai mis en place pour soutenir le besoin de compétence. Mes interventions ont été simples, mais très efficace : j'ai encouragé, félicité, offert des rétroactions personnalisées et j'ai valorisé les réussites collectives de mes élèves aussi souvent que possible. L'objectif était de leur transmettre ma confiance en leurs capacités, afin qu'ils développent progressivement leur propre confiance en eux (CTREQ et RIRE, 2023).

Plus précisément, j'ai mis en place un système de renforcement de groupe que j'ai appelé « Carlo le pot ». Il s'agissait d'un pot dans lequel j'ajoutais des pierres pour féliciter les élèves pour leur bon travail et/ou leur bon comportement. Cet outil visait à valoriser les réussites collectives de toutes sortes. Une fois remplie, je proposais aux élèves une activité de groupe afin de travailler la coopération et soutenir le besoin d'appartenance au même moment. Il est important de noter qu'un tel système de renforcement doit être utilisé avec discernement afin d'éviter de développer chez les élèves une motivation uniquement extrinsèque, c'est-à-dire une motivation principalement axée sur l'obtention de récompenses externes. Ainsi, à chaque fois que je déposais une pierre dans le pot, j'expliquais la raison de mon geste ou je demandais aux élèves de m'expliquer pourquoi j'ajoutais une pierre (Morency-Guay, 2021). Cela a permis de faire prendre conscience aux élèves des actions qui y ont contribué et par le fait même, cela a permis de développer leur auto-efficacité et la valorisation de soi (Gaudreau, 2024, p. 189). Carlo est même devenu une figure emblématique de la classe, ce qui a par le fait même, contribué à soutenir le besoin d'appartenance.

Aussi, la rétroaction personnalisée, tant à l'oral qu'à l'écrit, a été un aspect central dans ma pratique. Par exemple, lors de la routine du matin, les élèves devaient effectuer des phrases du jour, c'est-à-dire repérer les classes de mot dans une phrase. J'avais remarqué que cette activité représentait un défi pour plusieurs d'entre eux. J'ai donc commencé à rédiger quotidiennement des rétroactions personnalisées sur leur travail. Je soulignais leurs bons coups ainsi que les points à améliorer, tout en leur proposant des pistes concrètes pour les aider à progresser. Cette intervention a été très bénéfique pour l'ensemble de mes élèves. J'ai constaté une amélioration dans le repérage des classes de mot et plus d'autonomie et de confiance lors des routines suivantes.





Photographie 1. Rétroactions personnalisées à l'écrit sur les phrases du jour

De plus, j'ai conçu un tableau des objectifs afin d'amener les élèves à se fixer, par eux-mêmes ou avec mon aide, des objectifs clairs et réalistes (CTREQ et RIRE, 2023). Le principe consiste à coller des notes autocollantes sur lesquelles figurent un objectif ainsi que les moyens envisagés pour l'atteindre, dans les encadrés intitulés « Prochain défi ». Par exemple, un objectif pourrait être : « Repérer les déterminants, les noms et les adjectifs dans une phrase ». Parmi les moyens, il pourrait y avoir des stratégies telles que : « Me référer à l'affiche aide-mémoire », « Me créer un aide-mémoire personnel » et « Vérifier d'abord si le mot est un nom ».



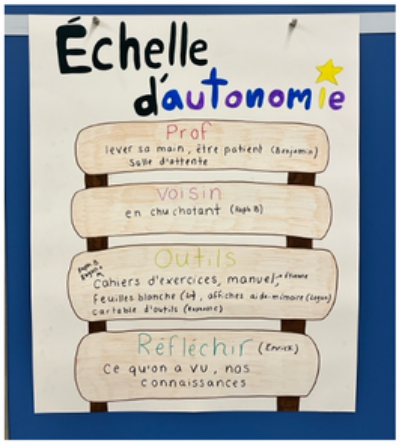
Malheureusement, par manque de temps, je n'ai pas pu expérimenter cet outil en classe, mais je tenais tout de même à le partager dans cet article, car je crois sincèrement en son potentiel. Cet outil s'inscrit directement dans la composante « Planification de buts et d'objectifs » du développement de l'autodétermination (Gaudreau, 2024). De plus, il permettrait aux élèves de vivre des réussites concrètes. En identifiant des objectifs réalistes, adaptés à leurs capacités et à leur niveau de développement, les élèves se sentiront en mesure de les atteindre. Cette expérience de réussite contribuerait à renforcer leur estime de soi et à soutenir leur besoin de compétence (Archambault et Chouinard, 2022). Pour accompagner ce tableau des objectifs, j'avais également réfléchi à la mise en place d'un mur de réussites, sur lequel les élèves viendraient coller les notes autocollantes portant leurs objectifs une fois ceux-ci atteints. Cela contribuerait à leur faire vivre des réussites et à améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle (Gaudreau, 2024). De plus, les composantes « valorisation de soi », « résolution de problèmes », « autorégulation » et « autoefficacité » du développement de l'autodétermination seraient mobilisées et développées grâce à cette approche.

Le besoin d'autonomie

En ce qui concerne les moyens mis en place pour soutenir le besoin d'autonomie, voici ce que j'ai instauré. Il est important de préciser que ces moyens sont davantage orientés vers le développement de l'autorégulation.

Dès le début de l'année, j'ai constaté un manque d'autonomie chez plusieurs de mes élèves. Pour remédier à cette situation, j'ai décidé de concevoir une échelle d'autonomie afin d'aider les élèves à identifier les personnes et les outils vers lesquels se tourner lorsque l'enseignante est indisponible. Dans le but de répondre davantage au besoin d'autonomie, j'ai choisi d'impliquer les élèves dans la construction de cet outil (Duchaine et al, 2022). En grand groupe, nous avons déterminé, en étapes, les personnes et/ou outils vers lesquels se référer avant de demander l'aide de l'enseignant. Pour rendre l'outil encore plus personnalisé, j'écrivais les propositions dans les mots des élèves de même que le nom de l'élève qui avait proposé l'idée. De cette manière, l'outil devenait plus signifiant et plus facile à comprendre pour eux.

Photographie 2. Échelle d'autonomie construite en groupe



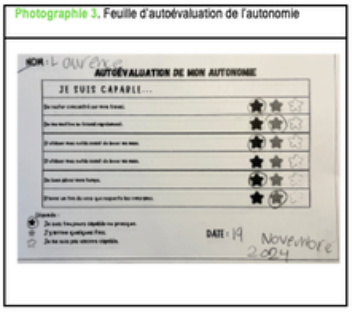
Dès le lendemain de l'instauration de cette échelle, j'ai observé une belle évolution de l'autonomie. Il me suffisait de pointer l'affiche ou ma lanière, c'est-à-dire un porte-clé sur lequel j'avais placé une image de l'échelle en guise de référent visuel, et les élèves tentaient de répondre à leurs questions par eux-mêmes en se référant aux stratégies de l'échelle. Les élèves étaient fiers d'eux et prenaient conscience qu'ils étaient en mesure de répondre à leurs questions par eux-mêmes. Afin de soutenir en parallèle leur besoin de compétence, je prenais le temps de souligner leur beau travail et de les féliciter chaque fois qu'ils faisaient preuve d'autonomie.

De surcroît, afin de développer davantage l'autonomie de mes élèves, j'ai décidé de repenser les périodes d'atelier en classe. Celles-ci représentaient un véritable défi : la plupart des équipes n'était pas autonomes. Par exemple, les élèves me posaient fréquemment des questions sur le fonctionnement des ateliers et ne savaient parfois pas lequel prendre. Le rangement posait également problème : les ateliers n'étaient jamais bien remis à leur place, et il arrivait que des éléments se perdent. J'étais constamment en train d'intervenir ou d'effectuer le travail à leur place, ce qui empêchait les élèves de développer leur autonomie. Pour remédier à cette situation, j'ai mis en place plusieurs stratégies concrètes afin de structurer davantage les périodes d'atelier et de favoriser l'autonomie des élèves. D'abord, j'ai instauré un système de bacs numérotés, chacun correspondant à un atelier précis pour faciliter le rangement. J'ai également conçu de petites affiches que je plaçais à l'endroit où chaque atelier devait être réalisé, ce qui permettait aux élèves de les repérer facilement lors de la rotation. Chaque bac contenait le matériel nécessaire, une fiche d'explication rappelant les consignes ainsi qu'une feuille avec le corrigé pour permettre aux élèves de vérifier leurs apprentissages de manière autonome.

De plus, j'ai introduit le badge « Prof en mode fantôme », une idée inspirée par une enseignante au préscolaire, fondatrice de l'entreprise « LaPetiteCrapule ». Lors des périodes d'atelier, je portais ce badge sur mon chandail, indiquant ainsi aux élèves qu'ils ne pouvaient pas me poser de questions. Cette approche visait à les rendre pleinement autonomes et à développer leur autorégulation (Duchaine et al, 2022). Cela m'a également permis de travailler en sous-groupe de besoin.

Enfin, pour amener les élèves à prendre conscience de leurs apprentissages et à s'autoréguler, j'ai utilisé à quelques reprises des fiches d'autoévaluation. Celles-ci ont permis aux élèves de reconnaître leurs progrès, d'identifier leurs défis et de se fixer des objectifs par la suite (Duchaine et al, 2022).

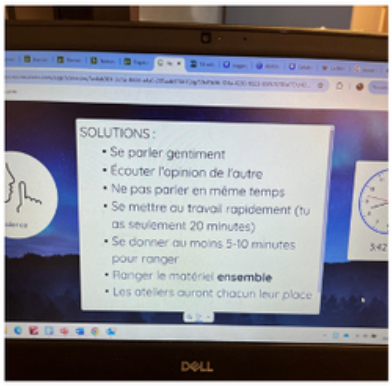
Photographie 3. Feuille d'autoévaluation de l'autonomie



Le besoin d'appartenance

Tel que mentionné précédemment, les périodes d'atelier représentaient un défi pour les élèves de ma classe. Afin de soutenir le besoin d'appartenance, j'ai saisi cette occasion pour réfléchir, en grand groupe, à des solutions permettant d'améliorer le déroulement des ateliers. Les élèves ont su proposer diverses idées concrètes pour que les ateliers se déroulent mieux à l'avenir. Ils étaient motivés à vivre des ateliers plus agréables et mieux organisés. J'ai rapidement constaté de belles améliorations, notamment dans certaines équipes où la collaboration était plus difficile auparavant et dans le climat de classe en général. Cette démarche collaborative a non seulement favorisé un meilleur fonctionnement en classe, mais cela a aussi renforcé le sentiment d'appartenance et la responsabilisation des élèves. De plus, j'ai effectué, à plusieurs reprises, des moments collectifs visant à valoriser les bons coups de chacun et à offrir aux élèves un espace d'expression. Ces temps d'échange ont permis de renforcer les liens entre les élèves et de développer un climat de classe positif et inclusif.

Photographie 4. Les solutions trouvées par mes élèves pour améliorer les périodes d'atelier



Tout au long de mon stage, je me suis également assurée d'interagir de manière bienveillante envers mes élèves, en valorisant leurs efforts, en les écoutant activement et en cultivant un climat de confiance et de respect, des attitudes essentielles au développement d'un bon sentiment d'appartenance (Beaumont, 2018, dans Périscope, 2019)

Conclusion

En somme, mes expériences sur le terrain et la rédaction de cet article m'ont permis de constater à quel point les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sont interreliés et essentiels à la motivation des élèves et par conséquent, à leur réussite éducative. De plus, une conviction s'est imposée avec évidence : les élèves ne sont pas de simples récepteurs passifs de savoirs, mais des êtres riches de potentiel qui aspirent à devenir les conducteurs de leur réussite.

En tant qu'enseignants, nous avons le pouvoir et la responsabilité de créer les conditions favorables pour que le potentiel de chaque élève s'exprime pleinement. En mettant en place des petites actions concrètes comme la création de symbole d'appartenance comme Carlo le pot, la mise en place de moments collectifs pour résoudre des problèmes du quotidien, ou encore l'instauration d'un mur de réussite pour partager et valoriser les accomplissements, j'ai observé un réel engagement chez mes élèves. Ces gestes simples, mais porteurs de sens, permettent non seulement de favoriser un climat de classe positif, mais aussi de soutenir durablement le développement de l'autodétermination.

En misant sur cette dernière, nous ne « donnons » pas la motivation aux élèves : nous leur permettons de la (re)découvrir en eux. Et si, en fin de compte, notre rôle n'était pas tant de leur « transmettre » des clés, mais bien de les aider à reconnaître et à utiliser celles qu'ils portent déjà en eux? En tant que future enseignante, je souhaite continuer à réfléchir à des moyens créatifs d'honorer ces besoins fondamentaux afin d'accompagner chaque élève vers un parcours scolaire épanouissant, intrinsèquement motivant et profondément signifiant.

Références

Bergeron, L. (2012). Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage: le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante œuvrant en école alternative [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].

Dubeau, A., Duchesne, S., Fréchette-Simard, C et Plante, I. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : Une recension théorique. Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54(3), 500-518. https://doi.org/10.7202/1069767ar

Duchaine, M, Gaudreau, N. et Bernier, S. (2022). Soutenir le développement de l'autodétermination : un levier pour la réussite éducative des élèves. La Foucade, 22 (2), 10-12. https://cqjdc.org/revue-lafoucade/22-2

Fontana-Lana, B., Geurts, H., Haelewych, M., Lachapelle, Y et Petitpierre, G. (2022). Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. La nouvelle revue-Éducation et société inclusives, 94(2), 25-42. https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025.

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : Les ingrédients essentiels - 2e Édition. Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec (2012). Loi sur l'instruction publique. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

LaPetiteCrapule. (s.d). PRÉVENTE Badge « PROF en mode fantôme ». https://lapetitecrapule.com/products/sans-titre-26avr-_23-20

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2023). Soutenir le développement de l'autodétermination des élèves. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2023/08/Soutenir-le-developpement-de-lautodetermination-des-eleves.pdf

Morency-Guay, L. (2021). Les systèmes de motivation: oui ou non? Parent qui apprend. https://parentquiapprend.com/2021/04/11/les-systemes-de-motivation-oui-ou-non/

Martorell, G et Papalia, D. (2018). Psychologie du développement de l'enfant – 9e édition. Chenelière Éducation.

Périscope. (2019). Cinq caractéristiques de l'adulte bienveillant à l'école pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires.https://periscoper.quebec/fiche_synthese_entrevue_claire_beaumont_2019.pdf

Services éducatifs. (2012). Développer des relations positives. Dans Centre de services scolaire des Découvreurs. https://seduc.cssdd.gouv.qc.ca/developper-des-relations-positives/

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Cultiver la motivation à travers la correspondance scolaire

Élisabeth Tremblay, Julia Michaud et Camille Audet



Plusieurs recherches le dénotent, la motivation joue un rôle primordial dans la réussite scolaire des élèves. D'après une étude réalisée par Eccles et al., les enseignants accorderaient une plus grande autonomie aux élèves plus jeunes, mais cette autonomie ne progresserait pas en fonction du souhait des enfants plus âgés de choisir certaines activités d'apprentissage (Eccles et al., 1999). En effet, dès la quatrième année du primaire, les épreuves ministérielles sont imposées dans le but d'accroître le suivi des jeunes élèves québécois. Bien que les raisons de cette imposition pédagogique aient pour objectif d'uniformiser l'évaluation, nous constatons que l'enseignement préparatoire à l'évaluation de français limite l'autonomie et la créativité de l'élève. L'enseignement du récit en trois temps prend une place importante dans les classes de quatrième année et les élèves sont brimés dans leur processus créatif en raison de l'imposition du sujet d'écriture. Nos observations nous laissent croire que les élèves de quatrième année du primaire vivent une démotivation en écriture en raison de l'absence de valorisation envers la tâche proposée. En fait, la motivation scolaire désigne un état dynamique qui trouve son origine dans la manière dont un élève se perçoit ainsi que son environnement. Cela l'incite à sélectionner une activité, à y participer activement et à persévérer dans ses efforts pour atteindre un objectif (Viau, 1994).

Nous nous questionnons sur les moyens pédagogiques qui peuvent être mis en place pour stimuler la motivation des élèves de quatrième année en écriture, tout en favorisant leur compétence à écrire. En analysant les échanges écrits dans le cadre d'un projet de correspondance entre les deux classes de quatrième année, nous avons pu constater que la motivation des élèves leur a permis de créer des textes de meilleure qualité.

L'autodétermination vs la motivation contrôlée

L'autodétermination

L'autodétermination pousse l'élève à s'investir dans une activité d'apprentissage par plaisir ou parce qu'il en reconnaît la valeur (Lessard et al., 2014). L'autodétermination correspond au besoin de l'individu de se placer dans une position où il est à l'origine de ses comportements. Pour qualifier la motivation d'autodéterminée, l'individu doit répondre à son besoin d'autonomie. Ce besoin réfère à la possibilité de faire des choix, de prendre des décisions, des initiatives et de bénéficier d'un certain contrôle sur ses activités. L'enseignante nourrit le besoin d'autonomie de l'élève lorsque celle-ci offre des choix à l'élève, dans un

contexte de classe structurée. Le besoin d'autonomie et l'autodétermination sont indissociables. En classe, lorsque l'enseignante utilise une pratique pédagogique où elle satisfait le besoin d'autonomie de l'élève, la motivation de ce dernier sera donc plus autodéterminée. La motivation autodéterminée ne doit donc pas être nourrie par l'attente de conséquences ou de bénéfices.

Pour qualifier la motivation d'autodéterminée, l'individu doit répondre à son besoin d'autonomie (Lessard et al., 2014).

En contexte réel, dans une classe, l'autodétermination peut se vivre lorsqu'un élève prend plaisir à écrire des lettres à ses amis. Celui-ci écrit de son plein gré parce qu'il juge intéressant de le faire. De plus, lorsqu'il étudie les verbes de la semaine l'élève peut juger utile de le faire, étant donné que cette action l'aidera à écrire ses éventuelles lettres. Cela nous permet d'inférer que l'élève est animé par une motivation autodéterminée. En contexte réel, lorsque la motivation est autodéterminée, les actions émises par l'individu proviennent de lui-même (Lessard et al., 2014).

La motivation contrôlée

La motivation contrôlée désigne des comportements adoptés uniquement pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition. D'après Lessard et al., 2014, l'obtention d'une récompense tangible par l'élève aura des effets négatifs sur sa motivation autodéterminée, car elle ne répond pas à son besoin d'autonomie. Cette récompense laisse croire à l'enfant qu'on veut le contrôler par une source externe à lui-même (Bartolotti et al., 2006). Tous les facteurs ayant pour but de contrôler le comportement de l'élève auraient pour effet de réduire son autonomie et donc, de diminuer sa motivation autodéterminée. Les facteurs en question réfèrent aux sentiments de compétition, de pression ou lorsque l'estime de soi dépend des performances personnelles.

Tous les facteurs ayant pour but de contrôler le comportement de l'élève auraient pour effet de réduire son autonomie et donc, de diminuer sa motivation autodéterminée (Lessard et al., 2014).

En contexte réel, la motivation contrôlée s'observe lorsque l'élève pose des actions pour répondre à une demande ou parce qu'il veut obtenir quelque chose en retour. Par le fait même, un élève qui écrit des lettres à ses amis puisqu'il sait que son enseignante récompensera l'action avec des points supplémentaires au bulletin est animé par une motivation contrôlée. L'élève agit dans le but d'obtenir une bonne note. De plus, on peut penser aux élèves du premier cycle qui reçoivent des autocollants à chaque fois qu'ils font la lecture d'un livre de collection. Dans cet exemple, la motivation autodéterminée d'un jeune lecteur pourrait être diminuée en raison de l'autocollant qu'il reçoit à la suite de chacune de ses lectures, si la récompense est attendue par l'élève. En contexte réel, lorsque la motivation est contrôlée, les actions émises par l'individu proviennent de facteurs externes à lui-même (Lessard et al., 2014).

Projet de correspondance : une source de motivation

L'action d'écrire est une tâche assez difficile et surtout très complexe pour de jeunes enfants. Celle-ci demande un investissement ainsi que des efforts importants de la part des élèves (Barrau, 2024). Dans le but de favoriser leur motivation dans cette démarche dite compliquée, il devient primordial que les élèves soient soutenus par une enseignante, mais surtout par un projet qui stimule l'autodétermination, afin de les garder engagés. C'est pour cette raison que nous avons misé sur le contexte d'écriture et sur le destinataire du texte à l'aide du projet de correspondance. À l'aide de ce projet, nous avons donné l'opportunité aux élèves d'écrire dans un contexte où ils correspondaient avec un destinataire du même âge et non sous forme de texte obligatoire où l'élève doit écrire en suivant des consignes strictes. En fait, nous avons jumelé les élèves afin qu'ils correspondent toujours avec la même personne, pour en apprendre davantage sur celle-ci. Les élèves ont la chance de communiquer ensemble depuis septembre 2024.

Dans le but de favoriser leur motivation dans cette démarche dite compliquée, il devient primordial que les élèves soient soutenus par une enseignante, mais surtout par un projet qui stimule l'autodétermination afin de les garder engagés (Barrau, 2024).

Par ailleurs, il est pertinent de mentionner que les enseignantes n'ont imposé aucune conséquence au refus de se soumettre au projet et n'ont promis aucune récompense à la réalisation de la tâche. Ainsi, aucun facteur imposé par les enseignantes n'est lié à l'instauration d'une motivation contrôlée chez les élèves. La motivation autodéterminée des élèves vis-à-vis la réalisation du projet peut être attribuable à plusieurs facteurs: l'élève écrit à un destinataire, l'élève prend part à un projet d'écriture dans un contexte réel, l'élève exerce un contrôle dans ses apprentissages, l'élève se sent responsable puisqu'il peut faire des choix, l'élève peut interagir et collaborer avec les autres, l'élève prend part au projet sur une période suffisante, etc. (Viau, 2004). Parmi les facteurs motivationnels, nous sommes d'avis que le contexte réel d'écriture, le destinataire et la liberté de choix sont ceux qui ont davantage influencé la motivation autodéterminée de nos élèves.



Contexte réel d'écriture et destinataire

En effet, le destinataire et le contexte réel d'écriture sont deux facteurs qui peuvent influencer le niveau motivationnel des apprenants. Dans le cadre de notre projet, les élèves ont d'abord écrit un texte descriptif d'eux-mêmes accompagné d'une photo, afin que leur correspondant en apprenne davantage sur leurs caractéristiques physiques ainsi que leurs traits de personnalité. Étant donné que les élèves écrivaient à un destinataire spécifique autre que leur enseignante, ceux-ci avaient un but différent, soit de partager des informations précises à une autre personne qui partage une réalité similaire à la leur. De plus, ce projet de correspondance s'inscrivait dans une situation de communication authentique, puisque les élèves écrivaient une réelle lettre afin de communiquer des propos à une autre personne (Barrau, 2024). Ainsi, ce projet donnait un sens concret à la tâche d'écriture, tout en la transformant en un défi davantage stimulant pour les élèves. L'écriture à l'autre enfant permet aux élèves de percevoir le projet de manière différente d'une situation d'écriture régulière (Barrau, 2024).

Ce projet de correspondance s'inscrivait dans une situation de communication authentique, puisque les élèves écrivaient une réelle lettre afin de communiquer des propos à une autre personne (Barrau, 2024).

Plusieurs actions et analyses des productions des élèves nous permettent de dire que ceux-ci étaient animés par une motivation autodéterminée. Tout d'abord, la longueur des textes des apprenants a augmenté tout au long du projet et continue d'augmenter à ce jour. De plus, les élèves étaient davantage enclins à utiliser leur code de correction-école afin que leur correspondant reçoive une lettre comportant peu de fautes. Les élèves se référaient également à l'affiche des mots riches présente dans les classes, dans le but d'améliorer le vocabulaire dans leur texte. Dans l'une des deux classes, une élève a même demandé à son enseignante de lire sa lettre à voix haute après la période de rédaction. L'élève en question était fière de partager son travail aux autres. Ces exemples de comportements nous permettent de croire que ces séances d'écriture étaient stimulantes pour les élèves.

Comportements observables en lien avec la motivation autodéterminée lors du projet de correspondance
- Les élèves écrivent des textes plus longs. - Les élèves sont poussés à faire leur code de correction, sans avoir besoin de rappels de l'enseignante. - Les élèves utilisent les différents outils à leur disposition comme l'affiche des mots riches, afin d'améliorer leur texte et pour que leur correspondant reçoive un message clair et sans fautes. - Les élèves ont envie de partager leurs différentes lettres avec le reste du groupe. - Les élèves démontrent de l'enthousiasme par des commentaires positifs. - Les élèves verbalisent qu'ils aiment le projet en le mentionnant à leur enseignante.

De plus, la plupart des élèves étaient enthousiastes à l'idée de recevoir les lettres de leur correspondant et de pouvoir y répondre. En effet, nous avons remarqué que plusieurs élèves communiquaient verbalement leur excitation face au projet. Ils demandaient à quel moment ils allaient recevoir leur lettre et ils échangeaient leurs coordonnées dans les lettres. En outre, certains élèves ont mentionné à leur enseignante l'excitation qu'ils ressentaient face à l'écriture des lettres. C'est pour ces raisons que nous avons constaté que notre projet avait un réel effet positif sur la motivation autodéterminée des élèves. En effet, dans un contexte scolaire, une activité d'apprentissage est considérée comme motivante lorsqu'elle suscite un engagement soutenu de l'élève. Celui-ci s'implique activement dans la tâche et soutient les démarches nécessaires pour atteindre l'objectif visé (Barrau, 2024).

Pratique épreuve ministérielle vs projet de correspondance

Par ailleurs, si l'on examine en parallèle deux projets d'écriture réalisés dans l'une des classes ciblées, il est possible de constater des différences quant au niveau d'engagement des élèves. En comparant deux projets d'écriture dont l'un est le projet de correspondance scolaire et l'autre est semblable à l'examen d'écriture du ministère de 4e année (récit en trois temps), on remarque de nombreuses différences quant au comportement des élèves. Lors de la présentation du plan d'écriture du récit en trois temps, certains élèves s'opposaient verbalement à la tâche. En fait, ceux-ci devaient créer un récit basé sur une image donnée. Aucune liberté n'était laissée aux apprenants. Le personnage de l'image devait obligatoirement être le personnage principal du récit de tous les élèves. Ce récit devait se dérouler sur une plage, étant donné que le personnage de l'image se retrouvait sur une plage. Comme dans l'examen d'écriture du ministère, cette écriture est balisée par des attentes rigides. Bien que cette tâche doive être pratiquée par les élèves, puisque ceux-ci devront s'adonner à l'exercice en juin prochain, elle n'offre aucune autonomie aux apprenants. Ils doivent obligatoirement se soumettre à la structure du plan du récit en 3 temps et s'ils omettent certains aspects, des points concernant l'adaptation du récit seront retranchés. Lors de ladite pratique, certains de 4e année nommaient qu'ils n'avaient aucune inspiration et qu'ils ne souhaitaient pas écrire une histoire sur le personnage présenté dans l'image. Une élève en particulier est même allée jusqu'à s'opposer à la tâche pendant la durée complète d'une période, tout en réalisant finalement un court texte.

Observations de comportements de l'élève en question lors de deux situations d'écriture différentes	
Lors d'une pratique d'une situation d'écriture d'épreuve ministérielle	- L'élève s'oppose verbalement et fermement à la tâche. - L'élève adopte une attitude négative face à la situation d'écriture. - L'élève mentionne ne pas avoir d'inspiration. - L'élève fait un court texte seulement, car elle était obligée.
Lors d'une situation d'écriture dans le contexte du projet de correspondance	- L'élève se met rapidement à la tâche et s'implique en utilisant des outils de concentration. - L'élève est engagée dans la situation d'écriture. - L'élève mentionne qu'elle aime le projet. - L'élève écrit des lettres supplémentaires à son destinataire, de son plein gré, afin de créer une amitié.

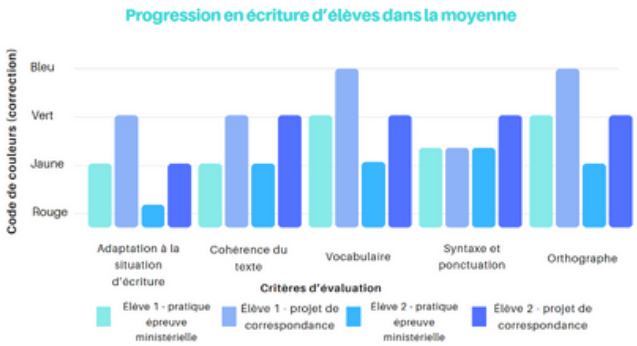
Toutefois, nos observations sont différentes lorsque nous avons présenté le projet de correspondance scolaire. Les élèves se sont rapidement investis à la tâche. La même élève qui s'était opposée au projet précédent a choisi d'écrire des lettres supplémentaires à sa correspondante. Cette élève jugeait que le projet était pertinent puisqu'elle nous a mentionné qu'elle voulait développer une nouvelle amitié. Elle était emballée d'entrer en relation avec une autre petite fille de son âge. De plus, nous avons observé que celle-ci utilisait les outils de concentration offerts en classe, comme les coquilles et la cache. Lors des interventions individuelles, l'enseignante a observé qu'elle utilisait ses aide-mémoires afin d'écrire des phrases élaborées. Ces comportements nous démontrent le haut niveau d'engagement de l'élève. De plus, le niveau d'engagement élevé peut être attribuable à la liberté de choix qu'offre le projet de correspondance. En fait, cette élève était davantage motivée parce qu'elle a pu décider du contenu de son sujet d'écriture (Bouffard, 2005). Comme prôné par Freinet, l'écriture libre vécue dans le projet d'écriture (à l'exception du premier échange, texte descriptif) permet à l'élève de répondre aux différentes contraintes de l'apprentissage en écriture, tout en permettant à son enseignante de découvrir ses centres d'intérêt. Pour ces raisons, l'écriture libre est préconisée par Freinet (Bishop, 2005).

Comme prôné par Freinet, l'écriture libre vécue dans le projet d'écriture permet à l'élève de répondre aux différentes contraintes de l'apprentissage en écriture, tout en permettant à son enseignante de découvrir ses centres d'intérêt (Bishop, 2005).

Effets positifs sur la compétence à écrire

Grâce au projet de correspondance, nous avons remarqué une amélioration de la qualité des textes produits par nos élèves. Que ce soit pour organiser et développer leurs idées ou pour procéder à l'application des notions grammaticales, les élèves ont été en mesure de se référer davantage à leurs outils, dans le but d'écrire des lettres qui répondent aux attentes. En comparant la pratique d'écriture d'épreuve ministérielle et la dernière lettre envoyée, nous avons remarqué la bonification du vocabulaire employé par les élèves. Les termes sont davantage riches et précis et il y a peu de répétitions. En outre, nous avons observé une diminution d'erreurs dans l'orthographe des mots. Les élèves étaient enclins à se référer à leur liste de mots fréquents et à utiliser d'autres outils comme Usito. Finalement, il est possible de constater un effet positif du projet de correspondance sur le critère d'adaptation à la situation d'écriture. En fait, il est évident que les élèves étaient davantage motivés à détailler leurs idées. De plus, les élèves prenaient en considération le destinataire en le nommant et en ajoutant des marques de politesse à l'écrit (souhaits, salutations). En se référant au tableau ci-dessous, il est possible de voir une augmentation de la majorité des critères d'évaluation de la compétence à écrire.

Les résultats contenus dans le tableau suivant sont présentés sous la forme d'un code de couleurs, inspiré du projet CAP implanté dans quelques écoles du Québec (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, s.d.). La couleur rouge correspond aux résultats ne répondant pas aux attentes, la couleur jaune correspond aux résultats répondant partiellement aux attentes, la couleur verte correspond aux résultats répondant aux attentes et la couleur bleue correspond aux résultats se situant au-delà des attentes.



Conclusion

L'autodétermination incite l'individu à adopter des comportements autonomes et délibérés (Lessard et al., 2014). Le haut niveau de motivation autodéterminée est bénéfique pour l'élève. Cet article démontre la relation entre la qualité du travail de l'élève en situation d'écriture et son niveau de motivation autodéterminée.

Cependant, il est important de considérer la réalité des enseignantes aujourd'hui. La lourde charge de travail ainsi que les nombreux contenus à enseigner limitent la liberté professionnelle de celles-ci. Bien que notre projet de correspondance nous amène à constater qu'il favorise l'autodétermination des élèves, ce genre de projet demande un investissement considérable de la part de l'enseignante. Par le fait même, les attentes des épreuves ministérielles freinent la créativité pédagogique, amenant ainsi les enseignantes à privilégier les tâches plus normées au détriment des projets comme celui de la correspondance scolaire.

La réalisation de ce projet nous laisse croire que les élèves s'engagent davantage lorsqu'ils disposent d'un pouvoir décisionnel. C'est pour cette raison que nous croyons que la pédagogie par projet peut constituer une approche pertinente pour soutenir la compétence d'écriture, puisqu'elle place l'élève au centre de ses apprentissages. À l'aube de notre entrée dans le milieu éducatif, nous souhaitons expérimenter l'utilisation de cette pédagogie qui augmente le niveau de motivation autodéterminée de l'élève (université Laval, 2025).

Bibliographie

Barrau, L. (2024). Un projet de correspondance au service de la production d'écrit en cycle 3. [CY Cergy Paris UNIVERSITÉ – INSPÉ de l'académie de Versailles. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04624944v1/file/Memoire_Barrau_Lison_SG_2024.pdf

Bishop, M-F. (2005). Texte libre et écriture d'invention, quel rapport ? Pratiques, 127-128, 143-153. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2005_num_127_1_2083

Bouffard, T. (2005). Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire [Université Du Québec à Montréal]. https://www.researchgate.net/publication/237102884_Les_strategies_de_motivation_des_enseignants_et_leurs_relations_avec_le_profil_motivationnel_d'eleves_du_primaire_RAPPORT_DE_RECHERCHE

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (s.d.). Apprentissages essentiels. Projet CAR. https://projetcar.ctreq.qc.ca/apprentissages-essentiels/

Falardeau, É., Guay, F., Langlois, S., Lessard, V. et Valois, P. (2014). Cinq pratiques pour favoriser la motivation et la réussite des élèves en écriture. Recherches, revue de didactique et de pédagogie du français. (61), 97-101. https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=2kpTDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA97&dq=motivation+scolaire+en+%C3%A9criture&ots=f3pbTem5Bk&sig=4gefLMIZNonFxF8czYL9h99YHMM#v=onepage&q&f=false

Louche, C., Bartolotti, C. et Papet, J. (2006).Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation. Bulletin de psychologie, 484(4), 351-357. https://shs.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2006-4-page-351?lang=fr

Ministère de l'Éducation du Québec. (2025). Précision sur la grille d'évaluation. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Precisions-Grille-Evaluation-FLE-Fin-2e-Cycle-Primaire.pdf

Roeser, R. W., Eccles, J.S., Freedman-Doan, C. (1999). Academic functioning and mental health in adolescencepatterns, progressions and routes from childhood. Journal of Adolescent Research, 14(2),135-174. https://www.researchgate.net/publication/247721421_Academic_Functioning_and_Mental_Health_in_AdolescencePatterns_Progressions_and_Routes_from_Childhood

Université Laval. (s.d.). Apprentissage par projet. https://www.enseigner.ulaval.ca/pedagogie/apprentissage-experientiel/apprentissage-par-projet#:~:text=La%20p%C3%A9dagogie%20par%20projet%20constitue,%2C%20et%20Boutin%2C%202012%20

Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. [Université Sherbrooke]. https://projetadef.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/12/la_motivation.pdf

Références
- Référence 1, modèle APA 7
- Référence 2, modèle APA7

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Cultiver la motivation des élèves : Donner du sens aux efforts et à la réussite

Joannie Dorval Pigeon



Problématique

Dans les classes du primaire, et particulièrement en 1re année, il est fréquent d'observer que la principale motivation des élèves est de terminer leur tâche en premier. Cette tendance se manifeste par des consignes non respectées, des éléments oubliés, des coloriages dépassés et une écriture négligée. Ces observations ont été confirmées dans mon milieu de stage (1re année).

Des recherches en éducation confirment cette réalité. Selon Lafortune et Gaudet (2020), de nombreux élèves privilégient la performance immédiate au détriment d'un apprentissage approfondi. Ce phénomène est renforcé par l'omniprésence de la gratification instantanée dans leur environnement, que ce soit à travers les jeux vidéo, les applications numériques ou encore certaines pratiques pédagogiques qui mettent davantage l'accent sur la quantité plutôt que sur la qualité du travail réalisé.

Or, la motivation scolaire joue un rôle clé dans l'engagement et la réussite des élèves. Comme l'indique Viau (1994), "la motivation des élèves est renforcée lorsqu'ils perçoivent leur travail comme étant de qualité, ce qui les pousse à une implication plus profonde et à un apprentissage plus significatif." Pourtant, sans stratégies éducatives adaptées, les jeunes élèves peuvent finir par négliger l'effort, la persévérance et l'attention aux détails.

Face à cette réalité, il est essentiel d'instaurer un climat de classe où la valorisation du travail bien fait occupe une place centrale. Des approches pédagogiques, mettant en avant l'encouragement, la reconnaissance de l'effort et l'importance de la rigueur, contribuent à modifier la perception des élèves quant à leurs apprentissages (Boisclair et Lupien, 2019). Lorsqu'ils comprennent que la qualité de leur travail est valorisée et qu'ils peuvent en tirer une satisfaction personnelle, leur motivation se transforme progressivement en un engagement plus durable et significatif.

Lors de mon stage 4, j'ai remarqué que, lorsque les élèves venaient me présenter leurs travaux, plusieurs devaient retourner à leur place pour corriger certaines parties. Cette situation engendrait de la frustration, tant chez eux que chez moi, et nuisait à l'acquisition de l'habitude de bien faire dès la première tentative. Cette situation est d'autant plus préoccupante que, selon Meirieu (2007), l'apprentissage de la rigueur et du souci du détail dès le début de la scolarité est essentiel pour développer chez les élèves une posture d'engagement et de

persévérance dans leurs tâches scolaires. Il apparaissait donc nécessaire d'encourager chez les élèves le goût du travail soigné, en mettant en avant l'importance de vérifier, de s'appliquer et de prendre le temps d'améliorer leur tâche à faire.

Ainsi, l'article suivant vise à répondre à cette question : comment favoriser la motivation des élèves du primaire à s'appliquer dans leur travail en développant leur compréhension des critères de qualité et leurs compétences métacognitives ?

La motivation et l'engagement

La motivation scolaire joue un rôle fondamental dans l'engagement des élèves et la qualité de leurs apprentissages. Selon une étude de Vezeau et Bouffard (2009), un élève motivé est généralement plus impliqué, accorde de l'importance au travail bien fait et fait preuve de persévérance face aux difficultés. Selon Deci et Ryan (2002), il existe deux formes principales de motivation : la motivation intrinsèque, qui découle du plaisir ou de l'intérêt pour l'activité elle-même, et la motivation extrinsèque, qui repose sur des facteurs externes comme les récompenses ou la reconnaissance.

Pour encourager un engagement durable, il est important de nourrir la motivation intrinsèque des élèves. Cela passe notamment par la valorisation de leur sentiment de compétence et d'autonomie, deux paliers de l'approche de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002). Reconnaître les efforts et les progrès individuels est une stratégie efficace en ce sens : lorsque les élèves sentent que leurs efforts sont pris en compte, ils sont davantage portés à s'investir de manière soutenue.

"L'autonomie, la compétence et la relation sont les trois piliers essentiels qui soutiennent la motivation intrinsèque et favorisent un engagement durable dans l'apprentissage." — Deci et Ryan (2002)

Dweck (2006) souligne l'importance du renforcement positif et de la mentalité de croissance. Lorsqu'un élève perçoit que ses efforts influencent directement sa réussite, il développe une plus grande persévérance et adopte une attitude proactive envers les apprentissages. Cela implique que l'évaluation ne se limite pas à juger une performance finale, mais met en valeur les progrès réalisés. Des stratégies pédagogiques telles que l'affichage de productions modèles et la remise de certificats de mérite encouragent les élèves à fournir davantage d'efforts et à prendre conscience de leur progression.

Caillou (2009) souligne que l'évaluation formative joue un rôle clé dans le renforcement de la motivation scolaire. En rendant visibles les critères de réussite et en permettant aux élèves d'observer leurs progrès, on leur donne des repères concrets qui facilitent leur engagement dans la tâche. La mise en place d'un tableau des travailleurs appliqués, affichant les productions les plus soignées, agit comme un outil de valorisation efficace en offrant un modèle de référence aux élèves et en créant une dynamique de classe où le travail bien fait est valorisé collectivement. De la même manière, les défis du jour, axés sur un critère précis de soin dans le travail, permettent de structurer progressivement l'attention des élèves sur la qualité de leurs productions.

Les recherches de Zimmerman (2002) sur la métacognition insistent sur l'importance de développer l'autonomie des élèves pour renforcer leur engagement. Lorsqu'ils sont conscients des critères d'un travail de qualité et des stratégies pour y parvenir, ils deviennent plus actifs dans leur apprentissage et sont en mesure d'ajuster leurs efforts en fonction des attentes. Cette approche rejoint les travaux de Perrenoud (1998), qui insiste sur l'importance d'impliquer les élèves dans la construction des critères de réussite afin de les responsabiliser. En encourageant les élèves à réfléchir à ce qui constitue un travail soigné, on leur donne les outils nécessaires pour s'autoréguler et s'investir de manière plus autonome.

Ces stratégies montrent que pour motiver les élèves et les encourager à s'engager, il est important de mettre en place des pratiques pédagogiques qui valorisantes leurs efforts. Cela les aide à se sentir compétents, à prendre plus d'autonomie et à avoir des repères clairs pour bien travailler. En reconnaissant leurs progrès et en expliquant clairement les attentes, on crée un environnement où les élèves peuvent développer une motivation durable, basée sur leur envie d'apprendre, plutôt que sur la simple recherche de récompenses externes.

Analyse des traces

Mise en place du coin des « Travailleur appliqué »

Ce projet d'intervention en contexte a été mené dans une classe de 1re année auprès d'élèves âgés de 6 à 7 ans. L'objectif principal était de développer chez eux un souci du travail bien fait tout en les encourageant à s'impliquer activement dans leurs apprentissages. Pour y parvenir, trois dispositifs complémentaires, chacun conçu pour favoriser la réflexion, renforcer la motivation et soutenir l'amélioration continue.

1. Établir des attentes claires et valoriser les efforts

La première étape du projet était de définir ce qu'est un travail bien fait. Pour cela, j'ai mis en place un tableau d'ancrage, élaboré collectivement avec les élèves à partir d'une discussion en classe. Cette approche permettait aux enfants de mieux comprendre ce que signifie "faire un travail soigné" en formulant leurs propres critères et en donnant des exemples concrets.

Cette démarche repose sur l'importance active des élèves dans leur apprentissage, ce qui favorise l'engagement. Comme le souligne Perrenoud (1998), la participation active des élèves à l'élaboration des règles et des critères d'évaluation leur permet de mieux comprendre les attentes et de s'investir davantage. Lorsque les élèves sont impliqués dans la définition des critères de qualité, cela renforce leur sentiment de compétence et leur autonomie, deux piliers essentiels pour une motivation intrinsèque durable. Ils prennent ainsi conscience de leur capacité à atteindre les objectifs fixés, ce qui stimule leur persévérance et leur engagement face aux défis. En outre, cette approche favorise une métacognition active, car les élèves sont amenés à réfléchir sur les stratégies qu'ils peuvent adopter pour réussir dans leur propre apprentissage.

2. Les défis du jour: un levier d'engagement

Une fois les attentes établies, une deuxième approche a été introduite : les défis du jour. Chaque jour, un objectif précis était mis en avant, comme :

- Écriture lisible et alignée
- Coloriage sans dépasser
- Respect des consignes données

Ces défis étaient d'abord présentés sous forme de modélisation, une technique d'enseignement qui consiste à montrer explicitement aux élèves comment accomplir une tâche avant qu'ils ne la réalisent eux-mêmes (Bandura, 1986). Cette phase permettait aux élèves de comprendre concrètement les attentes et d'avoir un exemple clair de ce qui était attendu.

Les défis du jour permettaient également de renforcer la motivation des élèves en introduisant une dimension ludique et progressive à l'apprentissage. Selon Deci et Ryan (2002), la motivation intrinsèque est renforcée lorsque l'élève se sent compétent et autonome dans ses apprentissages. Offrir des objectifs clairs et atteignables favorisait ainsi l'engagement et la persévérance des élèves.



Ateliers de ‘'Petits Experts'' : un apprentissage collectif

Afin de renforcer l'autonomie et l'entraide entre pairs, des ateliers de "Petits Experts" ont été mis en place. Dans ces ateliers, les élèves étaient répartis en petits groupes et travaillaient sur une tâche spécifique, par exemple :

- L'écriture de lettres en respectant l'alignement sur les lignes
- Le découpage précis avec des ciseaux
- Le traçage de lignes droites avec une règle

Une fois la tâche maîtrisée, chaque groupe devait partager ses astuces avec le reste de la classe. Cette démarche repose sur l'importance des interactions entre pairs, tel que développé par Vygotsky (1978), qui souligne que les interactions entre pairs dans le développement des compétences renforcent leur propre compréhension et activent des processus de métacognition. En donnant aux élèves la responsabilité de transmettre leurs savoirs, ces échanges favorisent également le renforcement positif, car chaque élève perçoit la valeur de son apprentissage lorsqu'il est reconnu par ses pairs. De plus, en prenant la responsabilité de transmettre leurs savoirs, les élèves développent leur autonomie et leur sentiment de compétences, des facteurs cruciaux pour maintenir un engagement scolaire durable (Meirieu, 2007).

4. Le tableau des travailleurs appliqués : valoriser les efforts

Enfin, pour encourager les élèves à maintenir leurs efforts sur le long terme, un tableau des travailleurs appliqués a été instauré. Chaque semaine, les productions les plus soignées étaient affichées au mur de la classe, mettant ainsi en avant le travail de certains élèves.

Ce type de valorisation visible joue un rôle crucial dans la motivation scolaire. Selon Dweck (2006), mettre l'accent sur l'effort et la progression, plutôt que sur la réussite immédiate, favorise une mentalité de développement ("growth mindset"). En voyant leurs travaux exposés, les élèves prenaient conscience de l'importance du soin et de la rigueur, ce qui les motivait à s'investir davantage dans leurs futures productions.



Échéancier

Résultat de la valorisation du travail soigné sur les élèves

Dès la première de mise en place du projet du "travail soigné", après avoir établi des attentes claires avec les élèves, j'ai mis en place une initiative visant à valoriser le travail soigné. Pour ce faire, nous avons d'abord co-construit un tableau d'ancrage à partir d'une discussion collective sur ce que signifie « faire un travail soigné ». Cet échange a permis aux élèves de mieux comprendre les critères attendus et de s'engager activement dans l'amélioration de la qualité de leurs productions. Cette approche s'inscrit dans une perspective de co-construction des apprentissages, un principe fondamental en pédagogie (Perrenoud, 1998).

Une fois ces bases posées, j'ai progressivement introduit l'affichage des travaux méritants. Tous les deux jours, j'ajoutais trois à quatre productions que je jugeais exemplaires en termes de soin, de rigueur et d'effort. Avant d'afficher chaque travail, je prenais le temps de le présenter à la classe en expliquant pourquoi il avait été sélectionné et en félicitant l'élève concerné. Ce moment de reconnaissance était essentiel, car il donnait du sens à l'affichage et renforçait la motivation des élèves à produire un travail de qualité. Selon Bandura (1986), la reconnaissance sociale et le renforcement positif jouent un rôle clé dans la motivation et l'engagement des apprenants.

Les réactions des élèves ont été variées et révélatrices de leur perception de l'effort et de la reconnaissance. Certains, comme Florence, ont été agréablement surpris de voir leur travail mis en valeur. Elle ne s'attendait pas à recevoir un certificat de travail de qualité, ce qui témoigne de l'impact positif de cette démarche sur la confiance en soi des élèves. D'autres, comme Naomie, ont manifesté une certaine déception de ne pas voir aucun de ses travaux affichés. Cette réaction

m'a permis d'ouvrir un dialogue avec elle sur l'importance de la persévérance et du processus d'amélioration. De manière générale, les élèves étaient impatients et enthousiastes à l'idée de découvrir quels travaux seraient mis en avant, ce qui a créé un environnement propice à l'engagement. Comme le souligne Dweck (2006), la mise en valeur des efforts et du processus d'apprentissage favorise une mentalité de développement (growth mindset), essentielle pour la motivation scolaire. Au fil des semaines, cette initiative a évolué. Après l'affichage des premiers travaux, j'ai introduit les « Défis du travail soigné » pour encourager les élèves à se surpasser. Ces défis consistaient à atteindre des objectifs précis, comme améliorer sa calligraphie ou s'assurer de la propreté du travail. Puis, pour renforcer l'apprentissage collaboratif, j'ai mis en place les ateliers des « Petits Experts ». Ces ateliers permettaient aux élèves qui avaient développé de bonnes habitudes de travail de partager leurs stratégies avec leurs pairs, renforçant ainsi la dynamique d'entraide et d'engagement collectif. Vygotsky (1978) met en avant l'importance de l'apprentissage par les pairs, où les élèves plus avancés jouent un rôle de médiateurs dans le développement des compétences de leurs camarades.

L'affichage des travaux n'a pas seulement servi à valoriser les élèves individuellement, mais aussi à établir une culture de classe basée sur l'effort, la fierté du travail accompli et l'amélioration continue. Par exemple, certains élèves venaient régulièrement me voir pour savoir si leur travail allait être affiché, et si ce n'était pas le cas, je me demandais quelles améliorations ils pouvaient apporter pour que cela se produise. Cette démarche a eu pour effet de stimuler leur désir de bien faire et de prendre leur travail au sérieux. Un autre moment révélateur s'est produit lors d'un échange de pairs, où un élève a exprimé à un autre : « Tu vois, ton travail a été affiché c'est parce que tu as vraiment pris ton temps pour faire attention aux détails. » Ce genre de remarque entre élèves montre que la culture de la classe commençait é évoluer et à se centrer davantage sur l'effort et l'amélioration que sur le résultat.

Cette approche progressive a permis aux élèves de mieux comprendre les attentes et de développer un réel désir de bien faire. En observant cette évolution, j'ai pu constater que cette initiative ne se limitait pas à la mise en valeur de quelques travaux, mais qu'elle contribuait à un changement global dans les attitudes et les comportements des élèves face à leurs apprentissages.

Comme l'explique Meirieu (2007), instaurer des pratiques pédagogiques valorisant l'effort et la progression individuelle est un levier puissant pour favoriser l'engagement et la réussite scolaire.

Impact sur la motivation et la persévérance des élèves

L'affichage des productions modèles et la célébration des progrès ont contribué à l'estime de soi des élèves et à leur persévérance dans l'effort. La reconnaissance de leur travail a créé une dynamique positive en classe, où les élèves se sont montrés plus motivés à s'impliquer dans leurs apprentissages. Certains ont fait preuve d'un engagement accru en cherchant à améliorer la qualité de leurs productions, tandis que d'autres ont pris conscience de l'importance des efforts fournis au quotidien. Comme le montrent les recherches en sciences de l'éducation, la valorisation des réussites individuelles et collectives est un levier puissant pour encourager la motivation scolaire et la persévérance (Deci & Ryan, 2000).



De la Reconnaissance à la Compétence : L'Autoévaluation au service de la Motivation

Pour conclure, le tableau des travailleurs appliqués a prouvé son efficacité comme outil de motivation, en valorisant les efforts des élèves et en renforçant leur engagement envers un travail soigné. En reconnaissant ouvertement les efforts, il a contribué à nourrir leur motivation intrinsèque, comme l'expliquent Deci et Ryan (2002) dans leur théorie de l'autodétermination. Toutefois, bien que ce dispositif ait encouragé plusieurs élèves à s'appliquer davantage, il a également soulevé certaines limites, notamment en ce qui concerne la gestion des émotions face à la non-reconnaissance explicite de certains travaux.

Tous les élèves ne réagissent pas de la même manière à la valorisation. Certains pouvaient ressentir de la frustration ou une baisse de motivation lorsqu'ils ne voient pas leur travail affiché, ce qui pose la question d'un accompagnement adapté pour soutenir leur sentiment de compétence et d'appartenance. Comme le souligne Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle clé dans la persévérance scolaire. Il serait donc pertinent d'intégrer des espaces d'échange où les élèves peuvent verbaliser leurs perceptions et réfléchir à leurs propres progrès, dans une approche plus formative et moins dépendante d'une reconnaissance extérieure.

Ces constats amènent à s'interroger sur la mise en place d'une démarche d'autoévaluation en complément de ces pratiques. En permettant aux élèves d'analyser eux-mêmes leur travail selon des critères clairs et explicites, l'autoévaluation pourrait renforcer leur autonomie et leur engagement dans leurs apprentissages (Zimmerman, 2002). Perrenoud (1998) insiste sur l'importance de développer cette capacité dès le primaire, en aidant les élèves à prendre du recul sur leur production et à identifier leurs forces et leurs axes d'amélioration. L'introduction progressive de l'autoévaluation pourrait ainsi répondre à certains défis soulevés par le tableau des travailleurs appliqués, en déplaçant l'accent de la reconnaissance externe vers une valorisation plus personnelle des efforts. Elle offrirait également une occasion d'enseigner aux élèves à ajuster leurs stratégies et à développer une perception plus juste de leurs compétences, réduisant ainsi les risques

de démotivation liés à une évaluation uniquement basée sur l'affichage ou la comparaison avec les autres.

Ces perspectives ouvrent la voie à une réflexion plus large sur la manière d'accompagner les élèves dans l'appropriation de leur apprentissage et sur le rôle que peut jouer l'autoévaluation dans la construction d'une motivation durable. Comment adapter ces pratiques aux différents profils d'apprenants ? Quelle est la meilleure façon d'intégrer l'autoévaluation sans générer de stress ou de sentiment d'échec ? Autant de questions qui mériteraient d'être explorées pour favoriser une motivation intrinsèque et un engagement profond dans le processus d'apprentissage.

Références

-Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

-Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman and Company.

-Boisclair, J., & Lupien, A. (2019). Les stratégies d'encouragement et la reconnaissance de l'effort dans l'enseignement primaire. Éditions de l'Université de Laval.

-Caillou, R. (2009). L'évaluation formative : Une clé pour améliorer la motivation des élèves. Revue des Sciences de l'Éducation, 35(4), 532-548.

-Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. -Psychological Inquiry, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

-Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

-Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. Random House.

-Lafortune, S., & Gaudet, M. (2020). L'impact de la gratification instantanée sur la motivation des élèves du primaire. Revue de Pédagogie, 42(3), 210-225. https://doi.org/10.1037/rp-015

-Meirieu, P. (2007). L'élève, acteur de son apprentissage : La pédagogie, un art de la transformation. ESF Éditeur.

-Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences: La pédagogie de l'action. De Boeck Supérieur.

-Vezeau, c., et Bouffard, t. (2009). La motivation scolaire : déterminants et effets. Revue des sciences de l'éducation, 32(2), 379-403. https://doi.org/10.7202/029666ar.

-Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire : Concepts et applications. P.U. de Montréal.

-Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

-Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 .



STRATÉGIES POUR SOUTENIR L'ORGANISATION ET LA GESTION DE LA CLASSE

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'engagement par l'entremise d'un conseil de coopération

Éloïse Desjardins



Il peut être complexe d'amener les élèves d'une classe à être engagés dans les différentes tâches proposées à l'école. Bien qu'ils doivent apprendre à développer cette qualité afin de se préparer à la vie d'adulte (Galand, 2022), il demeure que pour l'enseignant cela n'est pas chose facile.

Lors de mon stage 4, je me suis retrouvé dans cette situation, où l'ensemble de mon groupe n'éprouvait pas le besoin de s'engager dans notre communauté d'apprenant, ce qui m'a incité à réfléchir à un moyen qui leur permettrait de se sentir interpellé dans notre groupe. Puisque « l'engagement d'un étudiant est élevé s'il a une perception de contrôle sur les activités d'apprentissage et une perception positive de sa compétence, c'est-à-dire que les activités d'apprentissage offrent un défi à la hauteur de ses habiletés » (Viau, 2009), j'ai pensé que mettre en place un conseil de coopération pourrait les inciter davantage. Je souhaitais leur donner le pouvoir de modifier le fonctionnement de la classe afin qu'ils aient un sentiment d'appartenance à notre communauté d'apprenant et qu'ils veuillent y participer (Asselin, 2025).

En ce sens, cet article cherchera à répondre à la question suivante : Comment soutenir l'engagement des élèves dans leur communauté d'apprenant par l'entremise d'un conseil de coopération ?

Cadre de référence

Pour mon Projet d'intervention en contexte, je me suis basée sur certains fondements théoriques. Comme mentionné plus haut, l'engagement et le conseil de coopération étaient les concepts principaux.

Concrètement, le conseil de coopération vise à responsabiliser les élèves en leur donnant un lieu de parole, de réflexion et de mise en commun des réussites et des difficultés propices à la résolution des problèmes (Centre de service scolaire des Découvreurs, 2025) (Asselin, 2025). Il s'agit d'un lieu de rencontre de tous les membres de la classe qui permet de régler plusieurs conflits, d'augmenter la capacité de coopération des élèves, d'avoir de bonnes relations interpersonnelles, d'exposer son point de vue et de les amener à participer à la vie de la classe par des suggestions, des remarques et des commentaires (Centre de service scolaire des Découvreurs, 2025).

En faisant appel à la participation de tous les élèves, le conseil de coopération est l'élément qui concrétise la responsabilisation et l'engagement des élèves à la gestion de leur vie en classe et à celle de leurs apprentissages (Asselin, 2025).

Également, j'ai choisi le concept d'engagement, qui servira de mesure dans cette analyse. L'engagement implique le déclenchement de l'action et la participation active (Parent, 2014). C'est la décision de prendre part activement à un projet ou à une activité, c'est la quantité d'effort et la qualité de la persistance relative aux tâches scolaires (Réseau réussite Montréal, 2021). L'engagement d'un étudiant est élevé s'il a une perception de contrôle sur les activités d'apprentissage (Viau, 2009), qui peut donc être soutenu en rehaussant les possibilités de contrôle sur les activités offertes pour développer une perception positive de sa compétence (Bédard et al., 2021).

L'engagement désigne la quantité et la qualité d'énergie que les élèves investissent dans les activités d'apprentissages, cela lui permet de s'investir dans ses apprentissages et de se sentir impliqué au sein du milieu d'apprentissage (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2020).



(Office Centrale de la Coopération à l'École, 2023)

Contexte de classe

J'ai fait mon stage dans une classe de 5ième année composé de 18 élèves qui étaient de nature calme. En début d'année, j'ai rapidement constaté que la plupart avaient des comportements passifs et désengagés. En classe, lors des discussions et des travaux en sous-groupe, certains n'intervenaient pas et passaient inaperçus. Ils pouvaient ne rien faire durant plusieurs minutes, et ce, même si la tâche était explicitée, morcelée et écrite au tableau. J'ai donc décidé de concentrer mon PIC sur l'engagement et la participation des élèves à l'aide d'un conseil de coopération. Le but était de remettre le problème entre leurs mains afin qu'ils puissent organiser la vie et le climat de la classe (Dogot, Y., Leuze, H., 2014).

Fonctionnement du conseil de coopération

Il y a plusieurs façons d'organiser et gérer un conseil de coopération dans une classe primaire. Avant d'implanter et de démarrer ce projet au sein de mon groupe, j'ai dû décider de plusieurs aspects : la durée d'un conseil, la fréquence, le choix des rôles, mon niveau d'implication, l'amorce de ce projet, le choix des fiches et le moyen de conservation de ce qui a été approuvé ou non par le conseil.

Après réflexion et discussion avec mes collègues et mon enseignante associée, j'ai pu statuer sur ces questions. De ce fait, le conseil de coopération de ma classe était d'une durée d'environ trente minutes tous les vendredis.

Bien qu'il existe plusieurs rôles qui peuvent être utilisés dans un conseil, j'ai décidé de restreindre ma classe à quatre rôles précis :

·Secrétaire : celui qui prend en note les propositions.
·Président : celui qui lit les fiches et donne le droit de parole.
·Chronométreur : celui qui s'assure de respecter le temps du conseil et le temps alloué à la discussion de chaque proposition.
·Comptable des votes : celui qui compte les votes de chaque proposition et qui annonce si celle-ci est acceptée par la majorité ou non.

En ce qui concerne mon niveau d'implication, j'ai voulu de participer aux premières rencontres afin d'assurer le bon déroulement. Mon objectif était de guider les élèves et orienter la discussion pour faire avancer les choses. Après les trois premiers conseils, j'ai arrêté de participer à ceux-ci dans le but de laisser les élèves gérer par eux-mêmes.

Lorsque j'ai décidé d'implanter un conseil dans ma classe, j'ai fait l'amorce avec la lecture de l'album « Ce n'est pas comme ça qu'on joue au hockey ! » (Poulin, 2018) pour sensibiliser les élèves à la problématique d'engagement. Le lien étroit entre l'engagement d'un joueur pour améliorer ses conditions et l'engagement des élèves pour changer le fonctionnement de la classe a été fait durant la lecture.

Concernant les fiches qui étaient à la disposition des élèves, ceux-ci pouvaient choisir parmi quatre différentes :

·Je remercie : remercier un élève d'avoir posé un bon geste.
·Je critique : faire une critique constructive afin d'améliorer le fonctionnement de la classe et discuter dans le but de trouver une solution. On ne peut pas nommer d'élève, il faut donc porter une attention aux mots employés.
·Je félicite : féliciter un élève pour une bonne action.
·Je propose : proposer une suggestion afin d'améliorer le fonctionnement de la classe et en discuter pour d'accepter ou refuser.

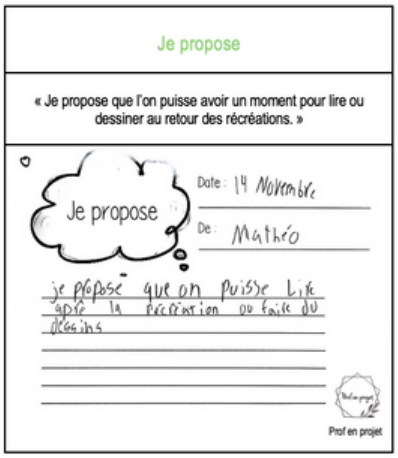


Voici des exemples de fiche des élèves tout au long de notre conseil de coopération :

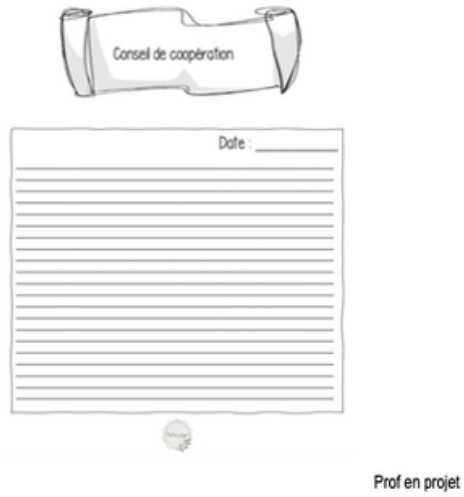








Finalement, le secrétaire utilisait une feuille pour écrire les propositions, lors des conseils, et si celles-ci étaient acceptées ou non. Cela permettait au président de revenir sur les points lors des conseils suivants afin de s'assurer que le groupe était toujours en accord ou en désaccord avec celles-ci.

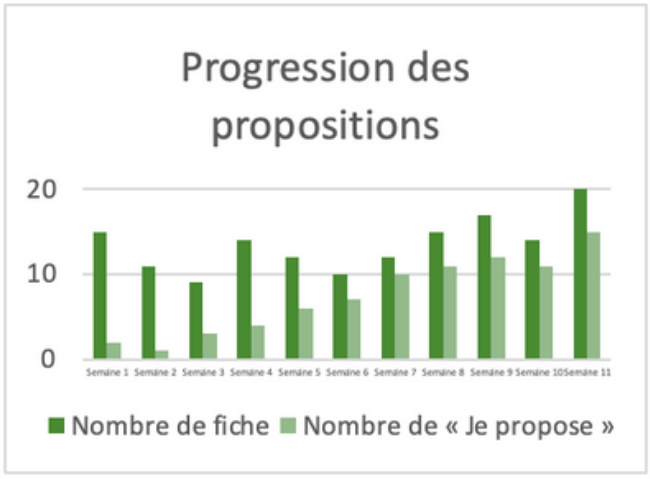


Analyse de l'engagement des élèves

Dans le but d'évaluer si le niveau d'engagement des élèves avait augmenté lors des conseils de coopération, j'ai analysé le nombre et la qualité des fiches « Je propose ». En effet, lorsque l'élève décide de prendre part à son apprentissage en proposant des idées pour améliorer la vie de classe, cela démontre de son engagement (Évaluer, Différencier, Réussir, 2022). En d'autres mots, l'élève est davantage engagé puisqu'il perçoit qu'il a un certain contrôle et une responsabilité dans le déroulement des activités et de son résultat (Réseau réussite Montréal, 2021) (Viau, 2009), ce qui le pousse à remplir des fiches Je propose.

Voici donc quelques exemples de proposition qui ont été discutés lors des conseils de coopération et la réponse à la suite du vote de ceux-ci :

·Changer les places [oui]
·Recevoir les examens corrigés au moment où ils sont corrigés et non à la fin de la journée [oui]
·Pouvoir garder les livres de la bibliothèque de la classe dans son bureau [non]
·Avoir 10 minutes au retour des récréations pour faire du dessin, de la lecture ou avancer le plan de travail [oui]
·Je peux avoir une période libre le vendredi, seulement si j'ai terminé mon plan de travail, aussi non, je dois le poursuivre durant la fin de semaine [oui]
·Si je termine mon plan de travail avant vendredi, je dois aller voir Madame Éloïse pour qu'elle me donne d'autres travaux [oui]
·Mettre les sacs à dos dans la classe [non]
·Avoir 5 minutes à la fin de la journée pour parler, si nous avons tout terminé [oui]
·Ne plus circuler dans la classe lorsque Madame Éloïse enseigne [oui]



La plupart des propositions ont été approuvées par le groupe et ceux-ci ont été mis en place la semaine suivant le conseil. Les propositions sont pertinentes et de qualités puisqu'elles ont un impact direct sur le quotidien des élèves.

Finalement, on peut voir graphiquement le nombre de fiches total par rapport au nombre de fiches « Je propose » tout au long de la tenue du conseil de coopération :

Le nombre de fiches « Je propose » a graduellement augmenté, les élèves ressentaient donc le besoin de proposer des idées tout au long des semaines. Par la même occasion, leur engagement dans la communauté d'apprenant a, lui aussi, augmenté puisqu'ils avaient un contrôle sur les décisions prises grâce aux fiches (Viau, 2009).

Constat et conclusion

Au terme de mes recherches et de mon expérience sur le terrain, j'ai fait différents constats que je vais définitivement réinvestir dans mon rôle d'enseignante. En effet, je peux affirmer que le niveau d'engagement dans une communauté d'apprenant peut accroître à l'aide de la mise en place d'un conseil de coopération. Effectivement, j'ai constaté que les élèves prenaient le temps de remplir les fiches au fil des semaines et avaient hâte aux conseils. De multiples propositions ont été soulevées par plusieurs élèves, ce qui démontre une volonté généralisée d'obtenir un certain contrôle sur la vie de classe et par la même occasion, de s'engager dans celle-ci (Évaluer, Différencier, Réussir, 2022).

Somme toute, l'engagement des élèves dans la communauté d'apprenant demeure un défi fréquent pour les enseignants. La préparation et l'implantation d'un conseil de coopération peuvent être complexes, il faut être organisé et bien préparé les élèves.

Qui plus est, afin d'engager un plus grand nombre d'élèves, il pourrait être intéressant d'intégrer d'autres rôles au sein du conseil. En effet, le rôle d'Observateur pourrait être ajouté afin de donner plus de contrôle aux élèves (Asselin, 2023). L'Observateur a pour travail d'observer le déroulement des conseils et de donner des suggestions afin d'améliorer et optimiser ceux-ci (Asselin, 2023). Ce rôle peut être un atout dans les conseils de coopération surtout avec les élèves plus vieux (Asselin, 2023).



Office Centrale de la Coopération à l'École, 2023)

Références

Asselin, Hélène. (2025). Le conseil de coopération. Érudit, N° 103, 33-35. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1996-n103-qf1377390/58558ac.pdf

Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. et Boutin, N. (2012). Apprentissage par problèmes et par projets en génie et en médecine : déterminants de l'engagement et de la persévérance des étudiants. Revue interdisciplinaire d'apprentissage par problèmes, vol. 6 (2). https://doi.org/10.7771/1541-5015.1355

Centre de services scolaire des Découvreurs — Services éducatifs. (2025). Le conseil de coopération. https://seduc.cssdd.gouv.qc.ca/le-conseil-de-cooperation/

Dogot, Y., Leuze, H. (2014 — juin). Le conseil de coopération — un outil pour organiser la vie de classe et gérer les relations. https://www.partagerdespratiques.be/helha/resources/Le_conseil_de_cooperation.pdf

Galand, B., Retranscription par Tobaty, A. (2022). Comment soutenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages ? Administration & Éducation, N° 175 (3), 115-122. https://doi.org/10.3917/admed.175.0115.

L'engagement et la motivation au cœur de la réussite de l'élève ! (2022). Évaluer, Différencier, Réussir. https://edr.e-a-v.ca/assets/pdf/eng/infographie_engagement.pdf

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance New-Nouveau Brunswick. (2020). L'engagement et la motivation. https://jemeduque.ca/activites/download/34/339/22?method=view

Office Centrale de la Coopération à l'École. (2023). Le conseil de coopération [Photo]. https://www2.occe.coop/le-conseil-de-cooperative

Poulin, A. (2018). Ce n'est pas comme ça qu'on joue au hockey !. Montréal, Canada : Québec Amérique.

Prof en projet. (2025). MieuxEnseiger [Photo]. Conseil de coopération. https://www.mieuxenseigner.ca/boutique/index.php?route=product/product&search=conseil+de+coop%C3%A9ration+prof+en+projet&description=true&product_id=48836

Réseau réussite Montréal. (2021). Un élève motivé sera disposé à s'engager et à consentir des efforts. https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/

Viau, R. (2009). La motivation à apprendre en milieu scolaire. Montréal, Canada : Pearson-ERPI.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Faire fleurir l'engagement en semant des interventions

Alyssa Rose Bégin et Samanta Zutic



L'engagement des élèves est essentiel à la réussite comme le révèle Réseau Réussite Montréal (2025) : « La motivation et l'engagement sont des facteurs essentiels à la réussite des élèves et l'engagement est également reconnu comme un prédicteur fiable du risque de décrochage scolaire ».Cependant, les élèves ne sont pas tous engagés dans leur démarche d'apprentissage. Vous avez probablement déjà eu, dans votre classe, un élève qui ne voulait pas se mettre à la tâche ou qui était peu enthousiasme lors d'une activité. C'est du moins ce que nous avons constaté lors de nos stages. En effet, nous avons eu, dans nos classes, des élèves qui ne semblaient pas du tout engagés et d'autres qui s'engageaient peu dans la contribution du vivre-ensemble. Comme c'est une situation qui peut être assez commune dans nos écoles, nous nous sommes penchées sur cette situation pour créer un projet d'intervention en contexte (PIC) où nous avons renforcé la relation enseignant-élève et expliciter des stratégies pour apprendre à vivre ensemble. Ainsi, dans cet article, nous nous intéressons aux effets des interventions mises en place au sein d'une classe et auprès d'un élève quant à leur engagement. Plus précisément, nous allons répondre à la question : « Quel est l'effet des interventions mises en place au sein d'une classe et auprès d'un élève quant à leur engagement? ». Cette analyse permettra de définir les manifestations de l'engagement, de découvrir les conséquences de l'engagement, d'amener les enseignantes à réfléchir sur leurs pratiques et à offrir des avenues possibles à certains problèmes du désengagement.

Cadre de référence et concepts utilisés

Les observations d'Alyssa Rose ont eu lieu dans une école avec un indice de défavorisation élevé. Elle était dans une classe de première année. Elle a rapidement constaté qu'une des priorités au sein de cette classe est que les élèves apprennent à s'engager, à respecter les règles de l'école et celles de la classe pour développer le savoir-vivre, et ainsi, apprendre à vivre-ensemble.

Pour ce qui est des observations de Samanta, elle les a récoltées dans une classe de deuxième année auprès d'un élève. Ce dernier avait un très faible niveau d'engagement lors des activités. Il manquait de motivation et s'impliquait peu dans ses tâches, ce qui affectait ses apprentissages et son comportement. En effet, il se décourageait facilement, persévérait peu lorsqu'il trouvait une tâche difficile et adoptait des comportements dérangeants lorsqu'il n'était pas engagé.

Pour analyser les traces que nous avons recueillies, nous nous sommes appuyés sur trois critères : engagement avec les pairs, engagement avec l'adulte et engagement dans les apprentissages. Ainsi, nous avons relié chacune de nos observations à un des indicateurs d'un critère pour définir ce qu'est un élève engagé (voir les indicateurs des tableaux) (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022).

Nous avons exploité diverses traces afin de ressortir les effets les plus marquants des interventions sur l'engagement des élèves. Alyssa Rose a utilisé des billets d'honneur de couleur unie (une preuve de leur engagement à court terme) et dégradé (une preuve de leur engagement à long terme sur plus d'une semaine) qu'elle avait donnés aux élèves. Elle a aussi utilisé une grille d'observation sur l'engagement à court et à long terme. Dans le cas de Samanta, elle a utilisé une grille avec des indicateurs qui donne des points pour avoir des résultats quantitatifs et des notes qualitatives sur les observations essentielles. Elle a également pris en notes les comportements de l'élève après le PIC.
Pour interpréter nos traces, nous avons décidé de les catégoriser selon les critères de l'engagement de trois auteurs : Bigras, professeure - chercheuse et directrice scientifique ; Leboeuf, professionnelle de recherche et Paquette, étudiante à la maîtrise en éducation.



Billets d'honneur de la classe de première année

Analyse et exemplification

Pour la réalisation de nos PIC, nous avons mis en œuvre des interventions afin d'amener les apprenants à être plus engagés. Pour cela, Alyssa Rose a mis en place une variété d'interventions dont plusieurs reliées aux 6 composantes de la gestion de classe de Nancy Gaudreau (2024). Elle a élaboré des règles de vie avec les élèves, elle a fait prendre conscience de l'utilité des règles ainsi que les conséquences du non-respect de celles-ci pour les motiver à les respecter, elle a amené les élèves à s'autoévaluer pour qu'ils puissent s'autoréguler et elle a été claire, cohérente et constante dans ses interventions. En ce qui concerne Samanta, elle a planifié des moments pour discuter avec l'élève, elle a mis en place des stratégies de renforcements positifs pour le valoriser et l'encourager, elle a utilisé des consignes positives, elle l'a aidé à vivre des moments de réussite, elle a créé des activités en lien avec ses champs d'intérêt et elle a régulièrement fait des rétroactions positives.

Toutes ces interventions ont eu des effets sur l'engagement des élèves comme nous pouvons le constater grâce aux observations effectuées pendant le PIC et même après. En effet, dans le cas de Samanta, elle a continué de côtoyer l'élève en question étant donné qu'elle a eu un contrat après le stage.

Afin de comprendre quels étaient les comportements des élèves qui démontraient un engagement, nous nous sommes appuyées sur les domaines et dimensions issus des travaux de Bigras, Leboeuf et de Paquette. C'est-à-dire que nous nous sommes référées aux catégories de l'engagement pour classer nos observations, soit l'engagement avec l'adulte, l'engagement avec les pairs et l'engagement dans l'apprentissage (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). Puis, chacune de nos observations a été associée à un des indicateurs permettant de témoigner de l'engagement des élèves.

Dans une optique d'analyse des manifestations, des tableaux distincts ont été créés, pour chaque domaine, afin de faciliter l'interprétation des données.

Premier domaine : L'engagement avec l'adulte (voir tableau 1)

Pour le premier domaine, l'engagement avec l'adulte, on peut relier l'indicateur Recherche de proximité physique et conversationnelle avec certaines de nos observations (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). Dans le groupe de première année, les élèves exprimaient spontanément leur fierté quand ils posaient des gestes contribuant au vivre-ensemble et ils étaient heureux de partager leurs billets d'honneur aux parents. Puis, pour l'élève de deuxième année, il a manifesté son désir de montrer son projet à la stagiaire et il est allé vers elle pour lui parler et lui démontrer de l'affection. Ce sont donc, des observations qui nous montrent que les élèves cherchent à être et à discuter avec l'adulte.

Pour ce qui est de l'indicateur Sourires et rires, les élèves, autant en première qu'en deuxième année, sourient lors d'activités en classe et lorsqu' ils voient un enseignant (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). Ces observations qui laissent paraître leur bien-être et plaisir reflètent concrètement l'indicateur relié aux sourires.

Pour l'indicateur Réactions de l'enfant lorsque l'adulte initie un contact, on remarque que l'absence d'élèves à des périodes consacrées au PIC nuit à l'implication des absents, mais quand la stagiaire leur parle du projet, cela a des retombées positives puisqu'après ces élèves étaient plus investis et faisaient attention à leurs actions (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). Pour l'élève en deuxième année, il a manifesté de l'enthousiasme lors des visites de la stagiaire et son

langage corporel montrait sa réceptivité. Ces situations témoignent des réactions positives des enfants et du lien positif qu'ils entretiennent avec les stagiaires. Pour les observations du quatrième indicateur, en première année, on constate que les apprenants échangeaient au sujet des règles sur le vivre-ensemble et qu'ils étaient heureux de répondre aux questions. On remarque la même chose pour l'élève de deuxième année qui cherche à partager des expériences de son quotidien et qui réagit aux propos de la stagiaire. Il en résulte que les enfants avaient des comportements qui montraient leur intérêt à converser, et ce, de sorte à complètement s'intégrer dans les discussions.

À propos de l'indicateur Haut niveau d'engagement conversationnel avec l'adulte, l'élève de deuxième année exprime à l'adulte son désir de la voir plus souvent à l'école et il la questionne pour savoir si l'an prochain elle enseignera à l'école et s'il pourrait être dans sa classe (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). En d'autres mots, toutes ses questions posées, traduit une implication active dans la discussion, tant sur le plan conversationnel que relationnel.

Tableau 1 : Observations des manifestations quant à l'engagement avec l'adulte

Indicateurs	Observations d'un groupe de première année	Observations d'un élève de deuxième année*
Recherche de proximité physique et conversationnelle	Des élèves sont venus me voir fièrement pour me dire : « j'ai attendu mon tour de parole », « j'ai aidé un ami » et « j'ai changé mes souliers d'extérieurs ». L'implication des parents avait un impact sur l'engagement des élèves : j'envoyais des photographies de leurs billets d'honneur aux parents et les enfants revenaient à la maison avec un sujet de conversation puisqu'ils étaient fiers de s'être engagés.	L'élève me demande si je vais venir observer pendant le cours d'arts plastiques. Quand j'arrive, il vient vers moi pour me montrer son projet et il m'explique la démarche du projet qu'il est en train de créer en étant fier de ce qu'il a fait (sourire, montre de l'assurance et s'exprime avec enthousiasme). L'élève court vers moi pour me donner des câlins et pour me parler.
Sourires et rires	Les élèves sont fiers de s'engager dans leurs objectifs pour atteindre le vivre-ensemble. Les élèves souriaient fréquemment.	Lorsqu'on se croise, l'élève me fait des sourires.
Réactions de l'enfant lorsque l'adulte initie un contact	Les élèves qui ont pu vivre le PIC au complet ainsi que mon introduction de celui-ci étaient davantage investis. Par exemple, un élève absent au début du PIC était peu engagé et cela s'est amélioré après que je lui ai présenté le projet. Un autre élève, très engagé lors de la première journée, a été absent durant plusieurs jours consécutifs et l'engagement a diminué : il n'attendait plus son tour de parole pour parler. Il a tout de même continué à travailler sur son objectif.	L'élève est content quand je vais le voir pour lui parler. Il s'exclame : « Bonjour madame Samanta! » et son langage corporel dégage de l'enthousiasme (sourire, contact visuel, arrête de faire ce qu'il fait pour que j'aie toute son attention).
Comportements indiquant que l'enfant désire s'intégrer à une conversation en cours, échanges de type aller-retour et le maintien du sujet de conversation	Nous avons eu des échanges de type aller-retour dans différentes activités. À l'aide de questionnements ouverts, nous avons discuté des règles qu'ils connaissent, celles utilisées dans la classe ainsi que leur l'utilité. Nous avons aussi discuté de mises en situation où les élèves devaient me dire ce qu'ils pourraient faire pour contribuer au vivre-ensemble. Par exemple, les élèves ont observé une image d'enfants qui se chicanent. Ils m'ont ensuite dit ce qu'ils peuvent utiliser comme stratégies dans ce type de situation : prendre une bouteille sensorielle des émotions, prendre de grandes respirations, utiliser ses mots, nommer ses émotions, etc.). Les élèves s'engageaient dans les différentes activités du PIC. Je guidais les activités et tout le monde participait. Ils répondaient même parfois en chœur.	L'élève vient me parler de ce qu'il a fait lors de ses fins de semaine et de certaines activités qu'il a fait en classe. Lors de nos discussions, je lui pose des questions et il répond. Il me pose aussi des questions. Le sujet de conversation est maintenu.
Haut niveau d'engagement conversationnel avec l'adulte	Cela n'a pas été observé.	L'élève vient me voir pour me parler. Il me dit qu'il aimerait que je vienne faire de la suppléance dans la classe bientôt, car il s'ennuie de moi. Il s'informe à propos de mon prochain passage dans sa classe et me demande si je pourrais enseigner en 3e année l'an prochain dans l'école.

*Les observations en vert ont été effectuées après le PIC.

(Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022)

Deuxième domaine : l'engagement avec les pairs (voir tableau 2)

Pour le deuxième domaine, l'engagement avec les pairs, on peut relier l'indicateur Partage de sourires et un affect positif à certaines observations du groupe de première année (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). Plus précisément, les élèves étaient très souriants et fiers de s'engager dans leurs objectifs ciblés pour atteindre le vivre-ensemble. Ces observations montrent qu'ils s'échangent des sourires entre les élèves.

Pour l'indicateur Démontre un souci des autres, des élèves se sont engagés en aidant, en étant respectueux et en se donnant chacun un objectif qui permet de contribuer au vivre-ensemble (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). Leurs actions montrent leurs intérêts à agir pour le bien d'autrui et celles-ci reflètent des pensées altruistes.

Pour l'indicateur Haut niveau d'engagement conversationnel, des élèves ont progressé à court et à long terme sur les objectifs reliés à la communication orale au quotidien (ex. : écouter, regarder la personne qui parle, lever sa main et attendre son tour de parole) (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). Ces observations montrent que les élèves se sont engagés en étant respectueux lorsqu'ils communiquent entre eux, en faisant des commentaires, en questionnant et en obtenant des réponses à leurs besoins.

Tableau 2 : Observations des manifestations quant à l'engagement avec les pairs

Indicateurs	Observations d'un groupe de première année
Partage de sourires et un affect positif	Les élèves sont fiers de s'engager dans leurs objectifs pour atteindre le vivre-ensemble. J'ai vu beaucoup de sourires. Par exemple, lorsqu'on a fait le projet du fil rouge (activité servant à montrer que nous sommes tous interreliés, que nos gestes ont des impacts et qu'on a le pouvoir de faire les bons choix), ils souriaient et riaient en se passant un fil rouge à tour de rôle et en nommant une chose qu'ils ont faite pour contribuer au vivre-ensemble. Deux élèves m'ont demandé de les prendre en photo avec leurs billets d'honneur. Ils étaient très souriants.
Démontre un souci des autres	Les élèves se sont donné chacun un objectif pour contribuer au vivre-ensemble. Plusieurs élèves ont aidé (ex. : à ranger) et d'autres ont été respectueux (ex. : dire merci, faire un rappel sur le tour de parole pour que chacun puisse parler).
Haut niveau d'engagement conversationnel avec les pairs	Certains élèves s'étaient donné les objectifs suivants : « Je suis à l'écoute », « Je regarde la personne qui parle », « Je lève ma main et j'attends mon tour de parole », etc. J'ai observé une progression à court et à long terme chez certains élèves. Par exemple, des élèves qui attendent leur tour de parole lors de discussions en petits groupes à l'aide du bâton de la parole alors que c'était un défi avant.

(Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022)

Troisième domaine : engagement dans les apprentissages (voir tableau 3)

Pour le premier indicateur de ce domaine, soit Concentration maintenue sur une longue période, l'élève de deuxième année a travaillé de façon constante et autonome tout en étant concentré durant 30 minutes (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). Les actions de l'élève montrent que respecter les règles, l'écoute et l'application des consignes de façon autonome et concentrée sont des formes d'engagement.

Pour l'indicateur Enthousiasme, une élève du groupe de première année a demandé, à plusieurs reprises, qu'on ajoute des moments de discussions supplémentaires puisqu'elle aimait beaucoup partager des moments où elle s'était engagée et parce qu'elle était fière d'elle (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). En ce qui concerne l'élève de deuxième année, il a montré son enthousiasme à différents moments. Par exemple, lors d'une période de français, il l'a montré en partageant verbalement son plaisir de travailler avec un iPad, en étant concentré et en s'appliquant dans cette tâche. Il l'a aussi montré lorsqu'il a demandé à l'enseignante de venir voir son projet lors d'un cours où elle n'enseignait pas. Pour lui faire plaisir, l'enseignante est rentrée dans la classe et l'élève a pris l'initiative d'aller voir l'enseignante, tout sourire et fier, pour présenter sa démarche artistique. Ces observations permettent de constater les émotions positives des élèves quant aux projets scolaires.

Pour l'indicateur Prend des initiatives, les élèves de premières années en ont pris plusieurs à court et à long terme (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). Ils s'étaient donné des objectifs et ils ont trouvé des moyens de les réaliser de la manière de leurs choix ainsi qu'au moment de leurs choix. Pour l'élève de deuxième année, il s'est donné un défi au début du PIC et il considère l'avoir atteint. La grille d'observation qualitative et une catégorisation des billets d'honneur du groupe de première année permettent de constater une grande différence dans l'évolution de la prise d'initiative. En effet, plus de la moitié de la classe a fait au moins une initiative sur le long terme. L'atteinte des objectifs des élèves de première année et les résultats quantitatifs de la grille d'observation de l'élève de deuxième année permettent d'observer le même constat : par eux-mêmes, les élèves ont pris les moyens nécessaires pour atteindre leurs objectifs et ils y sont parvenus.

Pour l'indicateur Curieux, l'élève de deuxième année montre sa curiosité en posant des questions durant le cours (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). Il demande aussi à la fin du cours si ce sujet sera abordé à un autre moment puisqu'il a d'autres questions et il mentionne son intérêt d'en savoir davantage. Cela montre clairement un haut niveau d'intérêt de sa part.

Tableau 3 : Observations des manifestations quant à l'engagement dans les apprentissages

Indicateurs	Observations d'un groupe de première année	Observations d'un élève de deuxième année
Concentration maintenue sur une longue période	Cela n'a pas été observé.	L'élève est concentré, car il écoute les explications et applique les consignes au fur et à mesure pour faire son projet, et ce, pendant 30 minutes sans arrêter, de manière autonome, sans être distrait et en employant des comportements positifs (respect des règles).
Enthousiasme	Nous avions différents moments durant la semaine où les élèves partageaient la manière dont ils s'étaient engagés dans le vivre-ensemble : une chose qu'ils étaient fiers d'eux et une chose qu'ils aimeraient améliorer. À plusieurs reprises, une élève est venue me demander si nous pouvions le rajouter dans notre horaire. Elle était très enthousiaste, elle aimait s'engager au point de vouloir rajouter des moments de discussion.	L'élève met beaucoup d'efforts sur la période d'étude de mots sur l'iPad, car il est très content de faire une activité sur un iPad et il dit « c'est amusant d'écrire sur l'écran ». En effet, il prend son temps pour bien écrire les mots, il s'applique sur la calligraphie, il reste concentré et quand il rencontre des obstacles, il persévère et essaie de trouver des solutions seul (cherche comment effacer la lettre mise en trop dans le mot). L'élève me demande si je vais venir observer pendant le cours d'arts plastiques. Quand j'arrive, il vient vers moi pour me montrer son projet et il m'explique la démarche du projet qu'il est en train de créer en étant fier de ce qu'il a fait (sourire, montre de l'assurance et s'exprime avec enthousiasme).
Prends des initiatives	Les élèves se sont ciblés des objectifs et ils ont choisi la manière dont ils voulaient atteindre ceux-ci. J'ai observé une grande différence entre le « avant » et le « après ». Plusieurs	Lors de l'autoévaluation au début du PIC, l'élève se donne le défi de persévérer dans les travaux et à la fin, quand il évalue sa

	élèves prenaient des initiatives en s'engageant dans ce qu'ils savaient qu'ils devaient faire, mais qu'ils ne faisaient pas avant. Les billets d'honneur et mes observations m'ont montré que plusieurs jeunes prenaient des initiatives à long terme (sur au moins une semaine). Tout le monde a pris au moins une initiative à court terme et plus de la moitié de la classe a fait au moins une initiative sur le long terme.	performance, il se met 3/3 cœurs, donc il estime avoir atteint son objectif. Dans la grille employée pour noter l'engagement de l'élève, ce dernier a des scores qui s'élèvent à un sur trois dans le début du projet en ce qui concerne sa participation volontaire pour répondre aux questions, tandis que vers la fin, ses points ont augmenté vers le trois sur trois.
Curieux	Cela n'a pas été observé.	L'élève est intéressé par le thème parlé en CCQ. C'est un sujet qui l'interpelle, car il connait beaucoup de choses et il souhaite en apprendre plus. Il pose des questions pour en savoir plus et à la fin de la période, il vient me voir pour me demander si nous allons en parler à un autre moment, car il a d'autres questions.

(Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022)

Il y a certains indicateurs, dans le tableau de l'engagement dans les apprentissages où nous n'avons aucune d'observation. Plus précisément, pour les indicateurs suivants : créatif, indépendant et confiant.

En résumé, ces trois tableaux révèlent, grâce aux indicateurs de chaque domaine de l'engagement, les manifestations d'élèves quant à leur engagement. Cela nous permet ainsi de comprendre ce que font les élèves quand ils sont engagés. Cela nous permet aussi d'affirmer que les interventions mises en place ont eu des effets positifs sur nos élèves, puisqu'on a pu établir des liens entre nos observations ainsi que les trois types d'engagement.

Constats et conclusion

L'analyse croisée de nos trois critères sur l'engagement, soit l'engagement avec l'adulte, l'engagement avec les pairs et l'engagement dans les apprentissages et de nos observations permettent non seulement de reconnaître les formes d'engagement, mais aussi d'identifier concrètement les effets que nos interventions ont eus chez des élèves du premier cycle du primaire (Bigras, Leboeuf, Paquette, 2022). Effectivement, par le biais de nos interventions, une augmentation de l'engagement des élèves a été constatée. Par le fait même, cette analyse peut être utile pour repérer des signes de désengagement d'un apprenant (puisqu'on a explicité les comportements d'élèves engagés). De plus, cela peut aider les enseignants à agir de manière corrective ou encore mieux, de façon préventive.

Prendre en compte les manifestations de l'engagement des élèves du premier cycle du primaire présentées dans l'article pourra vous outiller dans vos classes puisque, au deuxième cycle, le prédicteur de risque du décrochage le plus important est le désengagement scolaire (Fédération des syndicats de l'enseignement CSQ, 2019). D'ailleurs, en tenant compte de l'article de Bigras, Leboeuf et Paquette, il est mentionné que les critères peuvent s'appliquer au préscolaire. Nous pouvons donc déduire que les manifestations de l'engagement peuvent se représenter de différentes façons dans les autres cycles du primaire ainsi qu'au secondaire (Réseau réussite Montréal, 2025).

En outre, amener les élèves à s'engager est crucial puisque cela permet de soutenir leur réussite scolaire, d'avoir une gestion de classe efficace pour prévenir les problèmes de comportements, de diminuer le risque de décrochage scolaire, d'augmenter leur participation et leur implication ainsi que de sentir un lien d'appartenance avec le groupe (Gaudreau, 2024; Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2020).

Somme toute, l'analyse a permis de constater une augmentation de l'engagement ; toutefois, il demeure essentiel de s'interroger sur les interventions ayant conduit à ce résultat. Une exploration sur les interventions serait intéressante pour mieux cerner les leviers d'engagement les plus efficaces.

Références

Bigras, N., Leboeuf, M., & Paquette, A. (2022). Interactions et engagement des enfants en situations variées à l'éducation préscolaire. Revue Préscolaire, volume 60, (3), p.23-27. Repéré à https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n603-2022.

Fédération des syndicats de l'enseignement CSQ. (2019). Référentiel : les élèves à risque et HDAA. Repéré à https://fse.lacsq.org/wp-content/uploads/sites/17/2022/07/Referentiel_EHDAA-janvier_2019.pdf.

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2020). L'engagement et la motivation. Repéré à https://jemeduque.ca/activites/download/34/339/22?method=view#:~:text=Lorsqu'un%20élève%20est%20engagé,sein%20du%20milieu%20d'apprentissage.

Réseau réussite Montréal. (2025). Motivation et engagement : Un élève motivé sera disposé à s'engager et à consentir des efforts. Repéré à https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/motivation-engagement/

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'autonomie : un levier à la gestion de classe

Morgane Chevarie et Anne-Sophie Petitclerc



Introduction

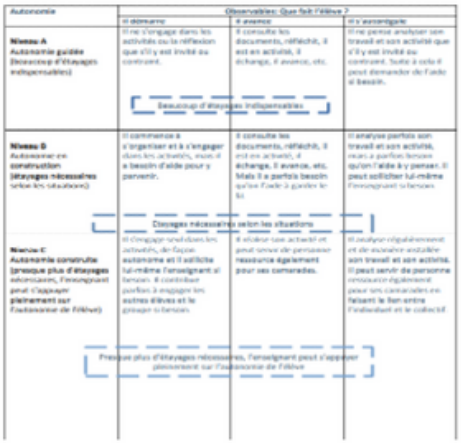
La gestion de classe peut être un aspect inquiétant pour des enseignants et des enseignantes en insertion professionnelle. En effet, comme il est indiqué dans le mémoire de maîtrise de madame Lapointe, la gestion de classe constitue une « préoccupation majeure » pour les enseignants et enseignantes qui débutent. (Lapointe, 2010, p.1). Il faut constamment s'adapter et tenter de trouver des solutions en fonction de notre groupe d'élèves. Cela dit, notre Projet d'intervention en contexte (PIC) mis en place lors de notre stage 4 visait à répondre à un besoin alarmant chez nos élèves qui venait créer une problématique liée à la gestion de classe. En fait, dans nos deux classes, nous nous sommes aperçues que le besoin d'autonomie de nos élèves n'était pas comblé, ce qui rendait notre gestion de classe plus complexe. Cette problématique a particulièrement attiré notre attention lorsque nous nous sommes rendu compte qu'il nous arrivait assez régulièrement de ne pas être en mesure de répondre aux besoins de tous nos élèves lorsque ces derniers étaient en travail individuel. Il pouvait y avoir dix mains levées en même temps et cela amenait les élèves à se désorganiser en attendant. Nous avons constaté que c'était parfois une question qui avait déjà été répondue ou encore à laquelle la réponse se retrouvait au tableau. Cet enjeu nous a soulevé des interrogations par rapport à l'importance du développement de l'autonomie chez des élèves du primaire. Ainsi, nous avons mis en place diverses stratégies et outils afin de nous aider à rendre nos élèves plus autonomes dans des moments de travail personnel.

Ce qui rend notre analyse encore plus intéressante, c'est que nos contextes de stage étaient assez différents. La première classe était une classe de 3e année composée de 26 élèves et l'autre était une classe de 6e année composée de 14 élèves. Ces deux groupes étaient assez différents sur le plan comportemental, ce qui nous amenait à intervenir de manière différente auprès d'eux. Dans notre article, nous répondrons donc à la question suivante : Quels liens peut-on établir entre la gestion de classe et le développement de l'autonomie chez nos élèves du 2e et du 3e cycle du primaire?

Cadre de référence et concepts utilisés

L'autonomie et l'autoévaluation

En contexte scolaire, l'autonomie est souvent définie comme étant la capacité de prendre en charge ses apprentissages et ses comportements dans les tâches du quotidien à l'école. Plus précisément, selon Liquète et Maury, l'autonomie implique que l'apprenant est « [...] capable de diriger lui-même son apprentissage, c'est-à-dire d'en « accepter explicitement la responsabilité », de prendre des décisions, d'élaborer des objectifs, de définir des contenus et de planifier. » (Académie de Rennes, 2023, p.6). De plus, il est possible de distinguer 3 degrés différents d'autonomie chez nos élèves passant de l'autonomie guidée, à l'autonomie en construction vers l'autonomie construite (voir le schéma ci-dessous). Comme le démontre ce schéma, l'autonomie est une habileté qui se développe, c'est-à-dire qu'elle est évolutive d'une année à l'autre, voire d'un élève à l'autre (Bergeron et coll., 2022). On ne doit donc pas s'attendre à un niveau d'autonomie semblable entre des élèves de 3e et de 6e année, comme dans notre PIC. Au même titre que l'autoévaluation s'enseigne, l'autonomie doit être vue comme une habileté à acquérir au fil de leur parcours scolaire. Nous devons donc guider nos élèves à devenir autonomes selon le niveau auquel on enseigne. Selon nos observations et la littérature, un élève démontre qu'il est autonome, notamment lorsqu'il réalise une tâche sans dépendre de l'enseignant, qu'il travaille sans abandonner en utilisant ses outils et en appliquant des stratégies efficaces, qu'il est en mesure de gérer son temps et d'effectuer des tâches en établissant une priorité (Fonds coopératif régions, 2014). Tous ces comportements ont donc une influence considérable sur notre gestion de classe, puisque nous pouvons concentrer notre temps sur les difficultés d'apprentissage des élèves plutôt que sur des questions de niveaux organisationnels. De plus, dans ce même schéma, nous distinguons également 3 grandes étapes à franchir dans un même travail, par exemple. L'élève doit d'abord se mettre à la tâche (il démarre), réaliser la tâche (il avance), puis analyser ses apprentissages pour en faire une réflexion (il s'autorégule) (Académie de Rennes, 2023). Dans le cadre de notre projet, nous avons utilisé l'autoévaluation pour que l'élève soit en mesure de s'autoréguler. L'autoévaluation devient donc une composante de l'autonomie. D'ailleurs, selon Tomlinson et McTighe, un apprenant est autonome s'il est en mesure de se donner des objectifs, de s'autoévaluer et d'apporter des changements au besoin (Tomlinson et McTighe, 2010). Selon la littérature, l'autoévaluation est une réflexion critique que fait l'élève à la suite d'une activité ou autre. Ce processus amène l'élève à tirer une conclusion de son analyse. L'autoévaluation est aussi définie comme étant une « [...] évaluation réalisée par un individu sur son propre travail ou comportement. » (Cox, 2009, p.14). Cela dit, en incluant l'autoévaluation dans nos projets, nous pensions fortement que cela serait un outil pertinent pour aider nos élèves à développer leur autonomie. Nous avons utilisé l'autoévaluation une première fois au tout début des trois semaines de mise en place de nos projets, tout de suite après avoir défini ce que c'était avec eux. Nous avons également modelé la façon de compléter l'autoévaluation et nous en avons profité pour nous donner quelques idées de comportements autonomes observables possibles, puisque c'est la première étape à faire lorsqu'on utilise l'autoévaluation (Accroître la capacité : l'autoévaluation des élèves, 2007).

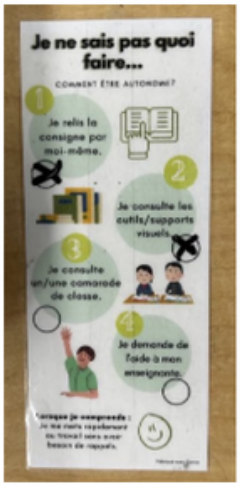


Source : Académie de Rennes, 2023

2. La gestion de classe

Un facteur clé du développement de l'autonomie des élèves repose sur la mise en place d'une gestion de classe efficace. Ce concept, pouvant être défini de diverses manières, sera ici abordé à travers la perspective de Nancy Gaudreau. Elle désigne la gestion de classe comme étant « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant planifie et met en œuvre pour et avec le seul but d'établir, maintenir, ou restaurer un climat favorisant le bien-être de tous et l'engagement des élèves dans le développement de leurs compétences. » (Gaudreau, 2024, p.6). Afin de mettre en valeur les actions posées dans nos classes respectives lors de notre PIC et de les lier au développement de l'autonomie des élèves, nous ferons un survol des trois composantes de la gestion de classe établies par Gaudreau, que nous avons exploitées, soit l'établissement d'attentes claires, le développement de relations positives et l'attention et l'engagement des élèves en classe (Gaudreault, 2024).

Dans un premier temps, l'établissement d'attentes claires auprès des élèves repose sur l'enseignement explicite de procédures permettant de les guider dans l'accomplissement des tâches demandées. Dans notre cas, la procédure enseignée portait sur l'utilisation d'une échelle de l'autonomie lors d'une période de plan de travail ou d'ateliers, par exemple. Pour chaque palier identifié sur l'échelle (voir les images ci-dessous), l'élève avait une compréhension précise des actions qu'ils pouvaient effectuer et de la manière dont ils devaient les réaliser. Cela contribuait donc à créer une structure prévisible, connue par l'élève, favorisant ainsi une gestion optimale du temps de travail des élèves. (Gaudreau, 2024). Dans un autre ordre d'idées, l'établissement d'attentes claires inclut également, pour nous, l'utilisation de supports visuels mis à la disposition des élèves. Ceux-ci permettent de s'y référer pendant la période de travail autonome afin de savoir exactement ce qu'ils doivent accomplir, comme le plan de travail de la semaine.



Échelle utilisée dans la classe de 3e année.



Échelle utilisée dans la classe de 6e année.

Dans un second temps, le développement de relations positives entre l'enseignant et ses élèves constitue un facteur déterminant pour augmenter leur motivation et maintenir un climat de classe favorable aux apprentissages. En effet, « [e]ntre l'âge de 6 et 17 ans, les jeunes passeront le quart de leur vie éveillée en présence des enseignants. » (Gaudreau, 2024, p.131), mettant ainsi de l'avant l'influence significative que nous avons pour ces derniers. Dans son ouvrage, Gaudreau énumère plusieurs éléments et actions s'y rattachant afin de maintenir et de développer des relations élèves-enseignant positives. Parmi celles-ci, nous avons approfondi notre réflexion sur deux approches : favoriser le développement et offrir du soutien. En effet, en utilisant l'échelle de l'autonomie avec les élèves, nous pouvions aider ces derniers à assumer leurs responsabilités, puisqu'ils devaient faire des choix. Ce faisant, nous étions toujours disponibles pour les guider et pour les soutenir dans l'atteinte de leur autonomie durant une période de travail. De plus, cette relation positive développée avec nos élèves tout au long du stage 4 a grandement contribué à la mise en œuvre de notre projet. Grâce à cette relation de confiance, ils se sont montrés ouverts à essayer notre échelle de l'autonomie et ont accepté de s'y engager avec nous, puisque nous avions pris le temps de bien expliquer nos attentes face à notre projet. Selon nos observations, cette relation aide à ce que les élèves soient plus réceptifs face aux moyens proposés en classe pour les aider, tout en facilitant notre gestion de classe.

Dans un dernier temps, nous aborderons l'attention et l'engagement des élèves en classe. Selon Adamson (2010), l'objectif principal d'un enseignant serait de maintenir les élèves engagés en moyenne 90% du temps d'apprentissage, par exemple, lors de la réalisation d'un exercice (Gaudreau, 2024, p.161). Un élève engagé sur le plan cognitif met des efforts, planifie et s'organise lors de la réalisation d'activités d'apprentissage. Il utilise adéquatement les ressources et le matériel mis à sa disposition lui permettant de s'investir pleinement en classe. Il est donc plus disposé à apprendre (Archambault et al., s.d.). Le moyen utilisé dans notre projet, soit l'échelle de l'autonomie, était une façon d'amener les élèves à s'organiser dans leur travail autonome, afin qu'ils soient en mesure d'utiliser les outils et les stratégies mis à leur disposition de manière efficace et ainsi d'être plus engagés dans les tâches à réaliser. De plus, dans un souci de les soutenir le plus possible et qu'ils soient capables de faire ce qui est demandé de manière autonome, les outils mis à leur disposition étaient connus des élèves et ils savaient où les retrouver (par exemple : cartable d'étude, affiches aide-mémoire aux murs, coffre à outils, étapes du plan de travail (« Classroomscreen »), etc.). Cela contribuait donc à ce que l'outil mis en place dans la classe fonctionne bien auprès des élèves et qu'il soit utilisé le plus efficacement possible.

Analyse des traces

Niveau A : Selon nos observations, la grande majorité de nos élèves, autant en 3e année qu'en 6e année, étaient dans le niveau A dès le départ, soit dans l'autonomie guidée, et c'est pour cette raison que nous avons eu l'idée de mettre en place nos projets. Dans les deux classes, les élèves éprouvaient des difficultés à se mettre au travail par eux-mêmes et ils semblaient ne pas savoir à quoi ou à qui se référer au besoin. Nous remarquions donc un manque d'attention et d'engagement des élèves, ce qui est une composante essentielle de la gestion de classe, selon Gaudreau (2024). De plus, à la suite d'une période de travail, ils n'avaient pas le réflexe de remettre en question leurs apprentissages et leurs comportements. Afin de soutenir les élèves et de les amener progressivement à devenir plus autonomes, donc à passer à un niveau supérieur dans notre tableau de référence, nous avons procédé par étayage. Nous avons remarqué que le nombre d'élèves à ce niveau a diminué en proportion au fil des semaines, surtout dans la classe de 6e année.

Une autoévaluation a été distribuée aux élèves de la classe de 3e année avant même de commencer le projet. Une introduction avait tout de même été faite avec eux avant afin de définir ce qu'est un élève autonome et ce qu'est une autoévaluation. Il est possible, en analysant les premières autoévaluations, de supposer que les élèves se situaient principalement au niveau A, c'est-à-dire qu'ils possédaient des besoins de soutien grandissant de la part de l'enseignante pour se mettre à la tâche. De plus, il est possible de constater, en regardant les autoévaluations, que certaines réponses pouvaient manquer de cohérence. Par exemple, un élève avait coché le bonhomme rouge indiquant qu'il a besoin de rappels de l'enseignante pour se mettre au travail et qu'il n'utilise pas les stratégies d'autonomie (présentées aux élèves avant), mais il coche jaune à la case "Je suis autonome". Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'il n'était pas familier avec les concepts de l'autonomie et de l'autoévaluation.

Dans la classe de 6e année, les élèves devaient s'engager dans un défi de 15 minutes d'autonomie dans une période de plan de travail en utilisant l'échelle de l'autonomie. Comme pour les élèves de 3e année, nous avons eu une discussion sur les comportements observables d'un élève qui est autonome dans son travail. Pendant ce défi, Anne-Sophie prenait des notes sur une grille d'observations. En analysant cette grille, nous nous sommes rendu compte que plusieurs élèves avaient des comportements inadéquats ou ne semblaient pas savoir quoi faire. Par exemple, certains élèves étaient dans la lune ou cherchaient à perdre leur temps. D'autres ont utilisé l'échelle de l'autonomie, mais sans

respecter l'ordre des étapes, c'est-à-dire qu'ils allaient voir rapidement leurs amis pour poser leurs questions. Ainsi, nous pouvons déduire que ces élèves étaient également de niveau A. Pour faire un lien avec les composantes de la gestion de classe, nous avons constaté que les comportements des élèves sont fortement liés aux attentes que nous leur avons présentées au départ. En fait, pour que les élèves soient autonomes, ils doivent être certains de bien comprendre ce qui est attendu d'eux et savoir à quoi se référer au besoin (Gaudreau, 2024). Dans cette situation, les attentes n'étaient peut-être pas bien comprises des élèves et c'est ce qui expliquerait leur manque d'autonomie à ce moment.



Autoévaluation utilisée dans la classe de 3e année.



Grille d'observations

Défi d'action soutenue

Comportements observables	Je perds mon temps.	Je parle sans raison avec un ami.	Je circule dans la classe.	J'utilise le matériel de manière inadéquate.	Je lève souvent ma main.	J'attends, car je ne comprends pas.
Élève 1						
Élève 2	X					X
Élève 3		X				
Élève 4			X	X		
Élève 5	X					
Élève 6						
Élève 7	X		X			X
Élève 8	X		X	X		X dans la lune
Élève 9						
Élève 10						X un peu dans la lune
Élève 11		X				
Élève 12						
Élève 13		X				
Élève 14						

Grille d'observations utilisée dans la classe de 6e année.

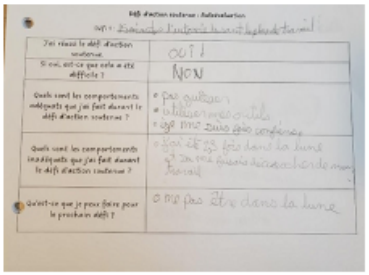
Niveau B : Après la première semaine de mise en place de nos échelles d'autonomie, nous avons remarqué que certains élèves utilisaient davantage les stratégies proposées et donc, par le fait même, qu'ils étaient plus autonomes. Nous avons constaté que quelques rappels étaient nécessaires en début de semaine, mais que les élèves se mettaient plus rapidement au travail et qu'ils nécessitaient moins d'aide de la part de l'adulte.

En lien avec le niveau B, certains élèves de la classe de 3e année, après la première semaine de mise en place du projet, ont démontré être plus autonomes. Tel qu'il est possible de le voir sur l'une des images ci-dessous, un des élèves a coché le bonhomme vert pour indiquer qu'il avait utilisé l'échelle de l'autonomie, et le bonhomme jaune pour souligné qu'il avait quand même fait quelques efforts et donc qu'il avait été autonome par moments. De plus, il a nommé l'exemple suivant d'un comportement autonome : « j'ai relis les consignes moi même. » Ainsi, on remarque que cet élève a coché les cases de manière cohérente et il a donné un exemple concret d'un comportement autonome. Il est possible de voir une petite différence avec l'autre autoévaluation. En fait, l'élève a coché le bonhomme rouge pour indiquer qu'il n'avait pas utilisé l'échelle de l'autonomie et qu'il n'avait pas été autonome du tout, alors qu'il a coché le bonhomme jaune pour dire qu'il était fier de ses efforts. Aussi, il a écrit ceci en guise d'exemple d'un comportement autonome : « je ne suis pas autonome et ses cool ». Cela étant dit, nous croyons que cela pourrait, encore une fois, démontrer un manque de maîtrise des concepts d'autonomie et d'autoévaluation.

Pour les élèves de 6e année, plusieurs d'entre eux ont démontré des comportements liés au niveau B, soit celui de l'autonomie en construction. Ces élèves ont fait une autoévaluation d'un défi réalisé à la fin de la première semaine pour réfléchir sur les actions qu'ils venaient de poser. Par exemple, sur l'image ci-dessous, l'élève nomme avoir fait des comportements adéquats durant le défi d'action soutenue, comme d'avoir utilisé ses outils, ce qui est pertinent avec notre échelle de l'autonomie. Cependant, elle n'est pas encore en mesure d'écrire précisément les actions qu'elle pourrait poser pour un futur défi. Elle nomme simplement qu'elle ne doit « plus être dans la lune ». Cela démontre qu'elle doit encore être accompagnée de l'adulte pour faire une analyse cohérente. En faisant une rétroaction avec les élèves, à la suite de leur autoévaluation, et en leur nommant les bons coups, cela renforce notre lien positif avec eux, puisqu'ils se sentent accompagnés et soutenus pour la suite. Par le fait même, cela aide à notre gestion de classe, puisque le développement d'une relation positive avec nos élèves est l'une des composantes de la gestion de classe, selon Gaudreau (2024). De plus, les observations d'Anne-Sophie sur une grille démontrent également une évolution de certains élèves passant du niveau A au niveau B en ce qui concerne l'engagement à la tâche et à sa réalisation.



Autoévaluation utilisée dans la classe de 3e année.



Autoévaluation utilisée dans la classe de 6e année.

Niveau C : En analysant les résultats de la classe de 6e année, nous avons constaté que seulement deux élèves étaient de niveau C, soit en autonomie construite, à la suite des 3 semaines du projet. Ils étaient en mesure de se mettre à la tâche rapidement, d'utiliser leurs outils et de faire une réflexion sur leurs apprentissages sans l'aide de l'enseignante. Leurs comportements démontraient une autonomie complète durant les différentes périodes de travail. Quant à la classe de 3e année, nous avons constaté une belle progression chez quelques élèves, mais nos observations ne justifiaient pas une autonomie construite chez ces

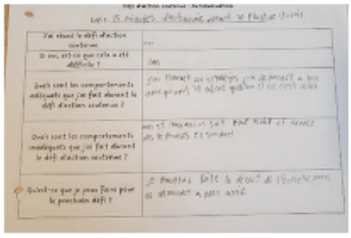
derniers. Cela dit, certains élèves auraient peut-être pu se retrouver au niveau C si le projet s'était poursuivi sur une plus longue période.

Pour les élèves de 3e année, il est encore possible de voir un manque de cohérence dans les résultats de l'autoévaluation pour certains élèves, mais, pour d'autres, les exemples donnés sont précis et en cohérence avec l'objectif. Il est même possible de voir une incohérence dans les éléments cochés, mais qu'il y a aussi un exemple concret par la suite, comme dans l'exemple de l'autoévaluation du haut. En fait, cet élève a coché le bonhomme jaune pour mentionner qu'il avait parfois utilisé l'échelle de l'autonomie et qu'il était moyennement fier de ses efforts, mais il a coché le bonhomme vert mentionnant qu'il avait toujours fait preuve d'autonomie. Cela démontre un certain manque de maîtrise des éléments à cocher, puisqu'un élève qui a toujours fait preuve d'autonomie, tel qu'il l'a indiqué, devrait être très fier de ses efforts selon nous. Par contre, l'exemple donné par ce dernier était clair et concret : « Je regarde les affiche autour de moie. ».

Les autoévaluations et les observations d'Anne-Sophie démontraient une autonomie construite chez deux élèves de 6e année. Par exemple, dans leurs autoévaluations, ils étaient en mesure de nommer des moyens concrets pour s'autoréguler. Sur l'exemple ci-dessous, l'élève nomme qu'elle devrait commencer avec le début de l'échelle pour être en mesure de bien travailler. Un autre a également écrit qu'il devrait mettre les coquilles pour rester bien concentré. De plus, ils ont nommé certains comportements inadéquats qui ne devaient pas être reproduits, comme se donner les réponses, plutôt que de s'aider comme il était mentionné dans l'échelle. Cela démontre une certaine autonomie, car ils ont bien réfléchi à leurs comportements et ils ont nommé des comportements inadéquats sans avoir peur des représailles. Cela démontre encore une fois que la relation positive avec les élèves peut grandement aider dans ce genre de situation. La grille d'observation révélait également que ces élèves se mettaient rapidement à la tâche et utilisaient les moyens mis à leur disposition pour réussir.



Autoévaluation utilisée dans la classe de 3e année.



Autoévaluation utilisée dans la classe de 6e année.

Conclusion

L'analyse de nos diverses traces nous a permis de faire certains constats en lien avec le développement de l'autonomie des élèves du primaire, plus précisément des élèves du 2e cycle et du 3e cycle. D'abord, nous avons constaté que ce processus ne s'acquiert pas seulement en trois semaines et donc qu'il nécessite du temps. Effectivement, à la fin de notre projet, seulement certains élèves du 3e cycle avaient une autonomie dite construite, c'est-à-dire qu'ils s'engageaient seuls dans leurs activités, qu'ils utilisaient leurs ressources et qu'ils analysaient leur travail et leurs apprentissages sans avoir besoin d'étayage de la part de l'enseignante. De plus, nous avons remarqué une différence entre les résultats d'autoévaluation des élèves de 3e année et ceux des élèves de 6e année. En effet, les élèves de 6e année, étant plus vieux, semblaient avoir répondu de manière plus sérieuse et impliquée que les élèves de 3e année. Nous pensons donc que l'âge des élèves influence leur capacité à être capable de s'autoévaluer de manière efficace. Il est important de savoir que l'enseignante peut adapter en fonction de l'âge des élèves la modalité d'autoévaluation utilisée (Accroître la capacité : l'autoévaluation des élèves, 2007) et c'est pour cette raison que les deux méthodes ont été différentes dans nos deux classes. D'abord, l'autoévaluation de la classe de 3e année impliquait d'encercler des bonhommes sourire selon la couleur qui représentait leur niveau d'autonomie, alors que, pour la classe de 6e année, les élèves devaient répondre à des questions de manière écrite. En effet, à la suite des trois semaines, plusieurs élèves du 3e cycle étaient en mesure de nommer des moyens concrets pour s'améliorer ou identifiaient des comportements observables d'un élève autonome, alors que certains élèves du 2e cycle tentaient de le faire, mais avec certaines incohérences dans leurs réponses. Enfin, nous avons noté que les élèves de 3e année paraissaient plus investis dès la mise en place du projet, mais qu'avec le temps, cette motivation semblait avoir diminuée. Cela pourrait s'expliquer par l'effet de nouveauté ainsi que par l'utilisation d'une motivation extrinsèque, soit la remise d'un certificat d'autonomie à mettre sur le mur des célébrités de la classe. Nous savons que ce sont deux façons de faire qui pourraient amener les élèves à s'impliquer dans leurs études soit par l'obtention d'une reconnaissance quant au travail qu'ils ont effectué (RIRE, 2019) ou par l'effet de nouveauté qui leur amènerait des émotions positives et donc qui contribueraient à la motivation de ceux-ci (OCDE, 2010). Enfin, nous retenons qu'établir des attentes claires est une bonne façon, selon notre démarche, pour soutenir les élèves dans le développement de leur autonomie, puisqu'ils savent quoi faire lorsqu'ils terminent une tâche et savent à quoi se référer pour s'aider, sans toujours avoir besoin de l'aide de l'enseignante. Cela dit, l'établissement d'attentes claires contribue à favoriser un climat de classe agréable et donc à améliorer la gestion de classe. À la suite de nos réflexions sur notre projet, nous nous questionnons sur la pertinence de commencer à accorder de l'importance au concept d'autonomie dès le préscolaire et l'influence que cela pourrait avoir dans leur cheminement scolaire futur. Est-ce qu'il ne faudrait pas toujours modéliser les comportements autonomes en nommant explicitement qu'il s'agit de l'autonomie plutôt que de seulement mettre en place des stratégies visant l'autonomie sans donner d'explications?

Références

Académie de Rennes. (2023). Autonomie dans les apprentissages. file:///C:/Users/Anne-/Downloads/-autonomie-dans-les-apprentissages-25064%20(2).pdf

Accroître la capacité. (2007). Secrétariat de la littératie et de la numératie, N°4, 1-7. https://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-OME-2007-AutoEval.pdf?utm_source=chatgpt.com

Archambault, I., Hébert, C., Tardif-Grenier, K. et Dupéré, V. (s.d.) Coffres à outils : Favoriser l'engagement affectif, cognitif et comportemental des élèves. https://cqjdc.org/files/Coffre_a_outils/CQJDC_Favoriser_lengagement_affectif_cognitif_et_comportemental_des_eleves.pdf

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

Cox, H. (2009). Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement de stratégies d'autorégulation. [mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique du valet]. https://doc.rero.ch/record/22451/files/Heidi_Cox.pdf?utm_source=chatgpt.com

Fonds coopératif régions. (2014). Banque d'activités pour soutenir l'implantation du Référentiel en lecture chez les élèves de 10 à 15 ans. https://litteratieauquotidien.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/dc3a9velopper-lautonomie-un-prc3a9alable-gagnant1.pdf

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : Les ingrédients essentiels (2e éd). Presses de l'Université du Québec.

Lapointe. (2010). Croyances, forces et difficultés d'étudiants de quatrième année en enseignement préscolaire-primaire relativement à la compétence à gérer un groupe classe. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/MR71981.PDF?is_thesis=1&oclc_number=801166513

OCDE (2010), Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique, Éditions OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr

RIRE. (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/

St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer? Pédagogie collégiale, 18(1) 33-38. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21540/St_Pierre_18_1.pdf

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

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Les clés de l'attention

Stéphanie Duchesne et Marie Gaulin-Côté



Introduction /Problématique

De nos jours, les enfants sont soumis à un environnement où les stimuli sont nombreux et fréquents. Qu'on parle de ce qui se passe dans l'environnement scolaire des élèves, dans leur vie familiale ou encore sur le Web où les vidéos sont de courte durée et disponibles en quantité presque infinie, les jeunes sont soumis à des distractions constantes. Cette stimulation en continu aurait un impact direct sur la capacité d'attention des enfants (Duris, 2025), ce qui peut avoir une incidence sur la compréhension et le rendement scolaire des élèves. En classe, cette attention diffuse empêche le jeune d'être attentif pour une plus longue période et donc d'avoir accès à toutes les notions enseignées. Cela a un impact direct sur sa réussite scolaire, puisque certains éléments sont manquants ou incomplets au niveau des apprentissages (Lodenos, 2015). Lors de notre stage au 2e cycle du primaire, nous avons constaté que l'attention était problématique pour plusieurs élèves et nous avons choisi d'en faire le sujet de notre projet d'intervention en contexte (PIC). L'attention est un levier des fonctions exécutives qui fait d'ailleurs partie intégrante des compétences transversales que les élèves doivent développer au cours de leur parcours scolaire, à travers la compétence : « se donner des méthodes de travail efficaces » (ministère de l'Éducation, 2009). Nous nous sommes donc questionnées pour trouver de quelle manière amener les élèves à développer leur capacité d'attention et ainsi leur permettre d'être bien outillés pour maitriser les connaissances apprises et se développer comme apprenant. Cet article aborde donc les activités, outils et autres stratégies mis en place pour aider les élèves à développer leur capacité d'attention.

Cadre de référence

La capacité d'attention d'un élève du primaire s'accroit avec le développement et la maturation de son cerveau (Carpentier & coll., 2024). Cette capacité d'attention est intimement liée à la mémoire de travail, une fonction exécutive. Pour qu'il y ait un apprentissage, l'attention de l'élève doit être dirigée vers l'objet d'apprentissage sans quoi la nouvelle notion ne se logera jamais dans la mémoire de travail et ne sera pas traitée par le cerveau (Escudier & Debas, 2020). Or, notre mémoire de travail ne peut contenir qu'un nombre limité d'informations (Escudier & Debas, 2020). L'élève doit donc porter son

attention sur un élément précis. Selon Escudier et Debas (2020), être attentif, c'est ignorer certains éléments internes et externes.

Il existe plusieurs formes d'attention : l'attention sélective, soutenue et partagée. L'attention sélective fait référence à la capacité d'une personne à guider volontairement son attention sur un élément précis (Papalia & Martorell, 2018), et ce, en inhibant les autres stimuli (Carpentier & coll., 2024). Elle est mobilisée dans les activités quotidiennes, comme lorsqu'un élève demeure concentré sur ce que son coéquipier dit malgré le bruit ambiant créé par les différentes discussions autour de lui.

De courte durée, l'attention soutenue est très efficace lors de la réalisation d'une activité, mais engendre une fatigue cognitive par la suite (Carpentier et coll., 2024). Elle est sollicitée, par exemple, lors de la lecture d'un roman.

L'attention partagée, quant à elle, renvoie au traitement de deux activités presque simultanément par le passage rapide d'une activité à l'autre (Carpentier et coll., 2024). Ce traitement est possible grâce aux automatismes développés par l'élève ou, encore, grâce au faible niveau attentionnel nécessaire pour accomplir l'une des activités (Carpentier et coll., 2024). Cette forme d'attention est mobilisée, par exemple, par l'élève qui dessine et discute avec son ami. Or, cette alternance rapide entre deux activités diminue l'efficacité de l'élève dans la réalisation de la tâche et accroît la possibilité de commettre des erreurs (Escudier et Debas, 2020).

Carpentier et coll. (2024) suggèrent plusieurs interventions pour soutenir l'attention des élèves : leur préciser l'objet d'apprentissage et les processus cérébraux impliqués, les prévenir des moments où leur attention soutenue sera exigée en utilisant des routines, épurer visuellement la classe, tenir compte de leurs intérêts et planifier des activités collaboratives.

Mise en contexte

Les situations présentées dans cet article ont été vécues au sein d'une classe de 3e année. Pour le tiers des 24 élèves de cette classe, il fallait ramener constamment leur attention sur l'objet d'apprentissage. Pour une même période en classe, il était possible de les observer : fixer sur une longue période un point dans le vide, dessiner sur leur bureau ou dans leur livre, jouer avec leur matériel et même coucher au sol. Ces comportements étaient des manifestations de leur inattention, car, par la suite, ils ne savaient pas quoi faire, ils cherchaient à quelle activité le groupe était rendu, ils oubliaient des mots dans leur dictée ou des numéros dans leur évaluation, ils changeaient les signes des opérations mathématiques. Aider les élèves à développer leur capacité d'attention était donc un réel besoin au sein de cette classe parce que, par eux-mêmes, les élèves n'avaient pas d'autres pistes d'amélioration que celle de « mieux écouter ». En discutant avec eux, certains exprimaient qu'ils se sentaient impuissants devant une telle tâche. Ils ne se sentaient pas capables d'être attentifs comme leurs camarades de classe.

Traces et analyse

Sur une période de trois semaines, nous avons adopté plusieurs interventions variées que nous avons mises en place au sein de la classe. Certaines d'entre elles étaient mobilisées quotidiennement alors que d'autres étaient plutôt ponctuelles.

En guise d'introduction au projet et pour pallier le sentiment d'impuissance des élèves face à leur capacité d'attention, nous avons abordé le cerveau humain et son fonctionnement par la littérature jeunesse, un intérêt marqué des élèves. Nous leur avons expliqué, à l'instar de Blanchette Sarrasin et coll. (2023), que le développement d'habiletés se fait par les modifications et le renforcement des connexions neuronales du cerveau. Ainsi, rien n'est figé. De nouvelles habiletés peuvent encore être créées par répétition. Cette nouvelle compréhension du fonctionnement de leur cerveau et de la façon dont il apprend leur permet de croire en l'amélioration de leurs habiletés (Blanchette Sarrasin et coll., 2023).

Image 1: Albums jeunesse



Pour nourrir cette discussion avec les élèves, plusieurs œuvres de littérature jeunesse leur ont été lues, sous forme de lecture interactive, ou mises à leur disposition : C'est mon cerveau! d'Élise Gravel, Ma maison-tête de Vigg, Le crocodile distrait de Laurent Paquin, Ton fantastique cerveau élastique de JoAnn Deak et Question? Réponses! Mon cerveau d'Olivier Houdé et Grégoire Borst. Les élèves se sont intéressés aux livres : ils les échangeaient entre eux, posaient des questions et partageaient leurs nouvelles connaissances. Nous croyons que cette intervention a entre autres été efficace, car elle s'appuyait sur un intérêt marqué des élèves ce qui nous a permis de capter et de garder leur attention envers ces activités.

Pour consolider les nouvelles connaissances des élèves, une vidéo, Aide ton cerveau à mieux apprendre (https://www.youtube.com/watch?v=tfXcUfP81w4), leur a également été présentée, ce qui leur a permis de comprendre de quelle manière certaines méthodes aident leur cerveau à mieux apprendre et comment ils peuvent l'aider à être plus attentif. Ce visionnement a été suivi de discussions très riches qui ont permis aux élèves de bien comprendre le fonctionnement du cerveau et les manières d'aider leur cerveau à se développer et à être à son meilleur. Les élèves ont apprécié le visuel associé aux explications, puisqu'on expliquait que la répétition permettait de bien dégager le chemin d'un apprentissage pour pouvoir y avoir accès rapidement par la suite. Ils ont également compris que leur cerveau est « élastique » et qu'il peut

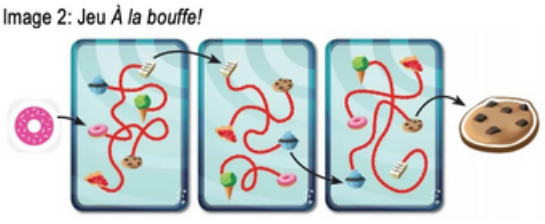
emmagasiner une foule de nouvelles connaissances, mais qu'on doit le faire travailler, un peu comme on s'entraîne pour développer nos muscles.

Or, outre le fait que les élèves comprenaient mieux le fonctionnement de leur cerveau, ces interventions ne leur donnaient pas d'outils concrets qu'ils pouvaient utiliser en classe pour être plus attentifs. Pour nous, il s'agissait plutôt d'une porte d'entrée à une combinaison d'interventions plus précises.

Ainsi, comme le suggèrent Carpentier et coll. (2024) et Gaudreau (2024), l'enseignante a aussi instauré un signal avec ses élèves pour obtenir leur attention. Il s'agissait d'un pictogramme d'un cerveau qui faisait des haltères combinés à la phrase clé : « j'ai besoin de votre cerveau musclé pour un court moment ». L'ajout « pour un court moment » était important pour l'enseignante, car cela signifiait aux élèves qu'ils avaient besoin de mobiliser une attention soutenue pour une courte période – ce qui se voulait encourageant. Ainsi, après quelques fois, il était possible d'observer qu'au signal les élèves portaient rapidement leur attention sur l'enseignante et demeuraient attentifs presque la totalité de son enseignement. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves savaient ce qui était attendu d'eux – être attentifs donc créer un contact avec l'autre, comme le présente Fouquet (2023) – et qu'ils étaient conscients que ce moment d'attention serait bref. Cette intervention a donc eu pour conséquence que l'enseignante devait intervenir moins souvent auprès des élèves inattentifs. Il s'agit d'un truc simple, fonctionnel et facile à mettre en place au quotidien.

Comment mentionné ci-haut, l'attention soutenue permet à l'élève de se concentrer efficacement sur une tâche pour une courte durée (Carpentier et coll., 2024). Dans l'objectif d'améliorer cette capacité chez nos élèves, nous avons utilisé des jeux de société. Lors de plusieurs courtes séances, nous avons joué à deux jeux qui exigeaient des élèves qu'ils soient attentifs pour une longue période. Le premier était un Cherche et trouve ayant un niveau de difficulté assez élevé, c'est-à-dire que plusieurs images étaient semblables, ils devaient donc observer attentivement pour s'assurer de trouver la bonne image. Le second jeu (image 1) demandait aux élèves qu'ils se concentrent pour suivre le chemin qui passe d'une carte à l'autre, à travers d'autres tracés, dans le but de trouver l'objet final. Les élèves devaient donc maintenir leur attention pour suivre la corde dessinée et ainsi découvrir la bonne destination. Ces activités étaient faciles pour certains élèves alors que d'autres se désintéressaient et portaient leur attention ailleurs ou commentaient les images pour faire rire leurs pairs. Il était donc être pertinent de refaire des activités travaillant l'attention soutenue avec ces élèves. Tous les élèves ont apprécié ces activités, puisqu'elles étaient ludiques tout en étant excellentes pour le cerveau. On travaille les muscles de notre cerveau tout en s'amusant!

Image 2: Jeu *À la bouffe!*



L'attention sélective permet à l'élève de se concentrer seulement sur les informations pertinentes à la tâche demandée. Les jeux de société sont une fois de plus très pratiques pour la travailler. La légende du Wendigo (image 2) exige que les élèves identifient un personnage qui change de place chaque « nuit » du jeu. Ils doivent donc être attentifs à l'élément qui est disparu d'un endroit et apparu ailleurs. Certains élèves ont adoré alors que d'autres ont abandonné après un moment, trouvant trop difficile d'être attentif aux changements souvent très subtils. Nous avons donc pensé que les jeux utilisés pour notre PIC pouvaient être laissés à la disposition des élèves pour les périodes de jeux libres, dans le but de les inciter à y jouer librement et ainsi améliorer leur capacité d'attention.

Image 3: *La légende du Wendigo*



Au niveau des notions mathématiques, nous avons choisi de travailler des stratégies en modélisant une procédure, puisque plusieurs élèves mélangeaient les équations au sein d'un même problème. Lors d'une addition de grands nombres, ils commençaient en additionnant les deux premiers chiffres et terminaient effectuant une soustraction. Nous avons donc modélisé une procédure permettant d'aider l'élève à cibler son attention sur l'équation. Les élèves devaient surligner le symbole (+ ou -) ainsi que la barre d'égalité d'une même couleur pour les additions et d'une autre couleur pour les soustractions (image 3). Lors du calcul, l'élève doit automatiquement passer par la barre d'égalité et le fait qu'elle soit d'une certaine couleur permettait de se ramener son attention sur la bonne équation à effectuer. Nous avons constaté que certains élèves oubliaient de surligner toutes les équations, ce qui amenait des erreurs au niveau du calcul. Il arrivait même que l'élève mélange les calculs au sein d'une même équation (image 4). Nous pensons donc qu'il est important de répéter la procédure lors de chaque activité du même genre, pour permettre à l'élève de l'appliquer de manière autonome par la suite.

Image 4: modélisation procédure

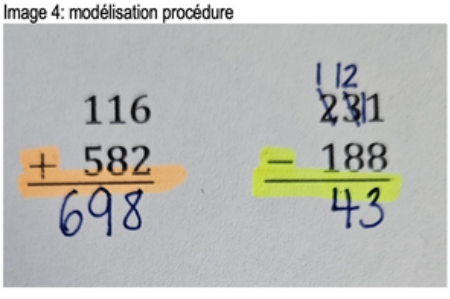
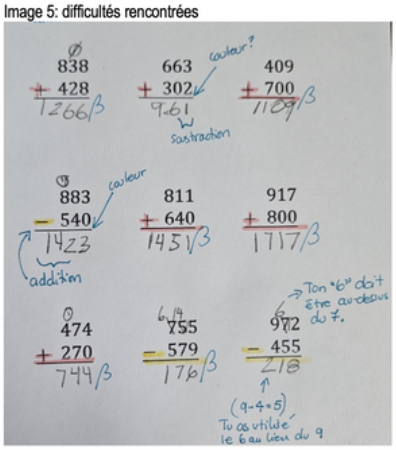


Image 5: difficultés rencontrées



Constat et conclusion

À la lumière de notre analyse et de notre expérience, nous constatons qu'une seule activité n'est pas suffisante pour développer l'attention chez nos élèves. Toutes les interventions présentées et réalisées à des moments divers peuvent soutenir le développement de la capacité d'attention des élèves. Or, ce sont plutôt l'amalgame des interventions et leur récurrence qui sont porteur de progression. Nous pensons donc que les différentes activités qui aident l'élève à travailler sa capacité d'attention doivent être jumelées à la littérature jeunesse, à des vidéos pertinentes et à diverses autres interventions sporadiques pour que cela soit efficace. L'enseignante doit également être en mesure de maintenir l'attention des élèves par des stratégies qui captent leur attention, comme des routines, des pictogrammes, des phrases clés, des rappels visuels ou toute autre stratégie pertinente. La capacité d'attention est une aptitude qui se développe au fil du temps à l'aide de diverses activités et interventions. Il demeure donc essentiel d'intégrer ces moments au quotidien des élèves pour leur permettre de bien développer leur capacité d'attention tout au long de leur parcours scolaire.

Références

-Blanchette Sarrasin, J., McMullin, S., Brault Foisy, L.-M. et Masson, S. (2023). Enseigner aux élèves la façon dont leur cerveau apprend pour favoriser la motivation et la réussite : une vidéo d'animation ludique inspirée de la recherche. Vivre le primaire, 36(1), 82-85. https://www.aqep.org/fr/

-Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Robillard, J.-M., Gallant, A. et Tardif, C. (2024). L'attention au service de l'apprentissage durable. Vivre le primaire, 37(1), 84-87. https://www.aqep.org/fr/

-Duris, O. (2025). L'exposition des enfants et des parents aux écrans: un regard porté sur les interactions plutôt que sur les technologies. Spirale-La grande aventure de bébé, 110(1), 61-71. https://shs.cairn.info/revue-spirale-2025-1-page-61?lang=fr

-Escudier, F. et Debas, K. (2020). Savoir apprendre pour réussir : les meilleures stratégies d'étude validées par la science. Pearson ERPI.

-Fouquet, C. (2023). Les neurosciences au service de la pédagogie : comprendre et activer les leviers de l'apprentissage et les clés de la mémorisation. Chenelière Éducation.

-Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

-Lodenos, V. (2015). Fonctions exécutives : quelles réalités scolaires? https://www.neurodyspaca.org/IMG/pdf/fontions_executives_quelles_realite_s_scolaires_-_v__lodenos.pdf

-Ministère de l'Éducation (2009). Progression des apprentissages au primaire. www.education.gouv.qc.ca/

-Papalia, D. E. et Martorell, G. (2018). Psychologie du développement humain (9e éd.). McGraw-Hill Education : Chenelière éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Apprendre à être autonome dans une classe flexible : élèves en action !

Jade Lépine



Vers une classe plus autonome : un défi éducatif essentiel

L'autonomie, cette compétence essentielle aux apprentissages, s'avère aussi un élément clé au bon fonctionnement en salle de classe. En effet, elle favorise l'engagement, la responsabilisation et l'apprentissage à long terme des élèves (Hadji, 2012). En d'autres termes, démontrer une autonomie à l'école, c'est être en mesure de gérer son matériel, ses apprentissages et ses comportements sans avoir constamment besoin de l'enseignante (Hadji, 2012). En ce sens, la capacité des élèves à se gérer eux-mêmes est particulièrement importante en classe flexible. En effet, les apprenants et apprenantes doivent être en mesure de bien s'organiser et de gérer leur matériel dans ces environnements d'apprentissage flexibles où le mobilier est varié. Vient alors tout un défi d'organisation et de gestion pour nos jeunes. Sans compter que ces enfants doivent également apprendre à choisir leurs activités et à s'autoréguler (Meirieu, 2009). De la même manière qu'on encadre tous les autres apprentissages, on doit accompagner les jeunes dans le développement de leur autonomie, grâce à des méthodes concrètes et solides (Gaudreau, 2022).

Cela fut mon constat lors de mon stage 4 à l'automne 2024. Mes élèves, de 3e année du primaire, rencontraient des défis par rapport à l'autonomie en classe flexible. Au fil des semaines, j'ai pu observer que mes élèves éprouvaient de la difficulté à gérer leur matériel, à savoir s'organiser quand ils avaient terminé une tâche, ou bien à fonctionner sans le soutien constant du personnel enseignant. La gestion de classe et le climat étaient plutôt difficiles, car les élèves attendaient souvent mes directives.

Pour répondre à cette problématique, j'ai instauré quelques outils concrets pour pallier ces difficultés, telles qu'un tableau d'affichage des fournitures, un plan de travail (à terminer/je peux) et un plan de la période. Par conséquent, la question que nous cherchons à résoudre dans cet article est la suivante :

Comment favoriser l'autonomie des élèves du 2e cycle en classe flexible ?

Pour répondre à cette question, nous allons d'abord définir plus précisément l'autonomie scolaire, puis la gestion du matériel et la classe flexible. Nous vous présenterons ensuite les différents outils utilisés pour accompagner les élèves dans le développement de leur autonomie. Finalement, nous partagerons notre expérience en tant que stagiaire et enseignante débutante avec ces outils.

Ce que dit la recherche sur l'autonomie en milieu scolaire

Définir et soutenir l'autonomie des élèves

Comme nous l'avons vu dans l'introduction, l'autonomie est une compétence importante à acquérir en primaire, puisqu'elle contribue grandement à la réussite scolaire et au bon fonctionnement de la classe. Pour évaluer si un enfant est autonome, divers indicateurs peuvent être pris en compte. Par exemple, on peut remarquer cette qualité grâce à sa faculté à organiser efficacement son matériel, ses leçons et ses actions, sans avoir besoin d'aide ou de supervision particulière de la part de l'enseignant (Hadji, 2012).

Plus qu'un élève devient autonome, plus qu'il sera engagé, se montre responsable et persévère dans ses apprentissages. Cela crée, par le fait même, un sentiment de compétence chez lui. Ces éléments constituent des composantes cruciales de l'autonomie et elles contribuent énormément à la réussite scolaire (Meirieu, 2009).

Par conséquent, les enseignantes ne doivent pas considérer l'autonomie comme acquise. Elles ne devraient pas non plus la percevoir uniquement comme un objectif éducatif à atteindre, présent dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). En réalité, favoriser l'autonomie des élèves constitue un investissement à long terme pour leur éducation. De plus, développer l'autonomie des élèves contribue également à créer un environnement d'apprentissage positif et favorable pour chaque élève.



Un petit pas, mais un grand bond en avant : apprendre à gérer ses affaires.

La capacité de gérer ses fournitures scolaires montre souvent le niveau d'autonomie des élèves. C'est une compétence essentielle dans un environnement d'apprentissage flexible, où les fournitures ne sont pas toujours à portée de main. Les élèves doivent donc s'organiser pour rassembler leurs affaires pendant les périodes de transition, planifier leur espace de travail et de rangement, et utiliser les fournitures appropriées (Gaudreau, 2016). Ce processus, plusieurs fois, peut vite devenir surchargeant pour les élèves. Ils doivent écouter les consignes de l'enseignante, aller chercher leur chose, se déplacer, tout cela dans un court laps de temps. Même certains adultes pourraient y rencontrer quelques difficultés.

Pour prévenir la surcharge cognitive et faciliter la gestion des fournitures, l'affichage de celles-ci devient un outil stratégique et efficace pour favoriser l'autonomie des élèves. L'enseignante peut ainsi changer le matériel dont ils ont besoin à chaque période, ce qui permet de réduire les va-et-vient, les pertes de temps, tout en encourageant l'initiative des élèves. Alors, l'affichage devient un repère visuel essentiel au soutien du développement de l'autonomie, car il permet, entre autres, la responsabilisation des élèves.

Un aménagement au service de l'autonomie… à certaines conditions !

Les classes flexibles sont de plus en plus répandues dans les milieux scolaires. Celles-ci accordent une place importante à la liberté, à l'initiative et à la différenciation pédagogique. Dans ce type d'organisation pédagogique, la disposition des lieux diffère. En effet, les élèves ne sont plus confinés derrière des pupitres ; différents meubles sont mis à leur disposition (ex. : ballon, tables de travail, bancs oscillants, etc.). Ainsi, pendant les activités, les élèves ont la liberté de choisir où s'installer. Quant au matériel, il est généralement rangé sur des étagères le long des murs de la salle de classe, ce qui pose un défi en ce qui concerne la gestion du temps et du matériel par les élèves. Donc, les élèves sont amenés à faire des choix et s'autoréguler dans leurs actions (Meirieu, 2009). Certes, la pédagogie de la classe flexible comporte de nombreux avantages. Toutefois, celle-ci doit être effectuée de manière réfléchie et consciencieuse par l'instauration d'un encadrement clair et structurant (affichage du matériel, plan de travail et plan de la période) pour éviter les tracas et s'assurer de bien soutenir les élèves dans le développement de leur autonomie.

Une classe, un projet : favoriser l'autonomie chez des élèves de troisième année du primaire

Pour résoudre cette question, j'ai mis en place, dans le cadre de mon projet d'intervention en contexte (PIC), diverses stratégies pour aider mes élèves de troisième année du primaire à se développer dans leur capacité à agir de manière autonome. J'ai mené ce projet, s'étendant sur trois semaines, auprès d'un groupe de 27 élèves du primaire.

Pour commencer, j'ai élaboré un affichage visuel du matériel scolaire utilisé en classe. Dès le début d'une période ou d'une activité, j'affichais les fournitures scolaires nécessaires. Ainsi, les élèves ont pu se procurer leurs cahiers sans mon intervention. Cet outil permettait aux élèves de se lancer rapidement dans leurs tâches de manière autonome.

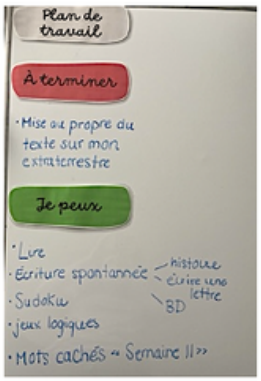
Par la suite, j'ai mis en place un plan de travail permettant aux élèves de travailler de manière autonome une fois qu'ils ont terminé les travaux prévus dans la période. De cette manière, les élèves pouvaient terminer un travail, dans un premier temps, puis choisir une activité d'enrichissement.

Enfin, après quelques jours, j'ai ajouté une autre intervention pour soutenir l'autonomie de mes élèves. C'est pourquoi j'ai pris l'habitude d'écrire au tableau le plan de la période. De cette façon, les élèves ont été informés des différentes étapes à réaliser, ce qui leur permettait d'enchaîner les activités d'enseignement-apprentissage sans avoir à me demander quoi faire.

Image 1 : Affichage visuel du matériel



Image 2 : Plan de travail



Quelles actions ont été posées et quels effets ont été observés ?

Pour examiner les données collectées, concentrons-nous sur les trois initiatives introduites pendant la période de trois semaines consacrées au renforcement de l'autonomie chez les élèves.

Tout d'abord, le tableau 1 présente les observations de l'enseignante avant et après l'implantation des différentes interventions.

Globalement, il apparaît que les élèves rencontraient des difficultés pour structurer et regrouper leurs fournitures. Ils avaient besoin d'un accompagnement constant de l'enseignante, qui devait leur rappeler verbalement. Après avoir installé un affichage visuel, certains élèves ont commencé à aller chercher le matériel nécessaire, même quand l'enseignant ou l'enseignante ne leur demandait pas. Cela a suscité un engouement massif chez les autres élèves de la classe. En créant un repère visuel, nous avons favorisé l'autonomie des élèves. L'autonomie ne se crée pas d'elle-même, elle se construit (Meirieu, 2009). Donc, en fournissant des points de référence structurants aux élèves, on crée un contexte favorable à leur prise de décision autonome. Par conséquent, cela a considérablement facilité le bon déroulement de la salle de classe flexible.

Avant l'introduction du plan de travail, les élèves dépendaient constamment de l'enseignante dans le choix des activités d'enrichissement, ce qui entrainait de longues files d'attente devant le bureau. Par conséquent, cette dernière disposait de moins de temps pour répondre aux questions ou bien pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage. Une fois le plan de travail en place, les élèves savaient quoi faire après avoir terminé leur travail principal. En outre, ils étaient très enthousiastes à l'idée de s'engager dans des activités enrichissantes, comme les Sudokus, les jeux logiques ou les écritures libres.

Comme le mentionne Nancy Gaudreau, il est important de structurer l'environnement des élèves et de fournir des outils concrets afin de favoriser l'autorégulation et la responsabilisation des élèves. Ainsi, par l'instauration du plan de travail, les élèves ont démontré un sens accru de la responsabilité en planifiant et en exécutant leurs activités d'apprentissage de manière autonome après avoir effectué le travail demandé (Gaudreau, 2022).

Tableau 1. Analyse des interventions sur l'autonomie

	Avant l'intervention	Après l'intervention	Résultat(s) observé(s)
Affichage visuel	Les élèves avaient besoin de l'accompagnement constant de l'enseignante afin d'aller chercher le matériel dont ils avaient besoin.	Plusieurs élèves étaient autonomes en ce qui a trait à la gestion du matériel en début de période et d'activité. Les élèves les plus autonomes aidaient les autres en leur fournissant des rappels.	Amélioration de l'autonomie des élèves avec l'instauration de repères visuels.
Plan de travail (À terminer, je peux)	Une grande majorité des élèves venaient souvent au bureau de l'enseignante afin d'être dirigée à la prochaine activité lorsqu'ils avaient terminé. Par ce fait, de longues files se créaient dans la classe.	Les élèves étaient capables de choisir des activités d'enrichissement de façon autonome. Ils étaient motivés à réaliser les activités d'enrichissement comme des Sudoku, des écritures libres ou bien de la lecture.	Amélioration de l'autonomie des élèves. Engagement dans les différents travaux et les tâches d'enrichissement.
Plan de la période	Les élèves étaient toujours en attente de l'enseignante pour savoir ce qu'il était à faire. Ils venaient poser plusieurs questions en début de journée ou de période.	Les élèves connaissaient le plan de la période. Cela aidait grandement au bon fonctionnement de la classe.	Texte de votre article. Texte de votre article. Texte de votre article. Texte de votre article. Texte de votre article

En ce qui concerne l'intégration du plan de la période pendant le projet, j'ai effectué cette intervention après avoir analysé les besoins de mes élèves. Dans ma classe de stage, il n'y avait pas de menus quotidiens, comme le voulait l'enseignante. Toutefois, les élèves avaient besoin de connaître de manière claire et structurée le déroulement de la période. J'ai donc pris l'habitude d'écrire le plan de la période sous forme de points à réaliser par les élèves. Par conséquent, les élèves avaient une liste de tâches à accomplir. Ils pouvaient donc travailler de manière autonome à leur propre rythme, ce qui leur permettait d'être responsables de leur temps et de leurs apprentissages.

Cette intervention se fonde sur les principes de Hadji, évoqués plus tôt, selon lequel la clarté des attentes et des étapes permet aux élèves d'entrer dans un processus de réflexion menant à leur responsabilisation. En leur fournissant les ressources appropriées, nous les aidons à développer leurs capacités d'autogestion et d'autonomie (Hadji, 2012).

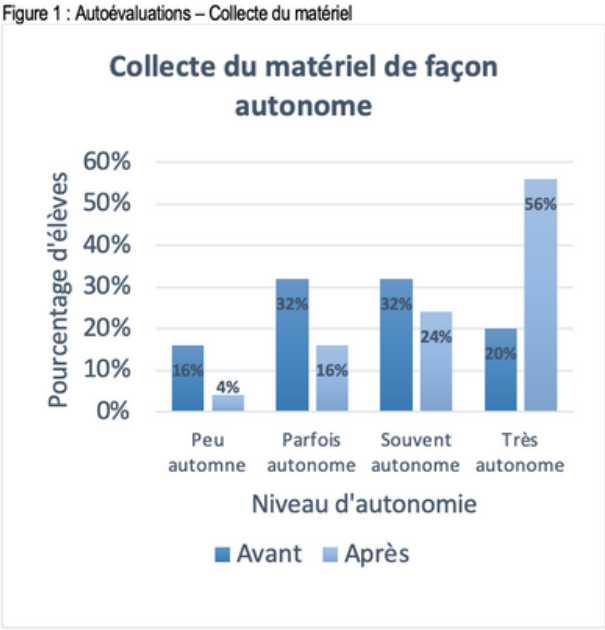
Ce que les élèves en disent : leur propre perception de leur autonomie

Dans le cadre du projet d'intervention en contexte, nous avons tenu compte de l'avis des élèves sur leur autonomie à l'aide d'autoévaluations effectuées à des moments clés. Ainsi, les élèves ont d'abord fait une première autoévaluation avant la mise en place des interventions visant le développement de l'autonomie des élèves en classe flexible et une seconde évaluation à la fin du projet.

Les traces recueillies et analysées ont permis de mettre en évidence des données sur l'efficacité de l'affichage visuel du matériel et du plan de travail. Comme le mentionnent les experts, les élèves ont besoin d'être encadrés et outillés afin de développer leur autonomie. La même observation a été constatée lors de ce projet.

En ce qui a trait à la collecte autonome des fournitures scolaires, nous pouvons affirmer que l'affichage visuel du matériel nécessaire a permis aux élèves de progresser de manière significative. Statistiquement, au début du projet, 48 % des élèves du groupe-classe se considéraient comme peu ou parfois autonome pour aller collecter leur matériel. Après trois semaines d'affichage du matériel, seulement 4 % des élèves s'identifiaient encore comme étant peu autonomes, et seulement 16 % comme étant parfois autonomes. De plus, le pourcentage d'élèves se percevant comme très autonomes a presque triplé. Par conséquent, on observe une amélioration significative de l'autonomie des élèves dans leur capacité à rassembler des fournitures scolaires de manière indépendante.

Figure 1 : Autoévaluations – Collecte du matériel



En ce qui concerne la figure 2, après avoir terminé un travail, 36 % des élèves de la classe se percevaient comme étant peu ou parfois autonomes. Après la mise en place du plan de travail, ce pourcentage a diminué presque de moitié, soit une baisse de 16 %. Une fois de plus, les élèves se classant très autonomes ont presque triplé. Toutefois, l'amélioration des élèves peut paraître moins significative comparativement à la figure 1, car une proportion d'élèves se considéraient déjà comme étant très autonomes avant l'instauration du plan de travail. Il faut aussi noter que, dans un court laps de temps, il peut être plus difficile de voir une grande progression par rapport à cette dimension de l'autonomie, car elle nécessite d'autres capacités, comme la planification, la prise d'initiative ou bien la gestion du temps. Ces facultés exigent généralement plus de temps que les trois semaines dont nous disposions.

Figure 2 : Autoévaluations — Savoir quoi faire après avoir terminé un travail



Des progrès visibles... mais un développement qui demande du temps

En résumé, les mesures mises en place, telles que l'affichage visuel des fournitures nécessaires, du plan de travail et du plan de la période, ont favorisé l'autonomie des élèves dans une classe flexible. Ces outils structurants ont effectivement diminué le besoin de rappels de la part de l'enseignant. Par ailleurs, les élèves se sont montrés plus responsables quant à la gestion de leurs matériels et de leur temps. Même les élèves ont affirmé être plus autonomes. En somme, les résultats de ces analyses démontrent l'importance de mettre en place des outils simples et concrets pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves en classe flexible.

Nous avons déjà souligné que la promotion de l'autonomie chez les élèves du primaire nécessite une attention et un investissement quotidiens. Il est important de se rappeler que chaque élève, chaque classe est unique, donc le temps nécessaire à leur développement sera différent. Toutefois, certains aspects clés ont été identifiés dans ce

projet pour favoriser l’autonomie des élèves, notamment la clarté des attentes, la constance des interventions et le soutien actif des enseignantes. En tant que personnes-ressources pour ces élèves, nous devons nous assurer que les conditions nécessaires à l’efficacité de ces outils sont réunies.

L’importance du développement de l’autonomie va au-delà d’une simple habileté organisationnelle et fonctionnelle. L’autonomie est essentielle aux apprentissages. Peut-être que nous devrions arrêter de le sous-estimer et commencer à le considérer comme un élément essentiel, tout comme les matières scolaires.

Références

-Meirieu, P. (2009). Le plaisir d'apprendre. ESF Éditeur.
– Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels (2e éd.). Presses de l’Université du Québec.
– Hadji, C. (2012). Évaluer pour faire apprendre. ESF Sciences humaines.
– Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement primaire. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'autorégulation : pour favoriser la réussite scolaire !

Angélique Fortin /Madison Fontaine



Dans le milieu scolaire, lorsqu'un jeune a de la difficulté à réguler ses émotions et ses comportements impulsifs, cela peut affecter directement le climat de classe et l'établissement de relations saines entre les élèves et l'enseignant. Pour favoriser un climat propice aux apprentissages, il est nécessaire d'amener les élèves à observer l'influence de leurs décisions et de leurs actions posées (Gaudreau, 2024). Dans la classe, les stratégies de gestion qui valorisent la bienveillance et la collaboration favorisent l'environnement dans lequel les élèves se développent (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016). Amener l'enfant à utiliser des stratégies d'autorégulation a pour effet d'améliorer son adaptation scolaire et sociale. La maîtrise de soi, qui est une habileté importante à acquérir au primaire, agit comme un facteur de risque du maintien ou du renforcement des comportements perturbateurs une fois adolescent et adulte (Verret et Massé, 2019). Il est donc important d'acquérir cette habileté par le biais de ses émotions et de ses propres gestes (Gaudreau, 2024).

La problématique qui a mené à la rédaction de l'article correspond aux difficultés d'autorégulation rencontrées par des élèves entraînant des comportements perturbateurs en classe (Massé et Verret, 2019). Développer la capacité à s'autoréguler peut s'avérer bénéfique pour favoriser leur réussite scolaire (Baumeister, R.F. et Vohs, K.D, 2011). En effet, lorsqu'il y a une incompréhension sur la matière présentée en classe, les élèves peuvent rapidement se décourager ou adopter des comportements affectant leur apprentissage et celui de leurs pairs, comme observé lors de notre stage 4. Il est donc important de considérer tous les comportements perturbateurs afin de mobiliser des stratégies efficaces et permettre aux élèves de développer leur capacité à s'autoréguler de manière autonome (Massé et Verret, 2019).

Cela nous a donc menés à répondre à la question suivante : « Comment diminuer certains comportements perturbateurs à l'aide de stratégies d'autorégulation ? ». Dans cet article, l'analyse des stratégies mises en place par le concept d'autorégulation touche plus particulièrement les élèves du primaire (2e cycle), mais peut aussi s'adapter aux élèves dès l'âge préscolaire. Les stratégies mobilisées visaient à soutenir les périodes de transitions, qui sont généralement des moments plus propices aux comportements perturbateurs et à un besoin d'autorégulation personnel. Notamment lors du rangement, lors de la prise du rang, lors de la fin d'une activité ou même lors d'un déplacement.

Dans un premier temps, cet article aura pour but de définir le concept de l'autorégulation pour mieux comprendre la pertinence de celui-ci en contexte scolaire.
Dans un deuxième temps, il sera question d'analyser les stratégies et les interventions mises en place dans notre stage 4 afin de repérer les différents effets et impacts positifs sur le développement de l'autorégulation chez l'élève.

L'autorégulation : de quoi s'agit-il ?

L'autorégulation est un concept théorique qui se définit comme étant « la capacité autonome à moduler ses émotions, son comportement et ses pensées » (Montminy, Duval et Bouchard, 2020, p. 24). Dans un cadre scolaire, l'autorégulation permet aux élèves de se développer pleinement tout en favorisant grandement leurs apprentissages (Nigg, 2017; Ursache, Blair, & Raver, 2012). En effet, l'habileté à s'autoréguler permet à l'enfant d'accroître sa capacité à gérer ses émotions, sa concentration, sa conduite en classe, son bien-être personnel et sa motivation. Ces aptitudes lui permettront de cultiver des liens positifs, que ce soit dans un contexte scolaire ou social, et ce, tout au long de son existence (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016).

De plus, on peut faire un lien entre l'autorégulation et les facteurs soutenant le développement d'une personne. Ceux-ci sont directement liés à la satisfaction de trois de besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. En fait, l'autorégulation répond directement au besoin d'autonomie en permettant à l'individu de prendre ses propres décisions concernant ses actions en fonction de ses besoins, de ses expériences personnelles et de ses centres d'intérêt (Gaudreau, 2024).

Lorsqu'on se penche directement sur l'apprentissage autorégulé, on peut établir un lien étroit entre le besoin d'autonomie et les raisons de poser un effort. L'apprentissage autorégulé est lorsqu'un élève développe de manière intrinsèque une motivation à utiliser ses ressources pour se concentrer, adapter ses comportements et ses cognitions pour ne pas succomber à la distraction (Cosnefroy, 2014). De plus, selon Stuart G. Shanker, professeur à l'Université York, six aspects sont essentiels à une « autorégulation optimale » (2013b, p. xiii dans Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016, p. 62-63). Ces 6 aspects se présentent sous forme de capacités :

« La capacité de se sentir et de se savoir calme, concentré et attentif; la capacité de reconnaître la cause de son stress; la capacité de reconnaître les facteurs stressants, tant en classe qu'ailleurs; la volonté de composer avec ces facteurs stressants; la capacité de trouver des stratégies pour composer avec les facteurs stressants; la capacité de se remettre efficacement d'une situation stressante » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016, p. 62-63).

En résumé, lorsqu'un enfant agit de manière autorégulée, il prend aussi le temps de s'observer, de s'évaluer par rapport à lui-même et de se fixer des objectifs à atteindre (Gaudreau, 2024).

Différentes stratégies soutenant le développement de l'autorégulation

Les élèves éprouvant des difficultés d'ordre émotionnelles ou comportementales ont besoin d'un soutien et d'un accompagnement pour les aider à s'autoréguler. Les stratégies proposées sont toutefois applicables et bénéfiques à l'ensemble d'un groupe classe (Gaudreau, 2024).

On peut mettre en place différents moyens et techniques d'apaisement afin que les élèves puissent s'autoréguler facilement. Ces techniques permettent aux enseignantes ou aux intervenants de prévenir davantage les débordements (Verret et Massé, 2019). Les outils proposés sont axés sur le renforcement positif des comportements attendus plutôt que sur des interventions en réaction aux comportements non désirés (Verret et Massé, 2019).
Pour aider le jeune à s'apaiser et à soutenir son attention en classe, les activités de pleines consciences peuvent être très bénéfiques. Il existe, notamment, la « cohérence cardiaque », qui est une technique de respiration guidée qui peut s'avérer très efficace pour aider l'élève à retrouver le calme intérieur (Gaudreau, 2024, p.254). Lors de cette courte activité, l'élève est amené à diriger son attention sur sa respiration en suivant un rythme précis qui permet de se détendre et de diminuer le stress (Doux, 2018 ; Gosselin et Turgeon, 2015). En modélisant l'utilisation de cette méthode en grand groupe, les élèves prennent connaissance d'une technique simple pour se calmer et ils pourront ensuite l'utiliser de manière autonome. Il faut toutefois noter que, pour que la respiration ait un réel impact pour calmer le système nerveux, elle doit être lente et profonde. En effet, elle ne doit pas rester dans le haut du torse, elle doit surtout solliciter le bas de l'abdomen (Verret et Massé, 2019). Grâce à la respiration guidée, l'élève concentre son attention sur lui-même, ses émotions, ses pensées et ses sensations corporelles. Cette technique permet de développer chez le jeune une plus grande régulation émotionnelle et attentionnelle, puisque cela lui permet de mieux comprendre ce qu'il ressent à l'intérieur et de se situer dans le moment présent (Gaudreau, 2024 ; Richelme, 2017).

De plus, l'utilisation du bac sensoriel en classe est un autre moyen très concret pour aider les élèves à gérer efficacement leurs émotions. En d'autres mots, il s'agit d'une « stratégie d'ancrage » qui permet aux élèves de se trouver dans un espace où ils sont seuls avec eux-mêmes afin de se recentrer dans leurs corps tant physiquement que mentalement (Massé et Verret, 2019). Le bac sensoriel est généralement composé d'objets apaisants, comme du riz, des tissus doux, des plumes, des figurines, etc. Au besoin ou selon les différentes thématiques de la classe, les objets peuvent varier afin de maximiser « les apaisements tactiles » dû à la manipulation d'objets (Massé et Verret, 2019, p. 115).

Toujours dans le but de permettre aux élèves de se calmer et par le fait même de s'autoréguler, une autre stratégie efficiente est l'utilisation des cartes de gestion émotionnelle, soit les cartes IPC « Imagées – Puissantes – Concrètes » (Levasseur, 2020). Plus précisément, ces cartes présentent trente techniques différentes afin de prendre un temps

d'arrêt et ainsi porter une attention plus particulière aux ressentis de son corps. Les cartes sont aussi très précises puisqu'elles sont représentées par un titre, une image et un petit texte explicatif. Différentes couleurs et lettres sont également mises en évidence à même les cartes afin de préciser certaines techniques à adopter lors de leur utilisation. Elles sont donc très utiles et adaptées pour convenir et répondre aux besoins de plusieurs enfants à la fois (Levasseur, 2020).

Pour permettre aux jeunes de dépenser leur énergie, la pause active en classe peut être très bénéfique. Effectivement, prendre des pauses pour bouger permet non seulement de favoriser les apprentissages académiques, mais cela permet aussi d'avoir des effets positifs et concrets sur la motivationet les comportements des élèves à l'école. Plus précisément, ces moments actifs ont de belles répercussions concernant l'engagement des élèves envers les différentes tâches à réaliser (Chesnais, Verret et Cabagno, 2022). Aussi, une information très intéressante concernant les pauses actives, est que celles-ci peuvent être représentées par une panoplie de configurations distinctes (Chesnais, Verret et Cabagno, 2022).

Un moyen différent, mais tout aussi important est l'enseignement explicite des stratégies d'autorégulation comportementales. En effet, il est essentiel d'aider les élèves à développer leur capacité d'autocontrôle pour bien leur permettre de s'autoréguler. Pour ce faire, on doit leur présenter des moyens que l'on doit ensuite modéliser afin qu'ils sachent comment les utiliser. Par exemple, il peut s'agir d'un ensemble « d'auto-instructions » qu'ils peuvent ajouter à leur discours intérieur pour réussir à se contrôler (Massé et Verret, 2019). Les instructions peuvent prendre différentes formes, par exemple des petits mots clés qu'ils doivent se répéter comme : « Stop, lentement, on se calme, regarde, écoute et respire par le nez » (Massé et Verret, 2019). Aussi, cet enseignement explicite des stratégies d'autorégulation comportementales peut être soutenu par l'utilisation de plateformes interactives comme Moozoom, une interface qui présente différentes capsules vidéo selon plusieurs sujets, comme la gestion des émotions (Moozoom, 2025). En somme, il est primordial de prendre un temps d'arrêt avec les élèves pour leur enseigner comment ils peuvent s'autoréguler. Cet enseignement vient prioriser les stratégies préventives, puisqu'il est toujours favorable de ne pas assumer que les élèves savent comment s'y prendre (Gaudreau, 2024).

Par ailleurs, la planification d'objectifs et de buts permet à l'élève de prendre en main ses comportements, ses attitudes et ses apprentissages. Cette stratégie permet à l'élève de prendre confiance en lui et en ses capacités. On peut inviter les élèves à se fixer des objectifs personnels ou encore en créer pour tout le groupe. Ces objectifs peuvent être axés sur le comportement ou encore sur les apprentissages. Il faut permettre à l'élève d'inscrire ses objectifs à un endroit précis et facilement observable pour qu'il puisse s'en souvenir tout au long de la journée (Gaudreau, 2024). Lorsque l'objectif est atteint, on peut proposer à l'élève de cocher, de barrer ou d'encercler l'élément qui constitue l'atteinte ou non de celui-ci. Lorsqu'on mobilise cette stratégie en classe, il est primordial de consacrer des moments en grand groupe, en sous-groupe ou en individuel pour discuter de la manière dont on peut atteindre nos buts. En effet, on doit permettre à l'élève de s'interroger et de réfléchir aux moyens qu'il pourra déployer pour réussir ses objectifs (Gaudreau, 2024).

Enfin, pour favoriser le développement de l'autorégulation en classe, l'utilisation de l'autoévaluation est une stratégie qui peut s'avérer efficace. Offrir aux élèves des outils d'autoévaluation au quotidien peut leur permettre de réaliser par eux-mêmes leurs améliorations. Ce type d'outil peut permettre à l'élève de prendre un temps d'arrêt afin de s'observer et prendre conscience de ses actions pendant la journée (Gaudreau, 2024).

Analyse des stratégies déployées en stage

Respiration guidée

Lors du stage 4, la pratique de la cohérence cardiaque a été très bénéfique pour améliorer le climat de la classe, puisqu'elle permettait de diminuer l'agitation du groupe (Gaudreau, 2024). Cette stratégie était mobilisée dans notre routine du retour de dîner. Sous une lumière tamisée, les élèves choisissaient une position confortable sur leur chaise et à partir d'un soutien visuel affiché sur le tableau interactif, ils suivaient le rythme de respiration d'une bulle qui monte et qui descend (voir image 1). L'enseignante est placée devant la classe et elle effectue également l'exercice tout en se référant à un accompagnement visuel si elle n'a pas reçu de formation sur la pleine conscience (Gaudreau, 2024). Au fil des jours, les élèves ont commencé à partager les bienfaits qu'ils ressentaient après l'activité. Plusieurs d'entre eux ont mentionné qu'ils se sentaient plus calmes et prêts à se concentrer pour la deuxième partie de la journée.

Capture d'écran d'une vidéo sur la cohérence cardiaque



Image 1 (Laboratoire Nutergia, 2022)

Cette pratique est très accessible et facile à implanter dans une routine, puisqu'elle ne dure qu'environ deux à cinq minutes. Il faut simplement être constant dans son utilisation afin d'observer un réel impact positif chez les jeunes (Doux, 2018).

Bac sensoriel

Ensuite, en classe, l'utilisation du bac sensoriel s'est révélée efficace pour aider les élèves à gérer leurs émotions et, par le fait, même s'autoréguler (Verret et Massé, 2019). En stage, les objets sensoriels du bac changeaient chaque mois selon la thématique abordée. Par exemple, pour le mois de novembre, la thématique était les dinosaures. Le bac était donc composé d'objets apaisants, comme de petits dinosaures en caoutchouc.

Afin de mettre en place cette stratégie, nous avons pris le temps de faire un retour sur l'utilisation du bac avec les élèves. Ensemble, nous avons convenu qu'il s'agissait d'un endroit où l'on pouvait se calmer seul afin d'être prêt à travailler. L'utilisation du bac sensoriel variait selon les besoins des élèves, mais celui-ci était très populaire lors des jeux libres, une période qui suscitait souvent des moments d'agitation pour certains. Lors de ces périodes, les enfants qui ressentaient le besoin de se calmer pouvaient utiliser le bac avec les jouets sensoriels. Enfin, avec cette stratégie, nous avons pu observer que le niveau d'agitation diminuait pour plusieurs enfants, ce qui leur a ensuite permis d'être plus disposés aux activités de classe.

Cartes de gestion émotionnelle IPC

Concernant les cartes de gestion émotionnelle IPC (voir image 2) (Levasseur, 2020), celles-ci ont permis une bonne régulation des émotions tout en proposant des idées concrètes aux élèves pour qu'ils puissent se détendre rapidement. En classe, lors de la routine du matin, les élèves avaient la chance de piger deux cartes et d'exercer les techniques proposées en grand groupe. La première journée où la stratégie a été implantée, nous avons pris le temps d'expliquer aux élèves qu'elle était l'utilité de ces cartes. Nous avons même fait deux techniques ensemble afin de nous exercer. L'une de celles-ci se nomme « La paille-à-souffle » (Levasseur, 2020). Nous devions inspirer l'air et faire comme si nous expirions dans une paille le plus longtemps possible et nous répéter le mot « calme » dans notre tête. De cette façon, l'ambiance était très apaisante et les élèves étaient prêts à travailler par la suite. Dans le contexte du stage, la causerie avait lieu juste avant la période d'activités. Cela a donc entraîné des répercussions positives pour le travail à effectuer. Au besoin et à tout autre moment de la journée, les élèves pouvaient piger une carte afin de se détendre ou tout simplement prendre une pause et revenir en force par la suite. Cette activité très simple a été acquise rapidement par les élèves qui adoraient essayer de nouvelles techniques lorsqu'ils sentaient un trop plein d'émotions dans leur corps.

Cartes de gestion émotionnelle IPC



Image 2

Corridor actif silencieux

Dans le cadre du stage 4, le corridor actif silencieux (voir image 3) a eu des effets positifs sur les comportements des élèves qui étaient beaucoup plus engagés en classe à la suite de son utilisation (Chesnais, Verret et Cabagno, 2022). Tout d'abord, celui-ci a été expliqué grâce à une feuille de règlements très claire (voir image 4). Par après, un exemple a été fait avec les enfants afin de leur présenter les possibilités qui s'offraient à eux lors de l'utilisation du parcours. Ensuite, au besoin, les enfants pouvaient utiliser le corridor actif silencieux lorsqu'ils en ressentaient la nécessité ou lorsque cela leur semblait bénéfique selon la situation vécue. Lors des semaines de stage où le corridor actif était en vigueur, nous avons remarqué une belle amélioration des comportements perturbateurs et de l'agitation en classe. En effet, lorsque les élèves avaient terminé le parcours, nous sentions qu'ils étaient plus calmes et qu'ils avaient vraiment pris le temps de dépenser leur énergie en l'espace de quelques minutes. D'ailleurs, ils étaient beaucoup plus attentifs et réceptifs à la tâche demandée.

Corridor actif silencieux



Image 3

Règles du corridor actif silencieux

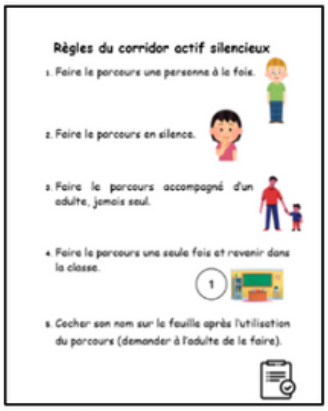


Image 4

Enseignement explicite des stratégies d'autorégulation comportementales

En ce qui concerne l'enseignement explicite des stratégies d'autorégulation comportementales, celui-ci s'est avéré être très positif quant à l'autocontrôle des élèves (Massé et Verret, 2019). Effectivement, ils ont eu la chance d'apprendre comment s'autoréguler grâce aux exemples constructifs et réalistes présentés à l'aide de la plateforme éducative Moozoom (Moozoom, 2025). Plus précisément, cela a débuté par des discussions de groupe sur le partage des ressources disponibles et sur la résolution de conflits, entourant l'expression de ses sentiments (voir image 5). Le but de ces échanges était de connaître l'opinion initiale des élèves quant aux possibles répercussions que certaines situations sociales peuvent provoquer si un manque d'autorégulation est présent. Par la suite, nous avons écouté les deux situations proposées et nous avons pris le temps de réfléchir afin de répondre correctement aux différentes questions proposées à l'écran. Pendant cette activité, les élèves étaient très attentifs à ce qui se passait et plusieurs étaient même excités à l'idée d'y participer. Pour donner suite au visionnement des capsules, l'enseignement explicite s'est terminé

par un retour sur les sujets abordés et une discussion plus personnelle avec les élèves dans le but de trouver des solutions efficaces afin de partager ses biens et régler ses conflits de la bonne façon. Au fil du stage, les élèves ont démontré une belle compréhension de ces visionnements, puisqu'à l'aide de rappels occasionnels, ils étaient capables de repenser aux solutions apprises et de mettre celles-ci en place en s'autorégulant selon la situation vécue.

Captures d'écran des vidéos Moozoom



Image 5 (Moozoom, 2025).

Outil d'autoévaluation

En classe, la mise en commun d'un outil d'autoévaluation et la planification d'objectifs axés sur le plan comportemental ont été bénéfiques pour aider l'élève à adopter des comportements autorégulés. En se questionnant sur leurs comportements pendant la journée, ils étaient ensuite capables de s'autoévaluer. Cela leur permettait de réfléchir aux moyens pour s'améliorer ou encore pour entretenir les comportements attendus à long terme (Gaudreau, 2024). Dans le cadre du stage, l'outil d'autoévaluation choisi était un carton plastifié (voir image 6) qu'on retrouvait sur le bureau ou à l'intérieur de celui-ci pour la discrétion. L'utilité avec cet outil est que l'élève pouvait effacer son objectif et en écrire un nouveau lorsqu'il l'avait atteint. Grâce à une liste d'objectifs (voir image 7) mise à leur disposition, les élèves développaient leur autonomie en inscrivant par eux-mêmes leurs différents objectifs. Lorsque l'élève coloriait le bonhomme sourire, cela signifiait qu'il avait atteint son objectif. À la fin de la journée, nous observions chaque carton. Si nous étions en accord avec l'autoévaluation de l'élève et que celui-ci avait atteint son objectif, nous lui remettions une cible (voir image 8). Cette petite cible était ensuite déposée dans un pot de cibles. Une fois rempli, ce contenant permettait aux élèves de choisir une activité à faire en groupe. Lorsque l'objectif n'était pas atteint, nous prenions quelques minutes chaque matin avec les élèves concernés pour discuter des stratégies à mettre en place. Si nécessaire, on pouvait ajuster les attentes ou laisser l'élève choisir ses objectifs différenciés.

Carton plastifié pour l'autoévaluation

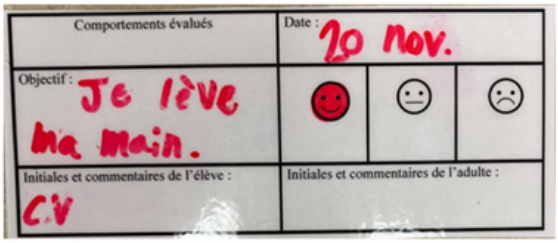


Image 6

Liste d'objectifs avec une cible à imprimer

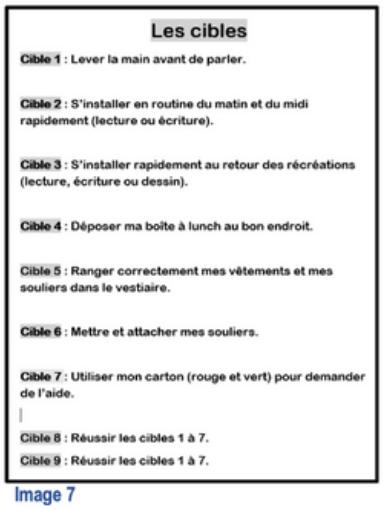


Image 7



Image 8

En consignant les comportements des élèves pendant les semaines où l'implantation des stratégies a débuté, nous avons pu observer une corrélation entre l'assiduité de la pratique de l'activité et l'amélioration des comportements autorégulés en classe (voir images 9 et 10). Comme le projet s'est déroulé sur une période de trois semaines, ce ne sont pas tous les jeunes qui ont pu développer entièrement leur capacité d'autorégulation, mais ils ont tout de même bien mobilisé les stratégies proposées pendant qu'elles étaient en place. D'ailleurs, nous avons tout de même vu une belle amélioration sur l'ensemble du groupe qui était composé de 20 élèves.

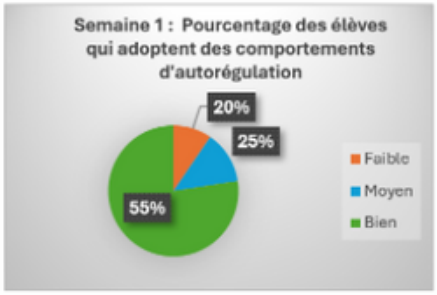


Image 9

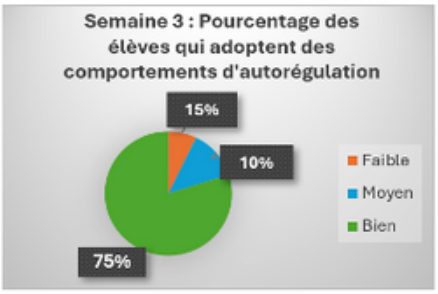


Image 10

Conclusion

Lors de l'élaboration de notre projet, nous avions comme but principal d'aider les jeunes à trouver des moyens efficaces, adéquats et à leur niveau afin qu'ils puissent s'autoréguler facilement lors de situations plus difficiles. Par les stratégies proposées, nous voulions faire en sorte que les élèves développent des relations harmonieuses avec leurs pairs ainsi qu'avec les enseignants pour qu'ils se développent

dans un milieu propice aux apprentissages. D'ailleurs, même si notre article concerne davantage les élèves du primaire au 2e cycle, les interventions proposées sont tout aussi adéquates et pertinentes pour les élèves d'autres cycles, et ce, jusqu'au préscolaire.

À la suite de l'analyse de nos traces, nous sommes en mesure de confirmer que les stratégies proposées ont effectivement contribué à l'amélioration des comportements d'autorégulation chez les jeunes. À partir de nos observations et des témoignages des élèves qui nous mentionnaient les bienfaits que cela leur avait procurés, nous pouvons en conclure qu'il est possible et efficace de mettre en place des stratégies pour aider les élèves à s'autoréguler. Néanmoins, il est certain qu'une durée de trois semaines pour observer un impact plus représentatif sur les élèves plus vulnérables n'est pas totalement efficace. Il aurait été préférable que le projet soit de plus longue haleine afin d'obtenir des résultats plus précis sur la fiabilité des stratégies proposées sur des élèves ayant de plus grandes difficultés comportementales. Malgré tout, nous sommes très fières de la réalisation de notre projet, qui a su mettre en œuvre des méthodes concrètes et utiles dans les classes.

Références

Baumeister, R.F. et Vohs, K.D. (2011). Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications. New York : Guilford Press. Dans Moozoom. (2025). Que doit-on savoir sur l'autorégulation? [Document PDF]. document-de-reference-que-doit-on-savoir-sur-lautoregulation-ressources-imprimables-fr

Chesnais, N., Verret, C., et Cabagno, G. (2022). Les pauses actives à l'école primaire : outil soutenant l'autorégulation des élèves présentant des difficultés d'apprentissage? https://www.taalecole.ca/pauses-actives/

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

Doux, A. (2018). Cohérence cardiaque, respiration guidée à l'école. https://desmusiquespourguerir.com/coherence-cardiaque-respiration-guidee-a-lecole/

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe 2e édition : Les ingrédients essentiels. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Gosselin, M.-J. & Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. Éducation et francophonie, 43(2), 50–65. https://doi.org/10.7202/1034485ar

Laboratoire Nutergia. (2022). Tuto de cohérence cardiaque, 5 minutes de respiration pour quatre heures de sérénité. [Vidéo] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=MepDpceB-28&ab_channel=LaboratoireNutergia

Levasseur, É. (2020). Les 30 cartes IPC. Éditions Super classe. https://impactpleineconscience.ca/les-30-cartes-ipc/

Massé, L., et Verret, C. (2019). Coin du personnel scolaire : Comment aider les élèves impulsifs à mieux se comporter en classe ? https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitesformation/nonsigle/03508/site164187/modules1246460/module1562912/page4235838/page4235839/bloccontenu4425264/ressourcesdescription/M3_Masse_Verret_AiderElevesImpulsifs.pdf?identifiant=bcee09a72401ac99755276e8ac4e1473541a40f2

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). Programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Repéré à https://files.ontario.ca/books/edu_the_kindergarten_program_french_aoda_web_july28.pdf

Montminy, N., Duval, S., et Bouchard, C. (2020). Soutenir l'enfant selon une approche holistique à l'éducation préscolaire. [Présentation PowerPoint]. MonPortail. https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03508/202309/site155872/modules1153532/module1444802/page3919576/bloccontenu4054705/Approche%20Holistique_A23.pdf?identifiant=0b8e90654b59f52c81819e8a515994b77034e863

Moozoom. (2025). Leçons vidéos. https://my.moozoomapp.com/fr/activities

Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58(4), 361-383. https://doi.org/10.1111/jcpp.12675 Dans Montminy, N. (2018, 22 août). L'autorégulation : Qu'est-ce que c'est ? Les Éditions Passe-Temps. https://passetemps.com/blogue/l-auto-r%C3%A9gulation-qu-est-ce-que-c-est-n4271

Richelme, R. (2017). Effets de la pratique d'activité physique et de méditation de pleine conscience sur les performances cognitives et le stress d'élèves du primaire [Mémoire, Université de Sherbrooke].https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10558/Richelme_Remi_MSc_2017.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The Promotion of Self-Regulation as a Means of Enhancing School Readiness and Early Achievement in Children at Risk for School Failure. Child Development Perspectives, 6(2), 122-128. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x Dans Montminy, N. (2018, 22 août). L'autorégulation : Qu'est-ce que c'est ? Les Éditions Passe-Temps. https://passetemps.com/blogue/l-auto-r%C3%A9gulation-qu-est-ce-que-c-est-n4271

Verret, C., et Massé, L. (2019). Comment utiliser des stratégies d'apaisement pour favoriser l'autocontrôle des jeunes ayant un TDAH ? https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitesformation/nonsigle/03508/site164187/modules1246460/module1562913/page4235847/page4235848/bloccontenu4425294/ressourcesdescription/M4_Verret_Masse_StategiesApaisementAutocontroleTDAH.pdf?identifiant=c0be5ccfdb42e85b8b67139226720252aecbf20f

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

La présence attentive (pleine conscience) pour favoriser le bien-être et soutenir les apprentissages : conditions optimisant la mise en œuvre en classe

Geneviève Beaulieu et Dorothy Kedves



Des institutions comme l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) sont préoccupées par l'augmentation des diagnostics de souffrance des élèves causée par des facteurs (sociaux, familiaux, économiques, scolaires) variés (OCDE, 2018) (Schwimmer, Lessard et Danis (2024). Selon Duranleau (2023), « la question du bien-être de l'élève est de plus en plus abordée lorsqu'il s'agit de soutenir la réussite éducative à l'école » (p.2). L'approche de la présence attentive est souvent présentée comme une pratique novatrice ayant de nombreux bénéfices et comme étant un moyen privilégié dans les écoles afin de soutenir le bien-être de l'élève et sa réussite (Duranleau, 2023). Gaudreau (2023) rapporte que de plus en plus d'enseignants ont recours aux stratégies issues de la pleine conscience dans le but de prévenir les problèmes liés à l'anxiété, diminuer l'agitation des élèves et soutenir leur attention en classe (p.254). Ainsi, dans les milieux scolaires, cette pratique est principalement orientée vers la réduction du stress et de l'anxiété, le développement de compétences comme l'autorégulation des émotions, l'augmentation du bien-être psychologique et parfois, vers le développement de l'attention et de la concentration en vue de la réussite scolaire (Schwimmer, Lessard et Danis, 2024).

Problématique

Ayant chacune observé dans nos classes de stage des difficultés quant à la disponibilité émotive et cognitive des élèves aux apprentissages, nous devions trouver un moyen à faible coût facilement intégrable en classe pour soutenir le bien-être et la réussite de tous les élèves. Ainsi, parmi les stratégies/approches d'intervention possibles, notre choix s'est arrêté sur la présence attentive pour son accessibilité et son grand éventail d'outils et de documentations. L'une a bénéficié d'une animation guidée en classe, sur 8 semaines (une fois/semaine, 30 à 45 minutes/fois), des ateliers Une maison juste à moi par une psychoéducatrice de l'école, l'autre a mis en place, dans le cadre de son projet d'intervention en contexte (PIC), des interventions basées sur la présence attentive (IBPA) provenant d'un ouvrage populaire, simple et accessible adressé aux adultes intervenant auprès des enfants de 5 à 12 ans. C'est sur cette deuxième expérience que notre article repose. Novice dans cette approche pourtant prometteuse, quelques difficultés de mise en œuvre ont été rencontrées par l'enseignante, notamment dans le choix des exercices à faire vivre aux élèves et dans les aspects organisationnels.

À l'instar de Duranleau (2023), « l'enseignement de la présence attentive nécessite une approche structurée et déployée dans le temps pour qu'elle puisse entrainer les effets recherchés chez l'élève » (p.2). Or, le court délai d'expérimentation et les conditions dans lesquelles la mise en place de la présence attentive en classe a été réalisée n'ont pas permis d'atteindre les objectifs souhaités. Il est donc légitime de se demander : **quelles sont les conditions favorables à l'implantation de la présence attentive dans une salle de classe au primaire dans le but d'améliorer la disponibilité cognitive et émotionnelle des élèves ?** Cet article souligne les bienfaits de la présence attentive chez les enfants et présente des pistes d'actions pour les enseignants en milieu scolaire primaire qui souhaiteraient s'engager et réussir l'entreprise d'une telle démarche.

Mise en contexte

Le PIC sur la présence attentive a été piloté dans une école primaire de Québec afin de favoriser le bien-être, l'autorégulation et l'attention des élèves d'une classe de deuxième année à la suite de l'observation de plusieurs comportements d'agitation, d'inattention et d'anxiété qui nuisaient au temps d'enseignement et d'apprentissage. Dans une visée préventive et universelle, tous les élèves de la classe pouvaient bénéficier des bienfaits des interventions afin de répondre à l'hétérogénéité de leurs besoins. D'ailleurs, Duranleau (2023) mentionne que « les élèves québécois paraissent avoir des besoins plus diversifiés que jamais, ce qui exige un changement dans la manière d'accompagner efficacement les élèves dans leur réussite » (p.6). C'est dans ce contexte que l'enseignante a ressenti le besoin d'accompagner ses élèves différemment et de libérer de l'espace dans la grille horaire pour aller au-delà des savoirs disciplinaires.

Plus spécifiquement, l'enseignante a planifié des moments de méditation de présence attentive à l'aide du livre Calme et attentif comme une grenouille écrit par et basé sur la méthode Eline Snel. Ouvrage et best-seller international destiné d'abord aux parents, mais aussi aux enseignants, il s'inspire de la pratique de la pleine conscience élaborée par Jon Kabat-Zinn, fondateur du centre pour la pleine conscience en médecine (Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society) (https://jonkabat-zinn.com/about/jon-kabat-zinn/). S'arrimant à l'horaire déjà bien chargé des élèves et de l'enseignante, cet outil a fourni de courtes méditations clé en main, faciles et rapides, à faire vivre aux élèves en classe. L'enseignante a donc adapté l'horaire de classe pour intégrer cette nouvelle approche qu'est la présence attentive en réservant les premières minutes au retour du dîner. Ainsi, quotidiennement, les élèves vivaient une méditation audio guidée choisie parmi la liste offerte dans l'ouvrage, les invitant à porter leur attention tantôt sur leurs sensations corporelles, tantôt sur leurs émotions ou leurs pensées.

À l'issue des trois semaines du PIC, ce sont plutôt des facilitateurs et des obstacles sur la mise en place de l'intervention que de réels bienfaits de cette approche sur le bien-être des élèves et sur le climat d'apprentissage que nous avons observés.

Voici un tableau des différents éléments observés :

Synthèse des facilitateurs et des obstacles dans la mise en place de la présence attentive en classe

Facilitateurs

- Matériel pédagogique avec pistes audios clé en main;
- Intérêt et ouverture des élèves envers la nouvelle approche de méditation. Quelques élèves avaient même déjà expérimenté des activités de méditation;
- Moment de méditation intégré dans la routine : repère pour les élèves, moment attendu. Les élèves, au fil des séances, étaient prêts de plus en plus rapidement pour se préparer aux méditations (position confortable au bureau, yeux fermés/ouverts, tête couchée, etc.);
- Climat d'ouverture de la part de l'enseignante quant à l'obligation de participation des élèves et à la façon de faire la méditation (plusieurs postures acceptées);
- Personne-enseignante : bienveillante, chaleureuse, respectueuse. Sensibilité aux besoins et aux dispositions des élèves (par exemple, contact physique sur l'épaule pour apaiser une élève agitée);
- Environnement de la classe : facilité d'obtenir un climat calme dès les premiers instants puisque les retours du dîner étaient déjà un moment de routine « retour au calme » (lumières tamisées, musique douce) ;

Obstacles

- Mise en œuvre/période d'implantation du PIC trop courte (3 semaines)
- Planification : horaire déjà chargé, alors peu de temps disponible pour intégrer une nouvelle pratique;
- Peu de temps pour approfondir les connaissances sur le sujet/se former/ se renseigner adéquatement;
- Moment choisi, 4e période (transition au retour du dîner où les élèves peuvent aller à la toilette) : les élèves ne sont pas tous prêts à commencer au même moment;
- Période de méditation parfois difficile à déplacer lorsqu'il y a une spécialité à la 4e période;
- Élève qui exprime son malaise à faire une activité de méditation : activité de substitution qui vise le même objectif à trouver;
- Peu de temps de rétroaction à la suite des activités : difficile d'évaluer le ressenti des élèves;
- Impact sur le climat de classe peu observable dans un court délai : cela peut être décourageant;
- Choix des activités d'apprentissage de présence attentive à privilégier parmi l'éventail disponible (beaucoup de choix);
- Aucune personne de référence avec qui échanger sur cette pratique;

Présence attentive

Cadre de référence

Définition

Gaudreau (2023) définit la pleine conscience comme « le fait de porter attention de façon consciente et soutenue à l'expérience du moment présent, en adoptant une attitude de non-jugement (Kabat-Zinn, 2003) » (p.254). La présence attentive est une forme de méditation qui « consiste à porter une pleine attention aux expériences et aux événements du moment présent dans une attitude de non-jugement et d'acceptation » (Gosselin et Turgeon, citées dans Schwimmer, Lessard et Danis, 2024, paragraphe 1). Dans les milieux scolaires, cette pratique est principalement orientée vers la réduction du stress et de l'anxiété, le développement de compétences comme l'autorégulation des émotions, l'augmentation du bien-être psychologique et parfois, vers le développement de l'attention et de la concentration en vue de la réussite scolaire (McCaw, cité dans Schwimmer, Lessard et Danis, 2024). Ainsi, les exercices de présence attentive demandent à diriger délibérément l'attention vers, par exemple, la respiration, les sensations corporelles, les émotions ou les pensées dans le but de mettre la personne en relation avec ce qui se déroule dans le moment présent (Grégoire et De Mondehare; Kabat-Zinn, citées dans Duranleau, 2023).

Bienfaits

« Pratiquer la pleine conscience, c'est comme accorder un instrument de musique avant de commencer à en jouer. Pourquoi ne pas accorder notre instrument d'apprentissage avant de commencer à l'utiliser ? » - Eline Snel (https://www.elinesnel.com/fr/)

Les IBPA représentent une réelle innovation dans le domaine de l'enseignement, puisqu'elles s'avèrent à la fois faciles à implanter et que les données probantes disponibles indiquent qu'elles permettent d'aider les élèves à améliorer leur bien-être (Malboeuf-Hurtubise, Lefrançois et Taylor, 2018). De plus, selon Gosselin et Turgeon (2015), plusieurs études ont montré la faisabilité et l'acceptabilité des interventions utilisant la pleine conscience chez les enfants d'âge scolaire. Ces mêmes études indiquent aussi que les jeunes sont généralement ouverts et disposés à participer et qu'ils sont en mesure de comprendre et d'appliquer les stratégies liées à la pleine conscience dans leur vie quotidienne (Gosselin et Turgeon, 2015). « Chez les enfants d'âge scolaire, l'âge minimal pour la participation aux exercices de pleine conscience est généralement de 8 ou 9 ans, principalement en raison du fait qu'ils doivent être capables de suivre des consignes, de maintenir leur attention, de contrôler leur respiration et d'accepter de participer » (Santangelo White, cité dans Gosselin et Turgeon, 2015, p.56).

Selon Hudon (2019), une recension des différents impacts des interventions de pleine conscience à travers la recherche dénote plusieurs effets au niveau physique, psychologique, comportemental, cognitif et social, tels une diminution des symptômes d'anxiété, un meilleur contrôle et régulation des émotions, une diminution des comportements d'hyperactivité et d'impulsivité, une amélioration importante de l'attention en classe et de la concentration à la tâche, un climat de classe plus positif, et plusieurs autres effets bénéfiques. Ainsi, « non seulement les études montrent l'intérêt des jeunes pour les exercices de pleine conscience et la possibilité d'intégrer ces exercices à l'horaire de cours normal (15 minutes par jour, par exemple), mais une telle pratique pourrait également avoir plusieurs effets positifs à plus grande échelle. En effet, une amélioration des capacités attentionnelles des élèves est associée à une meilleure concentration, à une plus grande créativité et à une meilleure capacité d'autorégulation, facilitant la résolution de problèmes et la gestion du stress, ce qui peut favoriser le climat et la gestion de classe pour l'enseignant » (Metz et coll.; Reid; White, cités dans Gosselin et Turgeon, 2015, p.60).

Dans le cadre du PIC, les objectifs d'intervention spécifiques selon les cibles d'impacts des IBPC auprès des élèves du primaire, tirés d'Hudon (2019), étaient les suivants :

ØAu plan psychologique : un meilleur contrôle et régulation des émotions;

ØAu plan comportemental : une diminution des comportements problématiques d'hyperactivité et d'impulsivité;

ØAu plan cognitif : une amélioration de l'attention soutenue et de la concentration à la tâche.

Une place pour la présence attentive dans le programme de formation de l'école québécoise?

« En tant que spécialiste de l'enseignement, vous savez qu'il faut inculquer aux enfants des habiletés pour développer leurs compétences [personnelles et sociales]. Cependant, comme les écoles mettent davantage l'accent sur les compétences scolaires et les évaluations, il est rare qu'elles accordent du temps au personnel enseignant pour apprendre aux élèves l'usage de ces outils importants. La solution idéale serait de trouver des leçons brèves, mais efficaces qui s'insèreraient aisément dans le programme déjà en place. Or, la pleine conscience procure une telle solution. » - James Butler, 2021, p.1

Le rôle de l'école est critique au regard de la prévention, de l'identification et de l'intervention en matière de santé mentale des enfants, et ce, dès l'éducation préscolaire et le primaire. C'est d'ailleurs devant cet état de fait que les interventions basées sur la présence attentive à l'école ont été introduites (O'Reilly, 2020).

Selon O'Reilly (2020), « les IBPA à l'école cadrent dans le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (MÉQ, 2001) qui consacre un de ses cinq domaines généraux de formation à la santé et au bien-être » (p.57). En effet, selon le MÉQ (2001), le domaine général de formation santé et bien-être invite à réunir les conditions physiques et psychologiques nécessaires, notamment à la satisfaction de ses besoins et au sentiment de bien-être. C'est donc dans cette visée que la présence attentive prend place sur les bancs d'école. Le PFEQ offre des occasions d'intégrer les bases de l'apprentissage de la gestion du stress et de l'anxiété aux enfants et d'identifier de bonnes habitudes de vie pour leur santé en les amenant à répondre progressivement à leurs besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux (O'Reilly, 2020). Mais encore faut-il que l'enseignant soit capable de créer et de libérer des moments pour faire apprendre et être en posture d'animer les séances de présence attentive.

Implantation en milieu scolaire



Crédit image : (M361, 2022)

Conditions d'implantation

Schwimmer, Lessard et Danis (2024) mentionnent que, dans la mesure où les IBPA font actuellement l'objet d'une promotion nationale et internationale importante, et où les enseignantes semblent les trouver particulièrement fertiles comme outil pédagogique, mais où l'implantation est plutôt spontanée et intuitive sans développer une expertise adéquate, il serait important, voire urgent, de mieux encadrer ces pratiques à l'école et d'offrir des formations adaptées aux milieux scolaires. En effet, ils soutiennent que comme les IBPA ne sont pas officiellement incluses dans le programme scolaire, elles prennent des formes variées inspirées de formules trouvées sur le Net ou dans les manuels destinés à leur mise en œuvre à l'école et qu'elles sont souvent pratiquées lors des périodes de transitions comme technique de retour au calme.

Dans son mémoire, O'Reilly (2020) s'intéresse justement à la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et primaire. Son objectif spécifique est de dégager les conditions optimales soutenant les enseignants dans leur mise en œuvre d'IBPA dans leur classe. Comparé à l'expérience vécue par l'enseignante, ce cadre théorique nous permet d'identifier les lacunes d'un enseignant non initié à la présence attentive et les éléments essentiels à considérer pour améliorer sa pratique.

Conditions optimisant la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, selon O'Reilly (2020)
Conditions déjà connues et confirmées
1. La pratique personnelle de l'enseignant 2. La compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive 3. Constance de la pratique
Nouvelles conditions émanant de la recherche-action
4. Formation des enseignants en matière d'enseignement de la présence attentive 5. Soutien de la communauté 6. Environnement de classe 7. Accès à du matériel et des ressources didactiques

1.La pratique personnelle de l'enseignant

« L'importance de prendre soin de soi pour ensuite prendre soin de l'autre. » - O'Reilly, 2020, p.36

La pratique personnelle de la présence attentive s'actualise sur une base quotidienne dans la vie privée de l'enseignant. Cette exploration personnelle lui permet de mieux comprendre ce qu'est la présence attentive et, par la suite, de l'employer avec discernement dans sa classe (O'Reilly, 2020). « La pratique personnelle permet également à l'enseignant de développer son trait de présence attentive, donc de l'incarner » (Crane et coll., dans O'Reilly, 2020, p.34). Cette incarnation « ressort dans plusieurs écrits comme un prérequis essentiel dans l'enseignement efficace et authentique de la présence attentive (Crane et coll.; Kabat-Zinn; Klatt et coll.; Siaud- Facchin; Van Aalderen et coll, cités dans O'Reilly, 2020, p. 35).

Or, dans l'expérience vécue, la pratique personnelle de l'enseignante se limitait à quelques exercices de méditation ou de respirations guidées, utilisés de façon ponctuelle au cours des dernières années. Une réelle compréhension et incarnation de la présence attentive n'était donc pas possible, ce qui a nécessairement créé des incohérences lors des animations guidées et causé un manque d'authenticité à l'égard des élèves. Sans envisager qu'une pratique personnelle était fondamentale à la mise en œuvre d'IBPA en classe, l'enseignante, même si bien intentionnée, n'était pas disposée à soutenir adéquatement les élèves et à agir comme modèle auprès d'eux. D'ailleurs, pour pallier son manque d'expérience, l'enseignante a décidé de faire entendre des pistes audios aux élèves plutôt que de guider elle-même les séances de présence attentive. Selon Hudon (2019), « la méthode d'implantation la plus efficace est lorsque l'intervention basée sur la pleine conscience (IBPC) est réalisée par un instructeur certifié ou par l'enseignant respectif ayant reçu une journée de formation au préalable, […] l'important étant de connaître le programme à enseigner » (p. 44). Les études ayant utilisé un guide audio comme méthode d'implantation se sont retrouvées, dans une grande majorité, avec peu et pas d'effets aux plans psychologique et cognitif (Hudon, 2019).

2.La compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive

Se basant sur le Mindfulness-Based Interventions Teaching Assessment Criteria (MBI- TAC), O'Reilly (2020) a extrait des éléments applicables à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire afin de déterminer les compétences recherchées chez les enseignants en matière d'enseignement de la présence attentive. Ses compétences se regroupent en 6 domaines: 1) contenu, rythme et organisation des interventions, 2) qualités relationnelles, 3) incarnation de la présence attentive, 4) guidance des pratiques de présence attentive, 5) transmission des thèmes de la séance par un dialogue exploratoire et un enseignement didactique et 6) maintien d'un environnement de groupe propice à l'apprentissage. Il apparaît donc que la première condition, soit la pratique personnelle assidue de l'enseignant, de même qu'une formation adéquate sont des prérequis pour développer la compétence en matière d'enseignement de la présence attentive. Toutefois, selon nous, certains éléments de compétence peuvent déjà faire partie de la personne enseignante et faciliter l'atteinte des compétences requises en matière d'enseignement de la présence attentive. Dans le cadre de cet article, nous ne ferons ressortir qu'un échantillon des compétences identifiées par la chercheuse, afin de les mettre en perspective avec certaines compétences de l'enseignante.

Exemples de compétences d'enseignement de la présence attentive à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire (O'Reilly, 2020, p.111) au regard de l'expérience vécue
Posséder une connaissance de base de la présence attentive afin d'être en mesure de faire des choix judicieux parmi les programmes et activités qui sont offerts Les connaissances de base de l'enseignante étaient somme toute sommaires et le choix de la ressource utilisée était davantage basé sur la convivialité du matériel et sa popularité. C'est principalement l'accès aux pistes audios de méditation guidée qui ont motivé l'utilisation de l'outil, sans tenir compte de l'ensemble des pistes d'actions proposées par l'ouvrage pour soutenir la présence attentive chez les enfants.

Encourager le développement de saines relations enseignant-élèves

Présence attentive ou non, l'enseignante adopte des comportements de soutien affectif et bienveillants envers les élèves comme le respect, l'écoute, la chaleur, l'intérêt et l'enthousiasme. Ces comportements déjà présents chez l'enseignante vont de pair avec son intérêt pour une stratégie favorisant le bien-être de ses élèves.

Faire figure de modèle au regard de ses qualités de présence attentive, soit l'acceptation, le non-jugement et la compréhension de l'expérience vécue, qu'il a acquis dans sa pratique personnelle

Sans pratique personnelle, il était impossible pour l'enseignante d'incarner la présence attentive et de servir de modèle à cet égard. « On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est » - Jean Jaurès

Adapter son langage au stade de développemental des élèves

Bien que l'enseignante n'ait pas dirigé les méditations de vive voix, elle a tout de même pris soin de choisir des pistes audios adaptées à des enfants d'âge primaire, notamment en raison des images mentales enfantines qu'Eline Snel propose qui aident peu à peu à se recentrer sur l'instant présent.

Offrir et respecter le choix des élèves de participer ou non au IBPA et offre une alternative les amener à respecter ceux qui y participent

Parmi le groupe de 23 élèves, un seul élève a exprimé un malaise à la suite de la première méditation de présence attentive, mentionnant son désir de ne plus participer. Dans une attitude de respect, une entente a été prise avec lui afin qu'il puisse substituer la routine de présence attentive par une pause sensorielle où il pouvait manipuler divers objets et vivre un moment d'arrêt, dans un espace réservé, à proximité de la classe.

Ainsi, l'enseignante s'est lancée dans la mise en œuvre d'IBPA sans nécessairement mettre en doute ses compétences à le faire. En effet, devant l'intérêt et la popularité des bienfaits de la présence attentive, la facilité d'accès à des ressources et le peu de temps disponible pour la mise en place du PIC, les IBPA choisies semblaient la solution parfaite pour tester et initier les élèves à cette pratique sans l'obligation de maîtriser tous les aspects de la présence attentive. Toutefois, mettre en œuvre une nouvelle stratégie d'intervention ne se résume pas à utiliser les outils disponibles, mais bien à comprendre et créer un contexte et un environnement d'apprentissage qui permettra aux élèves d'atteindre les objectifs. Nous devons donc avoir un regard critique envers les compétences nécessaires et celles que nous possédons réellement.

3.La constance de la pratique

O'Reilly (2020) rappelle qu'« en contexte scolaire, une mise en œuvre d'IBPA efficace doit impliquer la réalisation d'exercices de présence attentive en classe quotidiennement » (p.47). De plus, en appui à cette pratique régulière, des recherches démontrent une corrélation positive entre les bénéfices retirés et l'intensité de la pratique quotidienne (Lacaille et coll.; Baer,; Carmody et Baer; Heeren et Philippot, cités dans O'Reilly, 2020). Toutefois, « il n'existe actuellement aucune donnée probante concernant le dosage idéal en contexte scolaire (Schonert-Reichl et Roeser). Rappelons cependant qu'il est essentiel d'adapter le rythme des séances à la capacité des élèves » (O'Reilly, 2020, p.47). Hudon (2019) ajoute que la pratique de la pleine conscience doit représenter un minimum de 50 à 60 minutes par semaine pour avoir un effet positif chez les élèves.

Lors des 3 semaines d'implantation, une période de méditation de présence attentive, de 5 à 15 minutes, était planifiée quotidiennement et placée à l'horaire au retour du dîner, créant ainsi une routine au sein de la classe. Seules les périodes 4 où il y avait une spécialité (musique, anglais ou éducation physique) demandaient une adaptation de l'horaire. Le fait de réserver un moment fixe à l'horaire a été facilitant dans la mise en place. Au fil des jours, les élèves attendaient ce moment et s'installaient de plus en plus rapidement pour participer à la courte séance de méditation. Certains semblent donc avoir progressé quant au sérieux de leur engagement dans les IBPA. Les trois semaines de pratique n'ont toutefois pas permis d'observer des changements significatifs quant aux objectifs de départ visés. Selon Hudon (2019), plus le programme est mis en application sur une longue période (10 semaines et plus), plus les effets positifs perdurent dans le temps et plus ils touchent de plans d'action (physique, psychologique, comportemental, cognitif et social).

4.La formation des enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire en matière d'enseignement de la présence attentive

Selon O'Reilly (2020), une formation offerte de façon prolongée, s'échelonnant sur quelques semaines ou quelque mois, offrirait plus de temps à l'enseignant pour assimiler et expérimenter l'approche en classe. D'ailleurs, la formation doit permettre aux enseignants d'expérimenter la présence attentive sur le plan personnel tout comme sur le plan professionnel, en tant qu'enseignant de la présence attentive. Un accompagnement, par un formateur ou une forme de support par une communauté de pratique, minimalement pendant la période d'assimilation, est aussi souhaitable. Dans le cadre de cette formation, les enseignants devraient pouvoir découvrir les fondements des IBPA et de leur pratique en classe, apprendre à susciter l'intérêt des élèves pour les IBPA et à soutenir ces derniers dans leurs découverts de la présence attentive.

Sans aucune formation spécifique en présence attentive, les connaissances de l'enseignante en matière d'IBPA étaient restreintes à quelques fondements issus de lectures professionnelles et scientifiques mettant en lumière les bienfaits d'une telle approche pour les élèves. L'horaire déjà bien rempli de l'enseignante était d'ailleurs un obstacle au temps à investir, à ce moment, dans une formation, aussi courte soit-elle. Notre intérêt pour les IBPA en classe constitue toutefois une piste intéressante à envisager pour la formation continue.

5.Le soutien de la communauté scolaire

Toujours selon O'Reilly (2020), cette communauté regroupe les collègues enseignants, l'équipe école, la direction, et les parents d'élèves. Avoir un ou des collègues qui expérimentent aussi les IBPA en classe permet un partage d'expérience, de conseils et d'astuces pertinentes. Un engagement de l'équipe école est aussi bénéfique et pourrait assurer une continuité dans le parcours scolaire des élèves en matière de présence attentive. La direction a aussi un rôle à jouer au niveau financier, en libérant les enseignants pour les formations nécessaires et au niveau moral, en s'intéressant à cette approche

novatrice pour favoriser le bien-être dans son école. En informant les parents des pratiques de présence attentive en classe, ceux-ci peuvent s'y intéresser et réinvestir certaines activités à la maison, permettant aux élèves de mieux intégrer les apprentissages. Enfin, l'accès à une plateforme de partage avec une communauté web pratiquant la présence attentive serait pertinent pour alimenter les échanges et la réflexion sur cette pratique en classe.

Encouragée par la direction, pour qui l'intérêt de nouvelles approches concernant la santé mentale et le bien-être des élèves était présent, l'enseignante était très motivée à faire connaître et faire vivre des activités de présence attentive en classe. Outre cette motivation initiale, aucune autre ressource humaine n'est venue nourrir et appuyer l'implantation de la présence attentive en classe. L'enseignante ne pouvait compter que sur sa propre compréhension et sa seule expérience pour intervenir auprès de ses élèves. L'expérience s'est donc avérée moins riche que si elle avait été partagée avec des intervenants intéressés et proactifs en matière d'IBPA.

6.L'environnement de classe

À priori, le climat de classe doit être calme, chaleureux et respectueux, encadré par des règles et consignes claires (O'Reilly, 2020). Ainsi, la présence attentive n'est pas un substitut à la gestion de classe. Par ailleurs, les élèves doivent démontrer de l'ouverture face à la présence attentive et être libres d'y participer. Cette liberté s'applique dans la façon de méditer (p. ex., yeux ouverts ou fermés), tout comme dans la liberté d'y participer ou non, mais toujours dans le respect de ceux qui prennent part aux IBPA.

Étant dans la classe depuis le début de l'année, l'enseignante avait réussi à instaurer des interventions de base en gestion de classe et à créer des liens affectifs positifs avec les élèves. Loin d'être considérées comme un outil de gestion de classe supplémentaire ou de contrôle, les IBPA mises en place avaient comme but d'aider les élèves à mieux comprendre et gérer leurs propres comportements, émotions et pensées (Kotsou, 2018, p.16) et, ultimement, de les rendre plus disposés aux apprentissages. En connaissant davantage sa classe, l'enseignante était optimiste quant à l'ouverture d'esprit de ses élèves envers la méditation et l'intérêt qu'ils pourraient y porter, ce qui s'est révélé vrai pour une grande majorité des élèves.

7.L'accès à du matériel et des ressources didactiques

Il peut être facilitant d'avoir accès à des activités suivant un ordre déjà établi, car cela allège le travail de planification de l'enseignante. Suivre un programme structuré avec une planification complète, offrant du matériel varié et facile d'accès, répond bien aux besoins des enseignantes novices en enseignement de présence attentive qui se sentent souvent peu compétentes pour développer elles-mêmes leurs activités (O'Reilly, 2020). « Un programme proposant une panoplie d'activités échelonnées de l'éducation préscolaire jusqu'à la 6e année du primaire serait salutaire dans le cas d'une école qui souhaiterait mettre en œuvre des IBPA à tous les niveaux scolaires » (O'Reilly, 2020, p.105).

Comme mentionné précédemment, le livre Calme et attentif comme une grenouille a été la ressource préconisée pour introduire la présence attentive. Celui-ci offre des méditations sur piste audio et divers exercices de pleine conscience permettant aux enfants de 5 à 12 ans d'apprendre à se détendre et à être attentifs. Le livre n'offre pas un programme en soi, bien qu'un certain fil conducteur soit proposé en fonction de différents thèmes. Des recommandations et des pistes de réinvestissement sont aussi offertes. Lors de l'expérimentation, l'enseignante s'est davantage concentrée sur l'utilisation des pistes audios pour faire vivre les méditations guidées aux élèves; le choix des pistes étant plutôt aléatoire et parfois choisi en fonction du temps disponible. Une meilleure appropriation de l'outil aurait été souhaitable. En ce sens, un outil plus structuré, tel un programme, aurait sans doute facilité et favorisé une planification plus soutenue et augmenté l'efficacité des exercices de présence attentive auprès des élèves.

Conclusion

L'enseignante, qui cherche des pistes d'intervention pour soutenir ses élèves, n'a pas toujours l'expertise et l'expérience nécessaires pour se lancer dans une stratégie novatrice et inspirante. Dans le cadre du PIC, la mise en place des méditations de présence attentive en classe s'est avérée être davantage une initiation qu'une mise en œuvre formelle en raison de ce manque de savoir et de savoir-faire. Néanmoins, le regard critique porté sur l'expérience vécue nous permet d'approfondir nos connaissances et d'améliorer nos pratiques en vue d'une démarche future.

L'objectif de cet article était d'éclairer les enseignantes quant aux conditions favorisant une mise en œuvre efficace d'interventions basées sur la présence attentive dans le but de favoriser le bien-être de leurs élèves et ultimement, d'améliorer leur disposition aux apprentissages. Nous avons mis en lumière des facteurs optimisant son implantation : la pratique personnelle de l'enseignant qui lui permet d'être un modèle authentique auprès de ses élèves; sa compétence à l'enseigner, étroitement liée à sa formation en matière de présence attentive ; la constance de la pratique qui se décline idéalement par une pratique quotidienne, incluse à la routine de classe; le soutien de la communauté scolaire qui facilite l'investissement et la motivation de l'enseignant dans la réalisation des IBPA, en plus de favoriser une continuité dans l'apprentissage de la présence attentive chez l'élève; un environnement de classe où le calme et le respect offrent un cadre idéal pour initier les élèves; et enfin, l'accès à du matériel et des ressources didactiques de qualité sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour planifier des activités signifiantes, tel un programme adapté à l'école primaire et facile à inclure à sa planification.

Or, tous les enseignants ne peuvent malheureusement pas devenir des instructeurs formés aux programmes de pleine conscience pour animer des méditations en classe, mais il serait dommage d'empêcher ces derniers, et leurs élèves, de découvrir cette pratique universelle et si bénéfique (Kotsou, 2018, p.16). Rappelons que devant la grande offre d'outils et de formations disponibles sur les IBPA, il demeure de la responsabilité de l'enseignant de se questionner et de voir jusqu'où il désire s'investir pour se prévaloir des bienfaits de la pratique pour ses élèves, lui-même et sa classe.

Pour terminer, maintenant que nous connaissons les conditions optimales d'implantation, voici quelques ressources susceptibles d'aider un enseignant intéressé par cette approche à bien se préparer afin de la promouvoir efficacement.

Formations et outils disponibles considérant le niveau d'engagement et le temps disponible de l'enseignant :

·**Microprogramme de 2e cycle sur la présence attentive, de 15 crédits, offert par l'Université du Québec à Montréal** Conçu pour des professionnels tels que les enseignants qui souhaitent implanter des interventions basées sur la présence attentive (mindfulness) afin de promouvoir la santé psychologique et développer les compétences socioémotionnelles des élèves, ce programme de nature expérientielle et réflexive vise à amener l'étudiant(e) à porter un regard critique sur les IBPA et développer les compétences nécessaires pour intégrer celles-ci dans sa pratique de manière autonome, intègre, professionnelle et rigoureuse. https://ppa.uqam.ca/

·**Formation Génération IPC (Impact Pleine Conscience)** : Comment intégrer la pleine conscience au quotidien de l'école ou dans un autre milieu de vie Formation de 6h, idéale pour le perfectionnement et développée par Judith Levasseur (enseignante au primaire, membre de l'Ordre de l'Excellence en Éducation et graduées de l'Académie Impact), cette formation présente des informations sur les fondements de la pratique et les raisons de son intégration en milieu scolaire, des outils concrets et des ressources pertinentes, en plus de conseils quant à la planification et à la réussite de son implantation.

·**Guide Mission méditation** (Malboeuf-Hurtubise, C.et Lacourse, E., 2016) Guide représentant un point de départ pour apprendre les bases de la présence attentive avec les enfants et l'intégrer au curriculum scolaire. Le programme propose des techniques de méditation adaptées aux élèves du primaire et des activités de 5 à 15 minutes guidées par l'enseignant (textes fournis), nécessitant peu de matériel et s'harmonisant bien à une journée de classe. Des suggestions de contextes d'utilisation, ainsi que des activités complémentaires sont aussi offertes pour enrichir la démarche. Un ordre de réalisation des ateliers est proposé afin d'assurer une progression harmonieuse des élèves dans l'acquisition des habiletés de méditation. Le rythme et la fréquence des activités sont laissés à la discrétion de l'enseignant selon ce qu'il juge bénéfique pour sa classe.

·**Vivre la pleine conscience en classe** (Butler, 2021) Guide permettant d'intégrer la pleine conscience à la planification quotidienne d'une classe primaire. Basé sur une planification de 36 semaines, couvrant l'année scolaire complète et avec des suggestions d'horaire hebdomadaire, le programme offre des activités simples, ne prenant pas plus de 5 minutes. Les activités consistent en des techniques de respiration guidée par l'enseignant (textes fournis), des étirements à l'aide de postures (ressources visuelles à afficher ou imprimer), des scénarios d'écoute, de goût et d'observation en pleine conscience à intégrer aux transitions et des mini-activités à utiliser selon les besoins.

Références

Butler, J. (2021). Vivre la pleine conscience en classe. 5 minutes d'activités quotidiennes pour favoriser le bien-être socioémotionnel et l'apprentissage des élèves. Chenelière Éducation.

Duranleau, C. (2023). La présence attentive pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire en contexte de diversité: une recherche-développement d'un programme de prévention universelle d'interventions basées sur la présence attentive pour les élèves de 12 à 19 ans et destiné aux milieux éducatifs (doctorale dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières). Gaudreau, N. (2023). Gérer efficacement sa classe. Presses de l'Université du Québec.

Gosselin, M.-J. & Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. Éducation et francophonie, 43 (2), 50–65. https://doi.org/10.7202/1034485ar

Hudon, F. (2019). Recension critique des écrits sur les impacts des interventions basées sur la pleine conscience en regard de la réussite éducative des élèves du primaire (Doctoral dissertation, Université Laval).

Kotsou, I. (2018). La pleine conscience à l'école. Éditions De Boeck.

Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E. (2016). Mission méditation. Pour des élèves épanouis, calmes et concentrés. Éditions Midi Trente.

Malboeuf-Hurtubise, C., Lefrançois, D. et Taylor, G. (2018). Le rôle potentiel de la présence attentive et de la philosophie pour enfants dans le développement de l'autodétermination chez des élèves du primaire. Spirale - Revue de recherches en éducation, 62 (2), 123-140. https://doi.org/10.3917/spir.062.0123.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

O'Reilly, G. (2020). Étude de la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire (doctorale, dissertation, Université du Québec à Montréal).

M361. (2022). Le bien-être, la santé mentale et la réussite des jeunes : l'affaire de tous ! 100°

Schwimmer, M., Lessard, O. et Danis, J. (2024) Les pratiques de présence attentive à l'école : le point de vue des intervenantes scolaires québécoises, Recherches & éducations [En ligne], 27 | 2024, mis en ligne le 18 mars 2024, consulté le 19 avril 2025.
https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.15390

Snel, E. (2018). Calme et attentif comme une grenouille : la méditation pour les enfants... avec leurs parents. N. éd. Les Éditions Transcontinental.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'impact des rétroactions positives à long terme sur un climat de classe propice aux apprentissages

Rose Boulianne et Maude St-Laurent



Introduction et problématique

En juillet 2021, on publiait un rapport synthétisant des connaissances basées sur 14 études originales visant à mettre en lumière « les impacts de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans » (INSPQ, 2021). Cela étant, les recherches ont généralement démontré une hausse des difficultés comportementales internalisées et externalisées chez nos jeunes, telles que des problèmes de conduite, de l'irritabilité, de l'agressivité et des attitudes d'opposition, entre autres. Dans le milieu scolaire, un sondage réalisé auprès de 7 023 enseignants en 2024 atteste que 83 % d'entre eux notent une augmentation de comportements d'insubordination au cours des deux années précédentes (FSE-CSQ, 2024). D'après la définition rédigée par Putman (2012) et reformulée par Gaudreau (2017, p.119), les comportements d'indiscipline sont définis comme « […] tout comportement de distraction, de désengagement ou de désobéissance amenant l'enseignant à interrompre son enseignement, à réprimander les élèves, à rétablir l'ordre en classe ou à restructurer la tâche avant de poursuivre ».

Parallèlement, en tant qu'enseignantes au primaire, nous pouvons témoigner des mêmes enjeux dans nos classes respectives. Cela dit, nous avons chacune observé une problématique récurrente : le manque de respect entre élèves et les comportements perturbateurs qui nuisent de façon significative aux apprentissages. Dès lors, une question s'impose : comment renverser cette tendance ? Effectivement, la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages par l'enseignement explicite des comportements attendus et par les rétroactions positives font ensemble une solution parfaite.

Un climat de classe positif et propice aux apprentissages repose sur une diversité d'interventions préventives mises en place par les professionnels du milieu scolaire.

L'atteinte d'un tel climat représente toutefois un défi de taille. Dans certaines classes, la gestion des comportements perturbateurs peut

accaparer jusqu'à 50 % du temps d'enseignement (Marzano et al., 2003), et de nombreux enseignants identifient cette dimension de leur métier comme l'une des plus exigeantes (Hoglund et al., 2015 ; Prior, 2014) (Larouche, 2022).

Au cœur de notre gestion de classe, nous avons misé sur la rétroaction positive et sur l'établissement d'attentes claires, en plus d'avoir enseigné explicitement les comportements attendus. Mais quel impact ces pratiques peuvent-elles avoir sur le développement de l'autorégulation et des compétences socio-émotionnelles chez nos élèves ?

Cadre de référence et concepts utilisés

En contexte scolaire, une bonne ambiance de classe est essentielle pour favoriser l'apprentissage. Ce climat se rapporte souvent à un environnement structuré, respectueux et sécurisant. La création d'un milieu comme celui-ci repose sur l'établissement de règles et d'attentes claires, ainsi que sur la régulation des comportements des élèves.

L'enseignement explicite des comportements attendus : un outil indispensable pour un bon climat de classe

Afin de créer et maintenir ce climat favorable, l'enseignement explicite des comportements attendus devient un levier primordial. Il s'agit d'un processus où l'enseignant définit clairement les comportements qu'il souhaite voir en classe et prend le temps de les expliquer de façon plus détaillée et vulgarisée pour les élèves. Des recherches ont démontré qu'un enseignement clair et explicite des comportements attendus aide les enfants à comprendre ce qu'ils doivent faire, ce qui diminue leurs insécurités (Archambault et Chouinard, 2022). Lorsque les règles sont bien établies et comprises, les élèves ont plus de chance de suivre ces attentes et d'adopter des comportements prosociaux, réduisant ainsi les perturbations.

Mais qu'est-ce qu'un comportement prosocial exactement ? En effet, il faut bien connaître ce terme avant de pouvoir continuer. Les comportements prosociaux désignent des actions ou attitudes qui visent à aider, à soutenir et à interagir positivement avec les autres, tout en contribuant au bien-être du groupe (Wentzel, 2015). Dans un contexte scolaire, ces comportements incluent souvent le respect des règles, la collaboration entre les pairs, l'empathie, la gestion des émotions et la capacité à résoudre calmement les conflits. L'enseignement explicite de ces comportements prosociaux est donc très important pour la création d'un environnement sécurisant, respectueux et propice aux apprentissages.

En effet, grâce à de nombreux travaux, on peut remarquer que la gestion des comportements fait partie de la gestion de classe, comme le soulignent les travaux de Nancy Gaudreau, qui inclut dans ses cinq composantes de la gestion de classe, l'importance des attentes claires (au niveau de l'index). Les règles et attentes doivent être explicitement enseignées, mais aussi appliquées de manière cohérente et constante. Cela contribue à instaurer un climat adéquat dans lequel les élèves se sentent prêts à apprendre (Gaudreau, 2024).

De plus, on sait que l'enseignement des comportements attendus doit être accompagné de limites claires. Selon plusieurs chercheurs, la définition de limites et les interventions constantes sont essentielles pour que les élèves se sentent en sécurité et sachent ce qu'ils peuvent et ne peuvent pas faire (Frey, 2015). Des règles cohérentes sont donc à la base d'un environnement plus prévisible pour les enfants, ce qui leur permet de ne pas être incertains concernant leurs comportements. Il est important que ces limites soient appliquées de manière juste, constante et bienveillante, afin que le tout soit efficace et afin de ne pas créer de tensions ou de frustration chez les élèves (ministère de l'Éducation, 2015).

Les rétroactions positives : un outil indispensable pour l'acquisition durable des compétences socio-émotionnelles

Une fois toutes ces bases établies, la rétroaction positive devient un élément clé pour renforcer de façon plus durable les comportements attendus. Les rétroactions positives, par l'enseignant ou par les pairs, jouent un rôle très important dans le développement de l'autorégulation émotionnelle et/ou comportementale des élèves ainsi que dans la consolidation des comportements prosociaux enseignés au préalable. Des chercheurs précisent que les rétroactions constructives et valorisantes renforcent non seulement la confiance en soi des élèves, mais aussi leur motivation à persévérer face aux défis qu'ils rencontrent (Hattie et Timperley, 2007).

La rétroaction positive permet également de renforcer le sentiment de compétence chez les élèves. En effet, lorsque ceux-ci reçoivent des retours qui soulignent leurs bons coups, cela les motive à progresser, car ils ressentent qu'ils sont capables de réussir. Il faut tout de même savoir que ces rétroactions doivent être rapides, spécifiques, fréquentes et adaptées à l'élève, puisque les élèves n'ont pas tous les mêmes besoins et la même compréhension (HEC Montréal, s.d.)

Dans le même ordre d'idées, la rétroaction par les pairs joue un rôle tout aussi important dans le processus. Les échanges positifs entre les élèves permettent de renforcer des compétences socio-émotionnelles comme la gestion des conflits, la collaboration, et la communication efficace. Des travaux ont démontré que les élèves qui participent à des échanges de rétroactions avec leurs pairs développent davantage leurs compétences sociales, ce qui contribue alors à un climat plus inclusif et harmonieux dans la classe (Gamble, 2002). Cela amène également les élèves à se responsabiliser de façon plus collective.

Analyse et exemplification à l'aide des traces

L'expérience de Maude

Lors de mes interventions en classe, j'ai constaté que la gestion de l'impulsivité chez plusieurs de mes élèves était un défi important.

En effet, ces élèves avaient tendance à ne pas lever la main avant de parler, à agir sans réfléchir et à interrompre les autres : le climat de classe était alors perturbé et souvent chaotique. Ce manque de régulation affectait non seulement leur propre apprentissage, mais aussi celui de leurs pairs, bouleversant alors l'environnement propice aux apprentissages décrit dans la première partie de cet article.

Enseignement explicite des comportements attendus : structuration et limites claires

Pour répondre à cette problématique, j'ai utilisé un album sur l'impulsivité pour introduire les concepts de gestion émotionnelle et comportementale auprès des élèves. L'objectif était de leur enseigner explicitement les comportements attendus, en particulier la nécessité de réfléchir avant d'agir et de lever la main avant de parler.

En enseignant ces comportements, j'ai également mis en place des tableaux d'ancrage pour visualiser de manière concrète les attentes. Ces tableaux, créés en collaboration avec les élèves, devenaient des outils visuels qui permettaient de rappeler constamment les règles de classe, facilitant ainsi l'adoption de ces comportements dans la vie quotidienne.

Image 1 : Tableau d'ancrage de Maude concernant les tons de voix (quand on peut parler, quand on doit lever la main, etc.)



L'application d'une limite claire (après avoir enseigné aux élèves les comportements attendus) a permis de rendre l'environnement d'apprentissage prévisible : les élèves savaient maintenant ce que je ne tolérais plus. Encore une fois, comme le confirme Gaudreau, les limites claires et les attentes précises contribuent à une meilleure gestion de classe et à un environnement plus sécurisant pour les élèves (Gaudreau, 2024).

Impact sur le nombre d'interventions et évolution du climat de classe

Les traces observées ont montré un changement révélateur dans les comportements des élèves. Avant l'enseignement explicite de certains comportements (lors de l'implantation de mon PIC), je devais régulièrement intervenir (rappeler certaines règles, ramener des élèves à l'ordre), parfois plus d'une quinzaine de fois par jour. Cependant, après l'introduction de l'enseignement explicite des comportements attendus et l'affichage de la limite claire, le nombre d'avertissements a considérablement diminué. Cette réduction significative témoigne de l'efficacité de l'enseignement des attentes et de la gestion des comportements. De plus, j'ai remarqué que la diminution de ces interventions entraînait automatiquement une augmentation de plusieurs comportements prosociaux : les élèves levaient maintenant plus souvent la main avant de parler et ils semblaient davantage réfléchir avant d'agir.

Tableau 1 : Consignations (nombre d'interventions par jour)

Novembre 2024				
L	M	M	J	V
				17
14	15	16	14	17
11	PIC	8	6	8
7	8	6	6	5
6	5	5	5	8

Décembre 2024				
L	M	M	J	V
3	4	4	4	5
3	3	4	3	0

Les élèves eux-mêmes m'ont fait part de leurs observations : ils ont exprimé qu'ils se sentaient plus sécurisés par les limites claires. En effet, plusieurs m'ont avoué qu'ils savaient désormais à quoi s'attendre de ma part, ce qui leur permettait de s'arrêter avant de dépasser la limite. Cette réponse des élèves est en accord avec plusieurs recherches, qui soulignent que le fait de pouvoir prévoir les règles et les comportements attendus dans la classe favorise un climat sécurisant pour l'enfant (Archambault et Chouinard, 2022).

Rétroactions positives : pour un maintien des apprentissages

Après avoir enseigné les comportements attendus et mis en place mes limites, j'ai commencé à utiliser des rétroactions positives chaque fois que je constatais qu'un élève adoptait les conduites souhaitées. L'impact de ces rétroactions a été observable rapidement : les enfants ont montré une plus grande volonté d'adopter les comportements attendus, en particulier lors de la gestion de leur impulsivité (les interventions ont alors continué de diminuer de façon impressionnante). Ce type de rétroaction a non seulement renforcé leur estime de soi, mais a également permis de maintenir dans le temps les apprentissages effectués. Ainsi, plusieurs comportements perturbateurs comme parler sans lever la main, interrompre les autres ou réagir impulsivement se sont graduellement estompés. À leur place, des comportements prosociaux comme l'écoute active, la patience, le respect du tour de parole et la capacité à réfléchir avant d'agir se sont installés de façon plus durable. Les élèves se sont montrés plus attentifs et plus respectueux les uns envers les autres, ce qui a grandement contribué à un climat de classe plus calme et propice aux apprentissages.

Comme dit plus tôt, les rétroactions positives permettent de motiver les élèves en leur offrant un retour direct concernant leurs efforts et en les encourageant à persévérer (Hattie et Timperley, 2007). Tout cela a donc favorisé le maintien des comportements attendus.

Sans ces rétroactions positives régulières, je crois que les progrès réalisés n'auraient pas été aussi durables.

L'expérience de Rose

Dès le début de l'année, j'ai remarqué une dynamique amère entre mes élèves. Ceux-ci manquaient de respect régulièrement et pouvaient s'envoyer des grossièretés telles que « ta gueule », « va chier », « tu es

con.ne » et je pouvais les entendre jurer quotidiennement lors de frustrations. Des protocoles d'intimidation ont même dû être mis en place en raison de paroles offensantes et répétées à l'égard d'une élève en particulier. Bref, le climat général de la classe était plutôt désagréable pour tous et il était plus difficile de réaliser des apprentissages pour les élèves.

Enseignement explicite des comportements attendus : des ateliers de vocabulaire en classe pour outiller les élèves

Pour répondre à cette problématique, j'ai eu d'abord recours à l'enseignement explicite des comportements attendus. Afin de modéliser un langage favorable en situation de conflit, j'ai fait un atelier de vocabulaire avec les élèves dans le but de trouver des expressions ou des mots de remplacements pour exprimer un besoin de manière respectueuse. En ayant des phrases clés en main telles que « peux-tu arrêter de parler s'il te plaît, j'essaie de me concentrer », les élèves sont arrivés à communiquer de manière plus respectueuse entre eux. À chaque fois qu'un enfant utilisait un vocabulaire exemplaire, je renforçais son comportement positivement pour les encourager à continuer d'adopter ces belles paroles. Le tableau suivant témoigne des expressions de remplacement trouvées avec les élèves au cours de l'atelier.

Tableau 2 : Consignation des expressions de remplacement suite à l'atelier de vocabulaire

Expressions interdites	Expressions de remplacement
Flemme	D'accord
Je m'en bats les couilles	Ça ne me dérange pas
Dégage	Peux-tu te tasser s'il-te-plaît ?
Ta gueule	Peux-tu être en silence s'il-te-plaît ? J'essaie de me concentrer
Mots sacrés	Saperlipopette !
	Citronnade sucrée !
	Sac en papier !
	Pepperoni pourri !

Rétroactions par les pairs : renforcer les compétences sociales (pour Rose)

Finalement, afin de miser sur le développement de relations respectueuses entre les élèves et mettre fin à l'intimidation pour installer un meilleur climat de classe, j'ai misé sur la rétroaction positive. En plus des rétroactions de ma part, j'ai également encouragé les rétroactions par les pairs grâce au lancer des fleurs. Il s'agissait de consacrer entre 10 et 60 minutes à cette activité hebdomadaire, visant le développement des compétences socio-émotionnelles. Dans ma classe, elle prenait plus souvent la forme d'une discussion dirigée encourageant les élèves à réfléchir sur leurs actions et celles des autres lors de la semaine, puis de soulever les bons coups dans une ambiance respectueuse. Le lancer des fleurs peut aussi servir d'amorce pour d'autres activités en ce genre telles que des ateliers sur le vocabulaire pour outiller les élèves dans ces discussions. Nous avons, par exemple, pris le temps de dresser une liste de qualités afin de les attribuer aux autres élèves dans la classe.

Image 2 : La fleur des qualités, une intervention en cohérence avec le « Lancer des fleurs »



Impact des interventions mises en place

Ces moments ont permis de renforcer la coopération et la gestion des conflits entre les élèves. Les jeunes ont alors appris à valoriser les efforts des autres et à fournir des retours constructifs. Ces rétroactions ont contribué à un environnement plus harmonieux et inclusif. Cela dit, l'impact observé par le lancer des fleurs a été idyllique ! Des élèves qui étaient soumis à un protocole d'intimidation se sont mis à complimenter les autres élèves de manière respectueuse et dans une belle vulnérabilité. Par exemple, des élèves nommaient des phrases comme « je félicite X pour avoir fait des matins plus calmes cette semaine. Nous t'entendions moins parler et c'était plus agréable. Bravo ! » ou alors « Bravo Y, tu n'as pas eu à te rendre au local de la TES à tous les jours cette semaine, je trouve que tu te contrôles mieux. ».

Ce fut pour moi une intervention coup de cœur.

Finalement, après quelques semaines, je n'entendais plus aucune expression interdite, mais que des mots de remplacement. La plus populaire était « citronnade sucrée ! » ; cela a permis d'amener les émotions des élèves avec humour et légèreté lors de frustrations.

Des traces qui en disent long

Les données recueillies et les traces observées montrent définitivement que la combinaison de l'enseignement explicite des comportements attendus, de la définition de limites claires et de l'utilisation de rétroactions positives a eu un effet significatif sur la gestion des comportements en classe. Ces interventions ont non seulement permis de réduire les perturbations et de favoriser un climat de classe plus calme et sécurisant, mais elles ont aussi permis de maintenir des comportements appropriés sur le long terme.

Constats et conclusion

Au terme de nos projets, il est clair que les stratégies mises en place ont eu un impact significatif sur les comportements des élèves et sur le climat de la classe. Effectivement, après avoir présenté le tout aux élèves, on a pu observer une amélioration importante dans leurs comportements prosociaux : meilleure gestion de l'impulsivité, plus grand respect des règles de classe, communication respectueuse et capacité à mieux réfléchir avant d'agir.

Grâce à l'adoption de ces comportements prosociaux, les élèves ont contribué à un climat de classe plus calme et sécurisant : un climat comme celui-ci favorise un environnement plus propice aux apprentissages. Cependant, ce changement n'aurait peut-être pas été possible sans l'enseignement explicite des comportements attendus, qui a permis de structurer nos attentes envers les élèves. Il ne faut aussi pas oublier les limites claires, qui ont renforcé le tout en apportant une stabilité et une cohérence. Enfin, les rétroactions positives ont joué un rôle final important en renforçant l'engagement des élèves et en maintenant leurs progrès sur le long terme. À noter que les rétroactions entre pairs, comme le « lancer des fleurs » ou les retours en grand groupe ont également favorisé l'interaction sociale et renforcé le sentiment d'appartenance afin que tous les élèves puissent apprendre dans un environnement d'apprentissage positif (Kohn, 1993). Bref, l'ensemble de ces rétroactions ont permis aux élèves de se sentir valorisés dans leurs efforts pour adopter les comportements attendus, ce qui a consolidé l'apprentissage de ces comportements.

En revanche, il ne faut surtout pas omettre que chaque intervention doit être adaptée et ajustée selon le groupe ou l'élève, puisque les besoins diffèrent d'un individu à l'autre.

Ceci dit, les rétroactions par les pairs ainsi que le lancer des fleurs peuvent être une excellente porte d'entrée vers le conseil de coopération, qui est définit par Jasmin (1994) comme étant « la réunion hebdomadaire [de la classe] pour élaborer les règles de vie, planifier les projets collectifs et trouver des solutions aux problèmes ». Il s'agit là d'un moment privilégié avec les élèves pour qu'ils puissent s'exprimer et réfléchir en groupe sur le vivre-ensemble au sein de la classe. C'est à essayer !

Tableau 2 : Résumé des pistes d'intervention retenues pour un climat propice aux apprentissages

Composante-clé	Pistes d'intervention	Objectif visé
Enseignement explicites des comportements attendus	Faire des **leçons régulières** sur les comportements prosociaux (ex. écouter, attendre son tour, bien communiquer, demander de l'aide calmement).	Ancrer les comportements attendus comme des apprentissages à part entière.
Attentes / limites claires et explicites	Co-construire les règles avec les élèves, poser des **limites claires** et les revisiter régulièrement.	Favoriser la compréhension, l'adhésion et instaurer un cadre sécurisant.
Rétroaction positive et renforcement	**Utiliser des rétroactions fréquentes, bienveillantes et précises.** Possibilité de mettre en place des récompenses symboliques : récompenses non matérielles, souvent simples, visibles, et significatives pour les élèves (ex. des billets de reconnaissance ou des moments de valorisation comme le *Lancer des fleurs*).	Encourager les efforts, renforcer les comportements prosociaux.
Relation enseignant-élèves	Offrir des encouragements verbaux sincères ; prendre des moments individuels pour valoriser les élèves et souligner leur potentiel.	Créer un climat de confiance et de respect mutuel.
Observation et ajustement	Tenir un journal d'observation ou utiliser des grilles de suivi pour adapter les interventions.	Ajuster la pratique aux besoins réels du groupe ou de certains élèves.

En somme, ces éléments réunis sont alors primordiaux afin de maintenir un environnement propice aux apprentissages. Sans ces pratiques, il serait difficile, voire impossible, de préserver un climat de classe favorable. Bref, une gestion de classe efficace est intimement liée à une gestion réussie des apprentissages et il ne faut pas l'oublier !

Références

Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière Éducation.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle (Trad. J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck

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.

Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. (s. d.). Comportement prosocial et scolarisation. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. https://www.enfant-encyclopedie.com/comportement-prosocial/selon-experts/comportement-prosocial-et-scolarisation

Fédération des syndicats de l'enseignement. (2024, 19 novembre). Des incivilités à l'école plus fréquentes, qui nuisent à la réussite des élèves. Journal de Québec. https://www.journaldequebec.com/2024/11/19/des-incivilites-a-lecole-plus-frequentes-qui-nuisent-a-la-reussite-des-eleves

Fourcade, P. (2018). L'attention et la concentration au cœur des apprentissages [Mémoire de master, Université de Lyon]. Dumas. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917121/document

Frey, N. (2015). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe : Guide pour favoriser l'engagement et l'interaction. Chenelière Éducation.

Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. Éducation et francophonie, 30(2), 188–219. https://doi.org/10.7202/1079531ar

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels (1ère éd.). Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Giraudet, A. (2016). La gestion de classe pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages [Mémoire de master, Université de Lyon]. Dumas. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01395458v1/document

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. https://seduc.cssdd.gouv.qc.ca/sec-uv/files/2015/05/HATTIE-John-TIMPERLEY-Helen-2007-The-Power-of-Feedback.pdf

HEC Montréal. (s. d.). Rétroaction efficace. Enseigner à HEC. https://enseigner.hec.ca/pedagogie/retroaction-efficace/

Hoglund, W. L. G., Klingle, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality, and children's adjustment in the early school years. Journal of Educational Psychology, 107(1), 242–255. https://doi.org/10.1037/a0037368

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2021, juillet). COVID-19 : Impacts de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans – Synthèse des connaissances. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3157-impacts-pandemie-developpement-enfants-2-12-ans.pdf

Jasmin, D. (1994). Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits. Chenelière Éducation.

Kohn, A. (1993). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. Houghton Mifflin.

Larouche, L. (2022). Les pratiques universelles reconnues efficaces pour diminuer les comportements perturbateurs des élèves d'âge scolaire en classe ordinaire (Essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Université du Québec à Trois-Rivières.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. ASCD.

Ministère de l'Éducation. (2015). Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

Prior, L. (2014). Effective classroom behaviour management: Primary teacher perspectives. [Master's thesis, University of Canterbury]. UC Research Repository. https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/9253

Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experience. Action in Teacher Education, 34(1), 26–40. https://doi.org/10.1080/01626620.2012.642285

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (2015). Prosocial behavior in school contexts. In D. A. Schroeder & W. G. Graziano (Eds.), The Oxford handbook of prosocial behavior (pp. 218–241). Oxford University Press.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Comment soutenir la coopération : la piste de la pragmatique

Elodie Jobin



« Aujourd'hui, mon enseignante nous a demandé de nous placer en équipes, sauf que c'est complexe pour moi de travailler avec un autre élève… Alors que mon ami et moi venons de commencer à discuter, je ne suis pas d'accord avec une idée qu'il me propose donc on se dispute. Je sais qu'il faudrait trouver un compromis, mais les deux on veut conserver notre idée de départ. En plus, j'essaie de lui donner mon avis, mais il ne me regarde même pas quand je lui parle et me coupe la parole, alors nos discussions sont très chaotiques. Plus tard, j'ai de la difficulté avec une tâche et mon camarade accepte de m'aider. Par contre, je n'arrive pas à bien comprendre ce qu'il veut m'expliquer donc je m'impatiente. Comment peut-on devenir meilleur en coopération? »

Cette mise en situation, bien que fictive, n'est pas étrangère au réel dialogue intérieur de certains élèves du primaire confrontés à la coopération. En effet, même si on le veut bien, ce n'est pas toujours une tâche facile pour ces derniers de réaliser des apprentissages avec d'autres pairs. Pour contrer ces attitudes négatives face à la coopération, il semble primordial de mettre en place un enseignement des attitudes et comportements à adopter pour la développer. Ceci devrait être une motivation profonde chez tout enseignant(e), d'autant plus qu'il s'agit d'une compétence fondamentale du 21e siècle (Carpentier et al., 2024, p. 69). La coopération occupe aussi une place centrale dans les programmes ministériels, puisqu'elle est une compétence transversale à acquérir et expérimenter du début du primaire à la fin du secondaire (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 34).

D'ailleurs, la mise en situation précédente illustre une fraction de la multitude d'habiletés requises pour parvenir à une coopération efficace donnant lieu à des apprentissages durables. Parmi celles-ci, plusieurs semblent étroitement liées aux compétences communicationnelles. De mon côté, en observant les conflits récurrents en contexte de coopération chez mes élèves de quatrième année du primaire, j'en suis venue à me questionner à savoir si la compétence coopérative des enfants d'âge scolaire serait dépendante de leurs habiletés langagières pragmatiques. Cette théorie semble d'autant plus envisageable en considérant l'influence positive des habiletés pragmatiques sur les habiletés sociales déjà démontrée depuis un moment déjà (McKown, 2007). En se penchant davantage sur la question, il serait possible d'optimiser l'enseignement explicite des habiletés de coopération en considérant le rôle de cette composante langagière afin de soutenir les élèves dans les contextes coopératifs au quotidien. On présumerait donc que les difficultés de coopération au primaire pourraient résulter en partie de défis langagiers dans la sphère pragmatique.



Référence image

Cadre de référence : la coopération et la pragmatique

Avant d'entamer l'exploration de l'interdépendance entre la coopération et la pragmatique, il convient de s'intéresser à ces concepts.

La coopération est un concept connu dans le monde de l'éducation, mais les enseignant(e)s en comprennent-ils précisément les nuances? En fait, la coopération peut être définie comme suit : « travail en petits groupes, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun » (Baudrit, 2007, p. 5). En d'autres mots, l'activité coopérative surpasse ainsi la simple réalisation d'une tâche en équipe, puisqu'elle suppose une réelle interdépendance positive des individus afin d'atteindre un objectif partagé par tous. On en comprend ainsi qu'il est fondamental que l'enseignant(e) planifie les contextes de coopération de manière qu'ils correspondent à ce principe.

L'approche coopérative, qui se déploie sur la base de ce concept, gagne du terrain dans le monde de l'éducation vu ses retombées positives sur la durabilité des apprentissages, ainsi que sur le développement de la pensée critique, des habiletés métacognitives et de l'expression orale (Lavoie et al., 2012, p. 6-7). Elle comporte deux visées importantes et complémentaires, soit d'apprendre à coopérer et de coopérer pour apprendre (Lavoie et al., 2012, p. 4). Johnson et al., (1991) ont soulevé cinq principes organisateurs permettant aux activités mises en place d'être cohérentes avec cette approche. Parmi ceux-ci, on soulève le développement d'habiletés coopératives qui sont essentielles au fonctionnement du groupe (ex. : ouverture à l'autre, plaisir, engagement, etc.). Contrairement à ce qu'on peut être porté à croire, ces habiletés ne sont pas innées et doivent faire l'objet d'un apprentissage approprié aux besoins variés des élèves (Lavoie et al., 2012, p. 5). L'enseignement explicite semble en ce sens être une stratégie à privilégier pour bien illustrer les comportements et gestes liés à ces diverses habiletés. C'est justement sur la base de ces connaissances que j'ai moi-même décidé d'enseigner explicitement certaines habiletés visant à favoriser la coopération dans mon contexte de stage.

De son côté, la pragmatique est un concept moins familier pour les enseignant(e)s du primaire, mais elle mérite tout de même qu'on s'y attarde vu son impact sur la communication des enfants.

Elle se définit par l'utilisation du langage en contexte social (Carpentier, 2022, p. 75). On la considérerait ainsi comme se situant conceptuellement à la jonction entre le langage et les habiletés sociales, puisqu'elle requiert d'une part des habiletés langagières et d'autre part une adaptation au contexte social établi (Blain-Brière, 2015, p. 5). Le recours aux formules de politesse, l'établissement de contacts visuels, la formulation de demandes appropriées et l'utilisation du langage au profit de l'humour en sont quelques exemples parmi les nombreux autres qui composent la pragmatique. D'ailleurs, la pragmatique constitue l'une des cinq dimensions essentielles au langage, lesquelles comprennent aussi la phonologie (les sons), la morphologie (la grammaire), la sémantique (le sens) et la syntaxe (la phrase). Le modèle fonctionnel de l'organisation du langage de Owen (2011) permet d'illustrer l'interrelation entre ces différentes dimensions langagières, mais surtout de démontrer l'influence de la pragmatique (figure 1). De ce fait, on observe que cette composante englobe toutes les autres puisque c'est justement le contexte social communicationnel qui détermine les choix du locuteur quant à l'usage approprié des quatre autres composantes (Nadeau, 2019, p. 29).

La pragmatique est un concept pluriel qui englobe une multitude d'habiletés variées, mais Russell et Grizzle (2008) ont proposé un cadre qui cible dix-sept domaines différents répartis en trois grandes catégories : les précurseurs et facilitateurs à la communication (ex. : la communication non verbale), les habiletés favorisant les échanges (ex. : le respect des tours de parole) et les habiletés facilitant la compréhension des aspects implicites du discours (ex. : la capacité de négociation dans une conversation). Ce modèle est d'ailleurs particulièrement intéressant et exhaustif, puisqu'il répertorie les habiletés pragmatiques observées à l'aide de plusieurs instruments utilisés pour évaluer les compétences langagières (Russell et Grizzle, 2008)

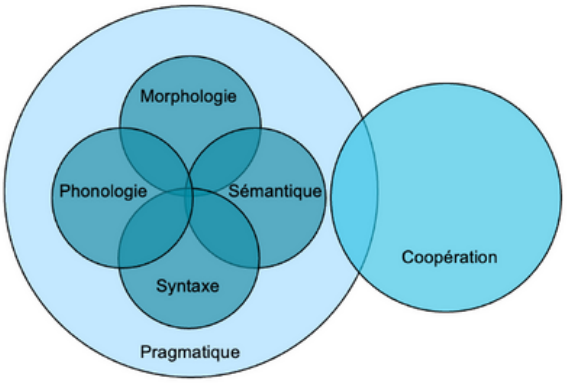


Figure 1. Modèle fonctionnel de l'organisation du langage (Owens, 2011) et lien entre pragmatique et coopération

Existe-t-il un lien entre les habiletés coopératives et pragmatiques?

En observant mes élèves de stage de quatrième année dans divers contextes de coopération, j'ai pu constater l'interrelation entre les habiletés coopératives et les habiletés pragmatiques.

En effet, en examinant les données consignées dans un journal de bord, j'ai été en mesure d'associer certaines habiletés pragmatiques du cadre de Russell et Grizzle (2008) à trois habiletés coopératives que je souhaitais développer chez mes élèves : l'écoute, l'entraide et la gestion des désaccords. L'analyse des traces suivante permettra ainsi de discuter des impacts de la maîtrise ou non des habiletés pragmatiques sur la coopération à l'aide d'exemples concrets de la démonstration de ces habiletés.

1.L'écoute

D'abord, la première habileté coopérative intégrée de manière centrale à mon enseignement explicite de la coopération était l'écoute. On pourrait être porté à croire que celle-ci n'aurait qu'un impact faible sur le travail d'équipe entre nos élèves, mais c'est plutôt tout le contraire. L'écoute serait en fait une condition essentielle à la coopération (Douzet et al, 2019, p. 2). En effet, afin que l'action collective soit dirigée vers un seul et même but commun, il est essentiel de comprendre la pensée de chacun des membres de l'équipe. En examinant les démonstrations observables de cette habileté, il est possible d'observer l'influence de trois principales habiletés pragmatiques : la communication non verbale, le respect des tours de parole et la formulation efficace de demandes.

En premier lieu, la communication non verbale repose principalement sur la gestuelle, telle que la posture et les expressions faciales (Russell et Grizzle, 2008, p. 63). Elle est essentielle pour s'assurer d'une compréhension efficace des idées de l'autre. Un exemple qui illustre bien son implication est une élève qui interrompt sa tâche pour s'approcher de sa camarade qui tente de lui exprimer une idée nouvelle (tableau 1). L'établissement du contact visuel et l'adoption d'une posture appropriée pendant la conversation sont effectivement nécessaires afin d'assimiler le message transmis pour orienter les actions nouvelles en ce sens. À l'inverse, un élève distrait par un objet sur son pupitre, comme un crayon, n'est pas réceptif au message de l'autre, ce qui est fort susceptible d'occasionner un bris de compréhension (tableau 1). Il est par conséquent ensuite très complexe de planifier des actions concertées lorsqu'une partie des informations n'a pas été assimilée par l'ensemble des individus. Il faut toutefois reconnaître qu'il peut être encore complexe pour des élèves de cet âge d'inhiber leurs actions afin de témoigner non verbalement de l'attention au discours de l'autre (CTREQ, 2018). Ainsi, l'enseignant(e) joue un rôle majeur pour rappeler l'importance de cette habileté (tableau 1).

En second lieu, le respect des tours de parole est l'habileté pragmatique qui fait référence à la capacité de se relayer dans un échange communicatif en assumant convenablement les rôles conversationnels de locuteur et d'auditeur (Russell et Grizzle, 2008, p. 63). Il n'est pas rare d'observer un élève prendre l'ensemble des décisions pour un projet en négligeant de laisser l'espace nécessaire à ses camarades pour exprimer leurs idées. Il se creuse alors un écart d'implication dans le travail qui peut créer certaines frustrations lorsque les élèves n'approuvent pas les décisions prises. D'ailleurs, cette problématique est d'autant plus flagrante lorsque le sous-groupe est composé d'élèves timides pour qui l'idée de s'imposer pour faire valoir son point est un défi de taille (tableau 1). D'un autre côté, un élève qui s'arrête pour inviter l'autre à exprimer son idée et son avis démontre une écoute efficace qui témoigne d'une attitude d'ouverture favorisant considérablement l'implication de tous vis-à-vis de l'objectif (tableau 1). En revanche, certains enfants nécessitent un soutien supplémentaire pour mettre cette habileté en pratique. Par exemple, un élève ayant une idée précise en tête peut avoir de la difficulté à se mettre en posture d'interlocuteur afin de comprendre l'explication de son coéquipier. Une simple intervention de l'enseignant(e) par rapport à l'importance de respecter les tours de parole peut s'avérer suffisante pour l'accompagner en ce sens et lui faire prendre conscience de son défi (tableau 1).

En dernier lieu, la formulation de demandes concerne quant à elle notamment l'habileté à poser des questions de manière appropriée et au moment opportun (Russell et Grizzle, 2008, p. 63). Le questionnement est en fait un élément majeur à la base des échanges communicatifs, et ce, afin que les propos exprimés soient cohérents pour tous. Les échanges entre élèves du primaire peuvent en effet par moment être ambigus pour diverses raisons, donc une demande de clarification peut être nécessaire pour valider la justesse de son écoute. Une démonstration observable illustrant la maîtrise adéquate de cette habileté est un élève qui questionne celui qui tente de lui expliquer une tâche pour s'assurer d'avoir bien saisi les propos du premier coup (tableau 1). Ce réflexe évite notamment d'avoir à revenir sur l'explication à un moment ultérieur, ce qui peut par le fait même éviter des allers-retours couteux sur le temps alloué au travail. À l'opposé, un élève pour qui la formulation de demandes de clarification est plus complexe peut éprouver davantage de difficultés à comprendre son partenaire. On peut même observer parfois une opposition aux idées de l'autre sans avoir pris un moment pour l'interroger afin de saisir les nuances de sa proposition (tableau 1). Il est également pertinent d'ajouter que le questionnement permet également de témoigner de son intérêt pour la discussion, ce qui peut favoriser des échanges bidirectionnels plus complexes et riches.

Tableau 1. L'écoute

Habiletés pragmatiques (Russell et Grizzle, 2008)	Exemples de la démonstration de l'habileté		
	Non maîtrisée	Avec aide	Maîtrisée
Communication non verbale	Un élève joue avec les crayons qui se trouvent sur son pupitre pendant que son coéquipier essaie de lui expliquer qu'il a fait une erreur en ordonnant les fractions.	Un élève continue de tenter de résoudre le problème mathématique de son côté alors que son coéquipier tente de lui expliquer sa solution. En circulant, je lui demande de prendre une pause pour écouter, donc il se tourne vers l'autre et le regarde.	Une élève mentionne à sa coéquipière qu'elle a trouvé une idée pour leur projet d'art. Celle-ci arrête donc les recherches sur son Chromebook pour s'approcher de l'élève et la regarder afin de pouvoir l'écouter attentivement.
Tours de parole	Une élève a de la difficulté à laisser les autres élèves exprimer leurs idées pour le projet d'art (c'est encore plus flagrant envers une élève très timide). Elle ne les laisse pas terminer leur phrase pour ajouter ses propres idées.	Un élève tente d'expliquer à l'autre élève sa réponse à une question de réaction en lecture, mais ce dernier lui répète que ça ne fonctionne pas sans prendre le temps de comprendre. Je lui demande de ne pas couper la parole et l'élève comprend alors mieux ce que l'autre voulait dire, donc exprime son accord.	L'élève demande souvent l'avis de son coéquipier sur leur écriture collaborative et s'arrête pour lui laisser le temps de parler afin qu'il puisse formuler des pistes d'amélioration.
Demandes	Un élève refuse immédiatement la solution d'un problème mathématique de son coéquipier en lui disant qu'il ne comprend pas ce qu'il tente de dire. Il ne prend pas le temps de le questionner pour comprendre l'idée qu'il propose.	Non observé	Alors que son coéquipier tente de lui expliquer un exercice de conjugaison, un élève le questionne pour être certain de bien saisir les explications.

2.L'entraide

La deuxième habileté ayant fait l'objet d'un enseignement explicite visant à soutenir la coopération est l'entraide. Cette dernière gagne assurément à être développée vu ses impacts positifs sur le climat de coopération et les apprentissages. En effet, comme mentionné précédemment, l'apprentissage coopératif se fonde sur le principe d'interdépendance entre les élèves. Ainsi, en considérant l'hétérogénéité forte possible des forces et défis des individus composant le sous-groupe, ces derniers bénéficient du soutien des uns

des autres afin de parvenir au but commun (Baudrit, 2005, p. 122). À la lumière de l'analyse de mes traces, deux habiletés pragmatiques ont été liées à cette habileté, soit la théorie de l'esprit et du langage des émotions et la compréhensibilité.

D'une part, la théorie de l'esprit est un concept qui fait référence à la capacité de l'enfant à prendre en considération les émotions et les intentions de l'autre (Baudrit, 2005, p. 123). D'ailleurs, le langage peut avoir parfois son rôle à jouer en ce sens puisqu'il peut laisser transparaitre notre état d'esprit interne (Russell et Grizzle, 2008, p.63). On peut par exemple penser à un élève éprouvant de la difficulté à réaliser une tâche et dont le discours révèle une certaine forme d'inquiétude. Il est dans cette situation essentielle que son coéquipier le remarque afin d'agir en conséquence pour le soutenir. Effectivement, un élève qui maîtrise cette habileté apportera son aide en prenant le temps de lui expliquer la marche à suivre et de le rassurer afin de lui redonner confiance (tableau 2). Cette action apparaît comme indispensable afin que tous puissent vivre une expérience de coopération agréable qui soutiendra leur motivation à s'impliquer dans l'expérience commune. Toutefois, la considération de la perspective d'un pair peut s'avérer très complexe pour un élève du primaire. Plusieurs facteurs semblent affecter la réaction (ou l'absence de réaction) face aux émotions négatives d'autrui. Un élève pourrait notamment ignorer la colère de son coéquipier incapable de résoudre un problème mathématique puisqu'il est lui-même sur le point de réussir la tâche (tableau 2). Ce manque de considération peut même occasionner davantage de frustration chez l'élève en difficulté qui ne se serait pas senti épaulé. Encore une fois, la capacité d'inhibition semble impliquée : l'élève doit mettre de côté momentanément ses propres désirs pour prêter attention à son camarade (CTREQ, 2018). L'enseignant(e) a un rôle important à jouer en ce sens pour accompagner l'élève dans ce changement de perspective afin qu'il remarque les émotions négatives d'autrui et agisse en conséquence (tableau 2).

D'autre part, la compréhensibilité réfère à la capacité de s'engager dans un discours communicationnel compréhensible (Russell et Grizzle, 2008, p. 63). Plus concrètement, lorsqu'un élève rencontre des difficultés, il est nécessaire que les explications apportées pour le soutenir soient adaptées à son niveau de compréhension des notions. Notamment, un élève qui décompose en sous-étapes simples ses explications sur une technique à utiliser démontrerait adéquatement sa compréhension de l'influence de la formulation des propos pour entraider un camarade (tableau 2). À l'opposé, un autre qui réagirait à une demande d'aide de manière brève et imprécise ne démontrerait pas sa capacité à adapter la complexité de l'énoncé selon l'interlocuteur (tableau 2). Ceci est susceptible de nuire à l'interdépendance établie au sein de l'équipe, puisque l'élève pourrait être contraint à rechercher de l'aide ailleurs (auprès d'une autre équipe ou de son enseignant(e) par exemple). La confiance en l'autre pourrait ainsi être ébranlée, ce qui affecterait par le fait même les relations positives au sein de l'équipe. Il est toutefois important de noter que les élèves ne sont pas nécessairement conscients de ces écarts de compréhension, donc un enfant pourrait conclure que son camarade comprendra ce que lui-même comprend. L'enseignant(e) se doit ainsi d'être attentive à ces lacunes dans l'apport d'aide afin d'inciter l'élève à revoir son discours de manière simplifiée. Une modélisation à cet égard semble d'ailleurs bien pertinente pour l'illustrer concrètement (tableau 2).

Tableau 2. L'entraide

Habiletés pragmatiques (Russell et Grizzle, 2008)	Exemples de la démonstration de l'habileté		
	Non-maîtrisée	Avec aide	Maîtrisée
Théorie de l'esprit et du langage des émotions	Un élève se fâche, car il n'est pas en mesure de résoudre le problème mathématique. Son camarade qui semble lui être en voie de trouver une solution ignore son impatience et continue sa tâche. Plus tard, il le blâme de ne pas l'avoir aidé.	Un élève commence à s'impatienter, car il n'est pas capable de tracer le dessin comme il le souhaite. Je le fais remarquer à son coéquipier qui se propose pour l'aider.	Un élève a de la difficulté à comprendre comment ordonner des fractions, donc devient anxieux. Heureusement, sa coéquipière le remarque et l'aide à rester calme en prenant le temps de lui expliquer comment faire.
Compréhensibilité	Un élève demande de l'aide à son coéquipier pour comprendre le sens d'un mot dans un texte. Celui-ci lui répond très brièvement en donnant une réponse très imprécise, donc l'élève se tourne vers une autre équipe pour avoir du soutien.	Un élève s'empresse d'expliquer à l'autre la réponse à une question de lecture sur le roman pour terminer rapidement. Je modélise comment simplifier une explication afin qu'elle soit plus compréhensible.	Lorsque son coéquipier n'est pas capable de compter les arêtes de la boîte de mouchoir, il prend le temps de lui expliquer sa technique en étapes (pour être certain d'avoir compté toutes les régions).

3.La gestion des désaccords

La dernière habileté coopérative que j'ai enseignée explicitement à mes élèves est la gestion des désaccords. Il est effectivement fréquent d'observer différents conflits interpersonnels au sein des équipes de travail. Ceux-ci résultent souvent de divergences d'opinions entre les pairs par rapport aux décisions prises. D'ailleurs, dans le cadre d'une auto-évaluation des aptitudes en coopération, plusieurs élèves m'ont souligné que le défi le plus important pour eux en contexte coopératif était de se mettre d'accord avec les autres (figure 2). En revanche, ce qu'on souhaite n'est pas d'enrayer complètement les conflits entre nos élèves, mais plutôt de les outiller à les résoudre de manière respectueuse. En fait, l'opposition et la diversité des points de vue sont même profitables à la coopération étant donné qu'elles permettent l'enrichissement collectif des idées (Gamble, 2002, p. 207). Trois habiletés pragmatiques semblent particulièrement intéressantes pour intervenir auprès de nos élèves à cet effet : le respect des tours de parole, les négociations et directives, puis la théorie de l'esprit.

D'abord, en plus d'être lié à l'écoute, le respect des tours de parole semble aussi influencer la gestion des désaccords. En fait, lorsque des idées divergentes sont énoncées, les pairs doivent s'engager dans un processus de discussion pour parvenir à une solution consensuelle. Effectivement, le dialogue est démontré comme étant l'un des moyens efficaces à la résolution respectueuse de conflits (Gamble, 2002, p. 208). Cependant, il est peu probable de parvenir à un terrain d'entente si les membres de la discussion n'adoptent pas le rôle de locuteur au moment approprié. Un exemple qui soutient bien cela est le suivant : des élèves se coupent sans cesse la parole au moment de trouver une idée pour un projet commun, donc ne parviennent pas au produit final souhaité (tableau 3). Le chaos qui résulte de ces discussions tendues où chacun veut exprimer son idée sans considération pour celle de l'autre n'est bien évidemment pas propice à l'établissement de compromis. Cette habileté serait à l'inverse maîtrisée dans le contexte où les pairs s'entendraient pour exprimer leurs propositions distinctes à tour de rôle (tableau 3). En effet, cela permet de saisir l'ensemble des aspects exprimés afin de cibler les plus pertinents. Toutefois, même avec des élèves de quatrième année, le fait de laisser l'autre s'exprimer sans l'interrompre peut-être complexe et nécessite une bonne capacité d'autorégulation (Gaudreau, 2024, p. 253). L'accompagnement de l'enseignant(e) est donc primordial afin de rappeler à l'élève la posture à adopter dans l'échange communicatif (locuteur ou interlocuteur) (tableau 3).

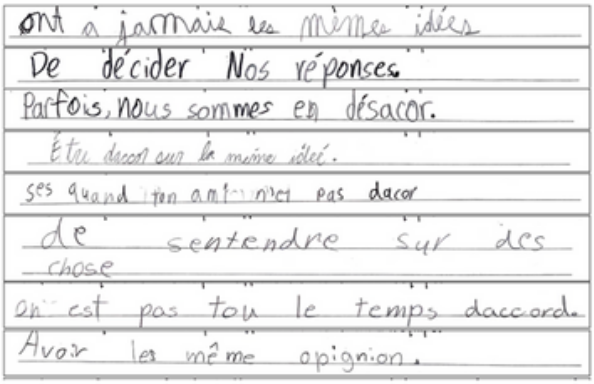


Figure 2. Auto-évaluation : réponses à la question « Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile dans les travaux d'équipe? »

Par la suite, la négociation et la formulation de directives est l'habileté pragmatique qui réfère, comme le nom l'indique, à la capacité de négocier et de fournir des instructions de manière appropriée dans une conversation (Russell et Grizzle, 2008, p. 63). On peut penser notamment à un élève qui exprime sa divergence d'opinions en lien avec l'idée de son camarade de manière calme, respectueuse et claire afin que ce dernier accepte de trouver une autre proposition (tableau 3). Cette démonstration attendue de l'habileté n'est toutefois pas facilement atteignable pour tous les élèves. En effet, la négociation dans un contexte de coopération est susceptible d'engendrer chez l'élève des réactions (frustration, tristesse, déception, etc.) qui requièrent une capacité d'autorégulation émotionnelle (Boissonneault et al., 2021). Par exemple, un élève qui crierait soudainement pour affirmer qu'il est le seul à avoir raison témoignerait d'une aptitude lacunaire à négocier de manière appropriée (tableau 3). La gestion des désaccords nécessite plutôt que les pairs soient en mesure d'exprimer leur désaccord de manière adaptée et de proposer des compromis. Les réactions impulsives risqueraient en fait de nuire à la coopération en établissant un climat inharmonieux où la libre expression des idées est compromise. Le travail en vue de l'atteinte d'un but commun devient alors plutôt complexe. L'expression et la régulation adéquate des émotions peuvent néanmoins être soutenues par l'enseignant(e). Il suffit parfois de souligner les réactions émotionnelles problématiques pour demander à l'élève de reformuler de manière positive (tableau 3).

Enfin, la théorie de l'esprit est la dernière habileté pragmatique qui semble influencer cette habileté coopérative. La gestion des désaccords et l'établissement de compromis nécessitent de comprendre le point de vue des autres pairs qui ont une perception différente de la sienne. Effectivement, les désirs des membres de l'équipe sont susceptibles de diverger considérablement par rapport à la direction à emprunter afin d'atteindre le but commun. Entre autres, un élève qui refuse catégoriquement, malgré les négociations, de respecter la volonté de son camarade témoigne peu d'une prise en compte des émotions de l'autre (tableau 3). En fait, la réalisation de tâches en coopération nécessite d'établir des concessions, ce qui ne peut évidemment pas être effectué sans se questionner sur l'état interne d'autrui. D'un autre côté, le fait d'accepter, après discussion, de donner un rôle à un camarade très enthousiasmé par celui-ci illustre que certains élèves de cet âge maîtrisent cette habileté et distinguent certains souhaits des camarades exprimés par leur discours (tableau 3).

Tableau 3. La gestion des désaccords

Habiletés pragmatiques (Russell et Grizzle, 2008)	Exemples de la démonstration de l'habileté		
	Non-maîtrisée	Avec aide	Maîtrisée
Tours de parole	Les élèves doivent planifier une petite mise en scène, mais ils parlent les uns par-dessus les autres pour proposer leurs idées. Le volume augmente très rapidement et la situation devient tendue. Ils n'arrivent pas à obtenir un produit final.	Un élève ne cesse d'interrompre un autre élève qui lui explique sa réponse à une question de lecture, donc ce dernier se fâche. Je rappelle l'importance des tours de parole et il le laisse terminer.	Deux élèves ont chacun une idée différente pour l'écriture collaborative. L'une propose à l'autre d'expliquer son idée en premier et elle lui explique ensuite.
Négociations et directives	Un élève souhaite intégrer un élément à son texte, mais son coéquipier n'est pas en accord. L'élève tente de lui expliquer son idée de manière respectueuse, mais le coéquipier se lève en criant que c'est lui qui a raison.	Un élève n'est pas d'accord avec la manière de procéder pour dénombrer les attributs d'un solide. Il dit bêtement à son coéquipier qu'il ne comprend toujours rien. Je lui demande de reformuler ses propos et il le fait de manière respectueuse en proposant une autre idée.	Un élève exprime ne pas être d'accord avec l'idée proposée par l'autre par rapport à la thématique de leur projet d'art. Il lui explique calmement et clairement son désaccord et l'autre accepte de trouver une autre proposition.
Théorie de l'esprit	Un élève qui adore utiliser le pastel sec demande à l'intégrer à leur projet d'art. Le camarade refuse immédiatement en disant que c'est très salissant et ne change pas d'idée malgré les négociations de l'élève.	Non observé	Un élève exprime avec beaucoup d'enthousiasme vouloir jouer un certain rôle dans la mise en scène qu'ils doivent créer. Les autres le veulent aussi, mais finissent par accepter en disant qu'il semble réellement excité de jouer ce personnage.

Constats et conclusion

À la lumière de cette analyse, il est possible de tirer certains constats à retenir. De prime abord, les divers liens établis entre les habiletés coopératives et les habiletés pragmatiques démontrent bel et bien l'importance de considérer cette sphère langagière lors du déploiement du travail d'équipe en classe. Il est d'autant plus intéressant de considérer cet aspect afin de planifier un enseignement explicite de la coopération, étant donné qu'il permettrait de subdiviser certaines grandes habiletés coopératives en habiletés plus spécifiques. Par exemple, l'enseignement explicite de l'écoute pourrait se faire en trois temps : démontrer son écoute par la communication non verbale; respecter les tours de paroles pour laisser l'espace à l'autre d'exprimer ses idées; formuler efficacement des questions de manière à préciser sa

compréhension. Cette perspective est intéressante puisqu'elle permet de s'attarder de manière précise à certains aspects de l'habileté coopérative afin de la développer progressivement. Cela réduit la charge pour l'enfant et permet à l'enseignant(e) d'offrir des rétroactions plus précises et ciblées.

Je remarque aussi à travers cette analyse la variabilité au niveau de la démonstration des habiletés chez les élèves. Effectivement, alors que certains élèves maîtrisent très bien une habileté, c'est tout le contraire pour d'autres. Cependant, le rôle de l'enseignant(e) est primordial à cet effet pour accompagner tous les élèves dans le développement de la coopération, et ce, que ce soit par le biais de rappels ou de la modélisation de l'aptitude souhaitée. Ceci illustre bien l'importance d'être non seulement attentif aux apprentissages scolaires lors des travaux d'équipes, mais aussi aux habiletés coopératives et pragmatiques. L'observation de celles-ci permettrait même de cibler des forces et des défis spécifiques à chaque élève afin d'intervenir précisément dans leur zone proximale de développement pour favoriser des apprentissages durables du comportement souhaité (Carpentier et al., 2023). En outre, on parle souvent de l'importance des rétroactions efficaces en lien avec les apprentissages, mais il ne faut pas négliger l'importance de ce type d'intervention pour guider l'élève par rapport aux comportements favorables à la coopération. Effectivement, il est démontré que la rétroaction positive aurait pour effet d'encourager non seulement les élèves à adopter les comportements attendus, mais aussi à les maintenir (Gaudreau, 2024, p. 119). L'analyse a aussi démontré l'influence possible d'autres facteurs sur la maîtrise des habiletés pragmatiques. La capacité d'inhibition et d'autorégulation émotionnelle et comportementale en sont deux qui pourraient expliquer certains défis auxquels quelques élèves sont confrontés. Par conséquent, des interventions en ce sens pourraient aussi être intéressantes pour les accompagner.

Enfin, en considérant que des difficultés d'interaction avec les pairs lors des travaux d'équipes résulteraient de lacunes au niveau pragmatique, il pourrait être bénéfique de recourir à l'expertise des orthophonistes dans nos milieux. Effectivement, en plus d'intervenir spécifiquement auprès des élèves, ces professionnel(le)s ont aussi pour mandat de soutenir les intervenant(e)s scolaires en lien avec le langage et la communication afin qu'ils améliorent leurs interventions universelles (Paquette et al., 2023). Des pistes concrètes pourraient être proposées pour favoriser le développement de certaines habiletés pragmatiques.

Bibliographie

Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. Revue française de pédagogie. 153, 121-149.

Baudrit, A. (2007). L'apprentissage Coopératif : Origines et Évolutions D'une Méthode Pédagogique. De Boeck Supérieur. https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/dbu.baudr.2007.04.

Blain-Brière, B. (2015). Lien entre les habiletés pragmatiques et les fonctions éducatives de l'enfant. [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.

Boissonneault, J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021). Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : un guide pour le personnel scolaire. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/fascicule_2021-09-13_Personnel_ecran_2.pdf

Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C. et Gallant, A. (2023). La zone proximale de développement au service de l'apprentissage durable. Vivre le primaire 36(2), 72-74. http://hdl.handle.net/1866/28257

Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C., Gallant, A. (2024). La coopération au service de l'apprentissage durable. Vivre le primaire, 37(2), 69-73. http://hdl.handle.net/1866/33075

Carpentier, T. (2022). Évaluation de l'implantation et des impacts d'une intervention en communication sociale auprès d'enfants du primaire présentant des difficultés d'adaptation et de comportement [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://umontreal.scholaris.ca/items/f29c711a-c2cb-460b-b069-4e0e27bb56d5.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). Projet savoir troisième dossier : 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

Douzet, C., Gaudenzi, M., Magdelaine, A. et Zingaretti, S. (2019). L'écoute : condition essentielle à la coopération. https://hal.science/hal-02290376v1

Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. Éducation et francophonie, 30(2), 188–219. https://doi.org/10.7202/1079531ar

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : Les ingrédients essentiels (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). Active learning: cooperation in the college classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.

Lavoie, A., Drouin, M. et Héroux, S. (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. Pédagogie collégiale 25(3), 4-8.

McKown, C. (2007). Concurrent validity and clinical usefulness of several individually administered tests of children's social-emotional cognition. Journal of Clinicat Child & Adolescent Psychology, 36(1), 29-41.

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

Nadeau, M. (2019). Relations entre les habiletés pragmatiques perçues, manifestées et observées et la qualité des interactions en maternelle 5 ans [mémoire de maîtrise]. CorpusUL. https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/58b88c5b-2996-4c10-b441-3ca4019ca5fa/content

Owens, R. E. J. (2011). Language Development: An Introduction. Pearson

Paquette, M-C., Bruneau, J. et Lambert-Bonin, É. (2023). Guide de pratique en orthophonie scolaire. Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. https://www.ooaq.qc.ca/media/fzihxb5z/guide-pratique-orthophonie-scolaire-2025.pdf

Russell, R. L., et Grizzle, K. L. (2008). Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: Toward evidence-based assessments. Clinical Child and Family Psychology Review, 11(1-2), 59-73.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Développer de l'autonomie chez les élèves 2e cycle du primaire : des outils pédagogiques pour favoriser leurs apprentissages

Béatrice Morissette



Introduction

En science de l'éducation, l'autonomie peut être définie comme étant la capacité de l'élève à être en mesure de gérer ses apprentissages de manière consciente et responsable. L'autonomie ne se limite pas seulement à l'indépendance des élèves, mais aussi à développer des compétences d'autorégulation et de réflexion critique (Legendre, 2025; Vigneault, 2021, p. 18-24).

Certains auteurs mettent en lumière les liens entre l'autonomie, la motivation et la réussite scolaire. Notamment, ils soulignent que le sentiment d'autonomie peut alimenter la motivation intrinsèque des élèves. De plus, ils démontrent que des élèves plus autonomes présentent de meilleurs résultats scolaires (Jutras Dupont, Beaulieu et Dubeau 2024, p.2-3). La théorie de l'apprentissage autorégulé repose sur la capacité de l'élève à planifier, superviser et évaluer ses propres stratégies d'apprentissage dans le but d'atteindre ses objectifs. Cette approche renforce directement le développement de l'autonomie chez les élèves (Zimmerman, 2002, p.64).

L'objectif de l'article est d'analyser les bénéfices que peut apporter le développement de l'autonomie chez les élèves du 2e cycle du primaire, en lien avec leur motivation, le développement de leurs compétences d'apprentissage, leur réussite scolaire, en plus d'analyser l'influence de l'autonomie des élèves sur mon sentiment d'efficacité professionnelle en tant qu'enseignante. Pour ce faire, les trois outils pédagogiques mis en place dans ma classe de 4e année du primaire seront présentés, soit la pyramide de l'autonomie, le plan de travail et la période de régulation. L'analyse intégrera à la fois le point de vue des élèves et le mien, l'enseignante.

Contexte scolaire et besoins des élèves

Lors de mon dernier stage, j'enseignais dans une classe de 4e année du primaire en concentration sport dans une école privée. Mon groupe était assez diversifié, plusieurs élèves recevaient du soutien en orthophonie ou en orthopédagogie et les écarts d'apprentissage entre les élèves étaient assez importants. Certains élèves avaient de la facilité, alors que d'autres vivaient des défis d'apprentissage

majeurs. J'ai rapidement constaté que plusieurs de mes élèves manquaient de confiance en eux. De plus, ils étaient assez perfectionnistes dans leur travail, ce qui les poussaient à constamment avoir mon approbation avant d'avancer dans leur travail. Ce besoin d'être rassuré occupait une grande partie de mon temps et m'empêchait souvent d'être pleinement disponible pour ceux qui avaient réellement besoin de mon aide. J'ai alors ressenti le besoin d'outiller mes élèves pour les rendre plus autonomes, les aider à se faire davantage confiance et à développer leur capacité à gérer leurs apprentissages.

Utilisation des outils pédagogiques en contexte d'enseignement

Pour favoriser l'autonomie des élèves, j'ai mis en place trois outils pédagogiques, soit une pyramide de l'autonomie, un plan de travail et une période de régulation, en m'appuyant sur la théorie de l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2002, p. 67-70). J'ai été en mesure d'observer la mise en application de ces trois outils pédagogiques lors de mon enseignement du terme manquant, une notion assez complexe de mathématique. Le terme manquant est un nombre inconnu dans une opération ou une équation, que l'on doit déterminer afin que l'égalité soit vraie. L'élève doit utiliser les autres nombres pour déterminer quel est le terme manquant. Ces outils m'ont permis d'observer une progression dans l'autonomie, la motivation et la compréhension des élèves. Mon objectif était de permettre aux élèves de bien comprendre cette notion mathématique, de se l'approprier, ainsi que les amener à devenir des apprenants actifs et autonomes (Zimmerman, 2002, p. 67-70). La mise en œuvre de ces trois outils pédagogiques a modifié ma position d'enseignante tout en favorisant, chez les élèves, une prise en charge de leurs apprentissages. Mon analyse est donc faite en ordre chronologique de l'utilisation de ces différents outils pédagogiques lors de mon enseignement du terme manquant, tout en analysant mon point de vue en tant qu'enseignante, ainsi que celui des élèves en ce qui concerne leur utilisation.

Mon intention était d'analyser l'impact du développement de l'autonomie sur la motivation, la réussite scolaire ainsi que sur le sentiment d'efficacité des élèves. L'apprentissage autorégulé, suppose que les élèves deviennent progressivement capables de planifier, de superviser et d'évaluer leurs propres apprentissages, ce qui renforce leur engagement et leur persévérance scolaire (Zimmerman, 2002, p. 67-70). Lors de mon analyse, je cherchais à observer comment l'augmentation de l'autonomie pouvait encourager l'implication active des élèves dans leurs apprentissages et ainsi confirmer les liens établis entre l'autonomie, l'engagement et la persévérance scolaire (CTREQ, 2025).

1.La pyramide de l'autonomie : un repère visuel pour guider les élèves

Lors de mon enseignement de la notion complexe du terme manquant, j'ai rapidement observé que les élèves dépendaient beaucoup de moi pour valider leur compréhension ou pour avoir plus d'explications. Je les référais donc à leur pyramide de l'autonomie qui a une structure bien claire. Les élèves devaient commencer par le bas de la pyramide et monter de niveau s'ils n'avaient pas trouvé de réponse à leur question (voir image 1). Voici les différents niveaux de la pyramide :

1-Utiliser ses connaissances (voir image 1, niveau 1) : À ce niveau, les élèves devaient se référer à leurs connaissances antérieures et personnelles. Ils devaient se questionner sur ce qu'ils savaient déjà. Au besoin ils pouvaient relire attentivement la consigne et identifier les éléments compris pour tenter de répondre par eux-mêmes à la question.

2-Utiliser les ressources mises à leur disposition (voir image 1, niveau 2) : À ce niveau, les élèves pouvaient utiliser les différents outils mis à leur disposition, comme leurs cahiers d'activités, les différents aide-mémoires, l'affichage de classe, le dictionnaire ainsi que les ressources en ligne comme AlloProf.

3-Demander à un pair ou à un élève expert (voir image 1, niveau 3) : À ce niveau, les élèves pouvaient demander de l'aide à un camarade de classe ou à un élève expert. Ils devaient alors poser une question claire et précise en chuchotant pour ne pas déranger les autres élèves au travail.

4-Se référer à l'enseignant (voir image 1, niveau 4) : À ce dernier niveau, les élèves pouvaient venir me voir, leur enseignante. La plupart du temps, les élèves ne s'y rendaient pas, puisqu'ils trouvaient des réponses à leurs questions bien avant d'y arriver.

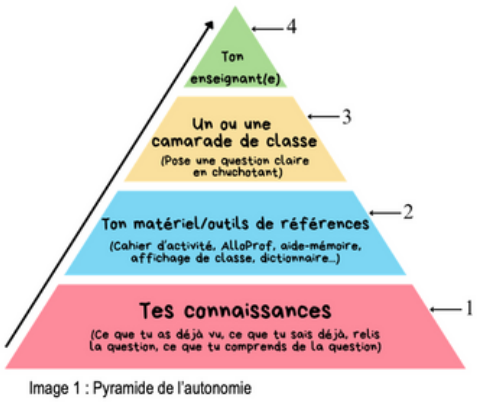


Image 1 : Pyramide de l'autonomie

Pour cet outil, je me suis inspiré de la règle du « Three before me ». Cette règle veut que l'élève ait tenté trois pistes de solutions avant de se référer à son enseignant. Cette stratégie pédagogique vise le développement de l'autonomie des élèves (Phillips et Chen, 2015). Pour créer ma pyramide de l'autonomie, je me suis inspiré des outils présentés par Laurie Couture dans son article pour l'École branchée et je les ai adaptés selon mes intentions et aux besoins des élèves ainsi qu'aux outils mis à leur disposition (Couture, 2020).

1.1 Point de vue de l'enseignante

Ce dispositif a rapidement changé la dynamique de ma classe. J'ai pu consacrer beaucoup plus de temps aux élèves ayant besoin de mon accompagnement, tout en observant la capacité des autres élèves à collaborer et à expliquer leurs raisonnements, ce qui démontrait leur compréhension.

1.2 Point de vue des élèves

Les élèves, quant à eux, ont manifesté un sentiment de fierté à réussir sans mon aide ou à devenir un élève expert. Plusieurs ont mentionné que pour comprendre le terme manquant, « le fait qu'un autre élève m'explique avec ses mots m'a aidé à mieux comprendre ».

2. Le plan de travail : structurer les apprentissages en fonction des besoins

L'intégration du plan de travail a aussi été un outil important dans le développement de l'autonomie des élèves. Le plan de travail était sous forme de « urgent, je dois, je peux » :

1-Urgent : Les travaux non complétés de la semaine précédente y sont inscrits. En temps normal, il n'y a rien d'écrit dans cette section si tout a été terminé dans les temps.

2-Je dois : J'y inscris le travail à faire pour la semaine au fur et à mesure. J'explique rapidement en quoi consiste le travail à faire avant de l'ajouter au plan de travail. Je peux en ajouter tout au long de la semaine, en m'assurant de leur laisser suffisamment de temps pour le compléter avant la fin de la semaine.

3-Je peux : Dans cette section, les élèves avaient accès à plusieurs d'activités de consolidation et d'enrichissement. Je prévoyais plus d'activités que nécessaire pour m'assurer que les élèves ne soient pas à court de travail. Parmi les activités proposées, il y avait des défis sur Minecraft Éducation, des exercices sur Netmath et AlloProf, des cartes à tâches, des activités consignées dans un cahier passe-temps, ainsi que la possibilité de faire de la lecture.

Il y avait aussi une liste de classe avec les différents travaux de la section « Je dois », à faire pour la semaine. Les élèves faisaient une première ligne (\) lorsqu'ils débutaient le travail et en faisaient une deuxième (X) lorsque le travail était terminé et corrigé (voir image 2). Les élèves se corrigeaient de manière autonome lorsqu'ils avaient terminé le travail.

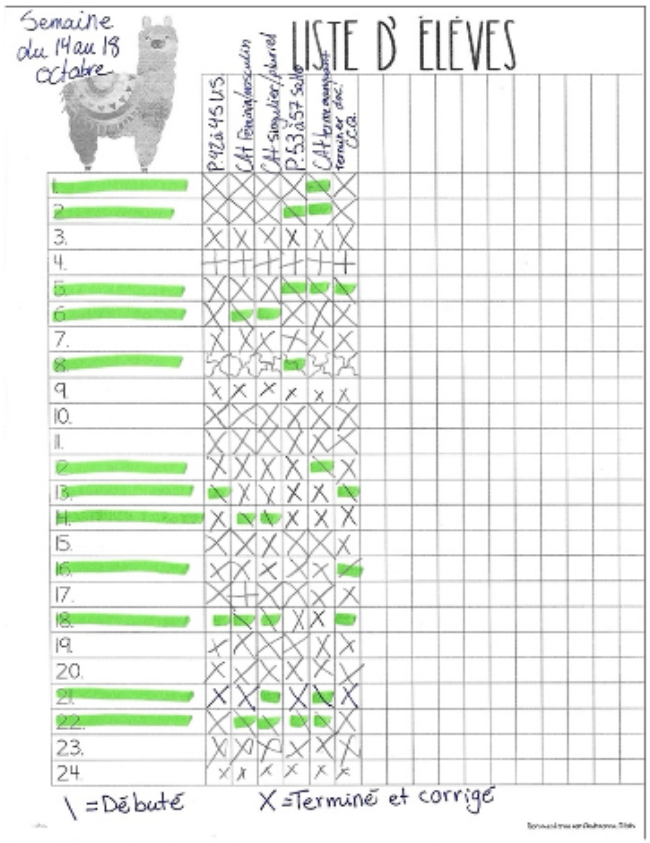


Image 2 : Plan de travail

2.1 Point de vue de l'enseignante

Il était facile et rapide pour moi de faire le suivi de l'avancement des travaux des élèves. Je pouvais repérer rapidement les élèves qui semblaient bloqués dans leur travail afin de leur apporter mon aide le plus rapidement possible. Le plan de travail me permettait aussi de limiter les questions du type « qu'est-ce que je fais quand j'ai fini ? ». Chaque élève savait qu'il devait absolument avoir complété toutes les activités de la section « je dois » avant de passer à la section « je peux ». Cela me laissait donc plus de temps pour accompagner les élèves qui avaient besoin de mon aide.

2.2 Point de vue des élèves

Le plan de travail permettait aux élèves de choisir l'ordre dans lequel ils effectuaient le travail, incluant les exercices sur le terme manquant. J'ai pu observer des stratégies intéressantes chez les élèves. Certains préféraient s'attaquer directement à cette notion plus difficile, tandis que d'autres préféraient commencer par des tâches plus simples pour « activer leur cerveau » comme les cartes à tâches du féminin/masculin ou du singulier/pluriel. Cette façon de fonctionner a été valorisante et motivante pour les élèves. Plusieurs ont exprimé leur satisfaction en disant qu'ils aimaient « décider pour une fois », « avoir le droit de commencer par ce qu'ils préféraient » et surtout « savoir ce qu'ils avaient à faire ».

Le plan de travail leur offrait aussi la possibilité de se corriger de manière autonome lorsqu'ils avaient terminé le travail, ce qui renforçait leur sentiment de compétence et leur responsabilité face à leurs apprentissages (Bandura, 1997, p. 174-177).

3. La période de régulation : développer la réflexion et l'autorégulation

La période de régulation ajoutée à la fin de la semaine a permis de rendre plus sérieuse l'autonomie des élèves. Lors de cette période, les élèves devaient y compléter les travaux non terminés de la section « je dois » du plan de travail de la semaine, pendant que les autres avaient droit à une période libre. Cette période était en fin de journée, lors de la dernière journée de la semaine.

3.1 Point de vue de l'enseignante

En tant qu'enseignante, cette période de régulation m'a permis d'encourager la persévérance des élèves, mais aussi de revenir individuellement ou en sous-groupe sur des notions mal comprises, comme j'ai dû le faire pour le terme manquant.

3.2 Point de vue des élèves

Du côté des élèves, cette période était perçue à la fois comme une chance de se rattraper et une source de motivation. Plusieurs mentionnaient vouloir « bien travailler dans la semaine pour pouvoir profiter de la période récompense ». D'autres, disaient que la période de régulation leur permettait finalement de mieux comprendre, car ils étaient « plus calme » ou pouvaient le faire « avec de l'aide en petit groupe ».

Conclusion

Le développement de l'autonomie des élèves permet de favoriser leur engagement, leur motivation et leur réussite scolaire (Jutras Dupont, Beaulieu et Dubeau, 2024, p.1-10). En m'appuyant sur la théorie de l'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2002, p. 64), j'ai constaté, par la mise en place de la pyramide de l'autonomie, du plan de travail et de la période de régulation, des effets positifs sur mes élèves de 4e année. Ces outils ont permis aux élèves de mieux gérer leurs apprentissages, de renforcer leur sentiment de compétence (Bandura, 1997, p. 174-177) et de progresser dans la compréhension d'une notion complexe comme celle du terme manquant. En les guidant vers une plus grande prise en charge de leur travail, j'ai pu mieux accompagner les élèves qui avaient besoin de soutien, tout en observant une belle évolution de leur autonomie.

Dans un contexte éducatif qui est en constante évolution, l'enseignant joue un rôle important dans le développement de l'autonomie des élèves (Vigneault, 2021, p. 18-24). Ainsi, c'est en leur apportant notre soutien, en ayant un encadrement bienveillant et en les responsabilisant progressivement, que les élèves peuvent devenir des apprenants confiants et engagés dans leurs apprentissages (Zimmerman, 2002, p. 64).

Références

Bandura, A. (1997). Self-efficacy : The exercise of control. W. H. Freeman.

Bédard, M. (2015). Autonomie pédagogique et responsabilisation : une recette pour améliorer les résultats scolaires. Institut économique de Montréal. https://www.iedm.org/sites/default/files/pub_files/note0815_fr.pdf

Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec. (s.d.). Développer l'apprentissage autorégulé des élèves pour favoriser la persévérance. https://www.ctreq.qc.ca/apprentissage-autoregule/

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

Jutras Dupont, C., Beaulieu, M. et Dubeau, A. (2024). Motiver ses élèves : stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la formation professionnelle québécoise œuvrant en contexte de formation individualisée. Formation et profession, 31(01), 1-10.

Legendre, R. (2025). Dictionnaire actuel de l'éducation. TÉLUQ. https://fi.teluq.ca/mod/glossary/showentry.php?eid=29523

Phillips, w. et Chen, B. (2015). Use the three-before-me as a communication strategy in large class. Teaching online pedagogical repository of the University of central Florida. https://topr.online.ucf.edu/three-before-me/

Vigneault, C. (2021). Développer l'autonomie des élèves : Stratégies gagnantes pour la salle de classe. Pédagogie Québec, 12(4), 18-24.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation : A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), Handbook of self-regulation (p. 13-39). Academic press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner : An Overview. Theory Into Practice, 41(2), 64-70.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Autoévaluation et système d'émulation : Levier du développement comportemental en milieu scolaire

Danie Barrette



Introduction

Selon un sondage réalisé par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ, 2024), 83% des enseignants considèrent que les incivilités sont en augmentation dans les écoles québécoises, ce qui nuit aux apprentissages en classe. La gestion de classe est l'un des aspects les plus difficiles dans la profession enseignante (Gaudreau, 2017). En particulier, lorsque l'enseignant est confronté au manque de respect. Pourtant, le respect en milieu scolaire est un fondement essentiel d'un climat propice aux apprentissages, car il favorise un environnement sécurisant et positif pour les élèves (Debarbieux, 2011). Cependant, de nombreux enseignants se heurtent à des difficultés pour inciter leurs élèves à adopter des comportements prosociaux de manière volontaire et durable. Une question centrale se pose alors : Comment motiver les élèves à adopter un comportement respectueux en classe ? Plusieurs enseignants se tournent vers les systèmes d'émulation ou de renforcement positif. Bien que ces approches soient controversées chez les chercheurs et rarement recommandées comme moyen de motiver les élèves à apprendre (Archambault et Chouinard, 2016 p.218), j'ai décidé de l'implanter dans ma classe face aux comportements perturbateurs persistants faute de solutions.

Contexte

Dans le cadre de mon quatrième stage en cours d'emploi au BÉPEP, j'ai pu observer un manque de respect flagrant de la part des élèves entre eux et envers les membres du personnel. En effet, quelques élèves manifestaient des comportements irrespectueux tels que : interrompre les discussions, faire des remarques sarcastiques, défier l'autorité, ignorer des consignes ou montrer de l'indifférence face aux activités scolaires. Ces comportements sont nuisibles à l'établissement d'un climat de respect, d'écoute et de collaboration qui sont essentiels pour favoriser les apprentissages en classe (Duchesne et Ratelle, 2014). Il devient difficile pour l'enseignante d'apporter un soutien aux élèves qui veulent apprendre sans être dans la gestion des comportements inappropriés.

Théorie de l'autodétermination

L'instauration d'un système d'émulation en classe peut s'appuyer sur la théorie de l'autodétermination développé par Deci et Ryan (1985).
Selon cette théorie, la motivation des élèves est influencée par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, de compétence et de relation. Le besoin d'autonomie, surtout au 3e cycle, se traduit par la volonté de l'élève d'être l'acteur principal de ses choix et de ses actions. Dans un système d'émulation, l'élève doit pouvoir sentir qu'il a une marge de manœuvre pour atteindre les comportements demandés. Le système doit être vu comme un soutien à l'autodétermination. Pour sa part, le besoin de compétence concerne le désir fondamental de se sentir efficace dans ses activités. Enfin, le besoin de relation renvoie à la nécessité d'entretenir des liens positifs avec les autres. Il est essentiel que le système d'émulation favorise un climat de respect, de collaboration et d'appartenance. Instaurer un système d'émulation efficace implique aussi de développer l'autorégulation des élèves. Bandura (1986) avance que la capacité de l'élève à s'autoévaluer et à ajuster son comportement en fonction des attentes est essentielle pour son développement personnel. Un bon système propose donc des moments d'autoévaluation des comportements où les élèves réfléchissent sur leurs choix et leurs progrès.

Besoins psychologiques des élèves

Dans le contexte scolaire, la satisfaction des besoins psychologiques des élèves est essentielle au développement de leur engagement, de leur motivation et de leur bien-être. Parmi les stratégies pédagogiques pouvant soutenir cet objectif, l'instauration d'un système d'émulation se distingue par son potentiel à structurer positivement le comportement des élèves. Appuyé par la pyramide de Maslow (1943), un système d'émulation peut répondre à deux besoins fondamentaux soit, le besoin de compétence et d'appartenance. Lorsqu'ils sont répondus par l'environnement scolaire, la motivation et le niveau d'engagement des élèves augmentent.

Le premier besoin répondu par le projet est celui d'appartenance. Ce besoin peut être répondu grâce à l'entraide de classe.En encourageant la collaboration, en valorisant la contribution de chacun et en promouvant des interactions positives, le système d'émulation répond efficacement au besoin d'appartenance des élèves. Bien que les élèves doivent travailler sur leur propre défi en matière de respect, il est possible de s'encourager et de se soutenir. En ayant du soutien et des encouragements, les élèves se sentent plus écoutés et importants dans la classe. Ils développent des relations positives avec les autres membres.

Finalement, il est possible de répondre au besoin de compétence. Il correspond à la perception qu'a un élève de sa capacité à agir efficacement sur son environnement et à atteindre les objectifs fixés. La promotion du respect en classe peut contribuer de manière significative au renforcement du sentiment de compétences des élèves. Comme le projet récompense explicitement les comportements respectueux, il offre aux élèves des rétroactions positives sur leurs compétences sociales. En recevant une reconnaissance de leur effort pour adopter des comportements appropriés, les élèves développent la conviction qu'ils possèdent les habiletés nécessaires pour évoluer positivement dans un groupe. Le respect représente une compétence évolutive que les élèves doivent apprendre et perfectionner. En observant leurs progrès, les élèves peuvent prendre conscience de leur capacité à s'améliorer. Le développement du sentiment de compétence est étroitement lié à la motivation intrinsèque. Lorsque l'élève se sent compétent dans la gestion de ses relations et de ses comportements respectueux, il est plus susceptible de poursuivre et de maintenir ses apprentissages.

Mise en place du système d'émulation

J'ai amorcé mon projet par une discussion sur les comportements qui démontrent du respect ainsi qu'une activité permettant de faire une liste des comportements attendus en classe. Par la suite, j'ai expliqué le système d'émulation à base de points sur les comportements attendus. L'objectif est de valoriser et de renforcer positivement les comportements souhaités tout en offrant un cadre clair et prévisible pour les élèves. Tout élève ayant un comportement exemplaire obtiendra 5 points. Celui qui prend de bonnes décisions dans son comportement général même s'il n'est pas parfait en tout temps aura 4 points. L'élève qui est disponible et prêt à apprendre, mais qui pourrait améliorer certains aspects de son comportement recevra 3 points tandis que celui qui adopte des comportements inappropriés qui nuisent à son apprentissage et celui des autres n'aura pas de point. Les points sont accumulés par l'élève et il peut échanger ceux-ci contre des récompenses personnelles. Les récompenses ont été choisies par les élèves lors d'une discussion de groupe. Finalement, en fin de journée, chaque élève avait à faire son autoévaluation de son comportement. L'autoévaluation du comportement est une pratique pédagogique qui permet aux élèves du primaire de réfléchir de manière autonome à leurs attitudes et à leur engagement en classe. Comme l'explique Perrenoud (1998), « l'autoévaluation contribue à développer chez l'élève une attitude réflexive, en le rendant responsable de ses comportements et de ses progrès » (p.35). Cette démarche vise à développer leur sens des responsabilités, leur capacité à s'autoréguler ainsi que leur conscience de l'impact de leurs actions sur le climat scolaire. L'autoévaluation du comportement a plusieurs effets positifs. Elle valorise les bons comportements, favorise la motivation intrinsèque et aide à instaurer une atmosphère de confiance et de collaboration. Desjardins et Poirier (2010) précisent que « l'autoévaluation permet aux élèves de mieux se connaitre, de s'autoréguler et d'ajuster ses comportements pour favoriser un climat de classe harmonieux » (p.122). Elle permet également aux élèves de comprendre que l'apprentissage ne repose pas uniquement sur la réussite académique, mais aussi sur des attitudes propices au travail et à la vie de groupe.

Fiche de l'élève mon autoévaluation du respect



Analyse et explications des traces

L'observation des élèves en situation d'autoévaluation révèle une dynamique intéressante. D'une part, certains élèves démontrent de manière constante des comportements respectueux et sont capables de les nommer avec assurance, d'autre part, bien qu'en adoptant parfois des comportements irrespectueux manifeste la capacité de reconnaître et de verbaliser ces écarts de conduite. La reconnaissance des comportements adéquats comme ceux problématiques constitue un levier pédagogique majeur. Ces observations témoignent de la conscience de soi des élèves, mais aussi de leur potentiel de développement en matière d'autorégulation et d'intériorisation des normes sociales.

Afin de mieux comprendre comment l'autoévaluation et le système d'émulation peuvent soutenir le développement socioaffectif des élèves, il est pertinent d'examiner la manière dont ceux-ci reconnaissent leurs comportements positifs ou négatifs. Cette capacité constitue un indicateur clé de leur engagement dans une démarche d'autorégulation et de motivation intrinsèque.

La plupart des élèves respectent et suivent les comportements attendus en classe. Ainsi, plusieurs identifient et verbalisent leurs comportements respectueux dans leur autoévaluation. Ces élèves manifestent une conscience de soi accru de leurs actions. Ce processus favorise également le renforcement du sentiment de compétence, défini par Deci et Ryan (2985) de besoin fondamental. En reconnaissant leurs comportements positifs, les élèves expriment une perception accrue d'efficacité personnelle, ce qui soutient la motivation intrinsèque et encourage la poursuite des comportements prosociaux (Deci et Ryan, 2000). De plus, cette reconnaissance autonome est un indicateur d'intériorisation des normes sociales, processus clé pour le développement de l'autonomie. Selon Wentzel (1993), la valorisation des comportements positifs par les élèves eux-mêmes contribue à la création d'un climat de classe positif et propice aux apprentissages.

D'autre part, la capacité d'un élève à reconnaître ses propres comportements irrespectueux constitue un indicateur important de développement socioaffectif. Cette prise de conscience, bien qu'elle mette en lumière un écart par rapport aux comportements attendus, doit être interprétée comme une opportunité éducative majeure, tant pour l'élève que pour l'enseignante. En engagement l'élève dans une réflexion sur les causes de son comportement perturbateur, sur les impacts sur autrui et sur les moyens d'agir différemment, l'enseignant transforme l'erreur en apprentissage. Cette démarche vise à faire évoluer l'élève vers une gestion plus autonome et respectueuse de ses comportements.

L'analyse des traces écrites des élèves sur leur perception des comportements qu'ils ont eus dans la journée met en évidence un processus essentiel de développement socioaffectif : la capacité de conscience de soi. Qu'il s'agisse d'élèves adoptant des conduites respectueuses ou d'élèves reconnaissant leurs écarts de conduite, tous manifestent une forme d'engagement dans une démarche réflexive. Cette capacité de se positionner de manière critique par rapport à ses actions, positives ou négatives, ouvre la voie à des interventions pédagogiques visant à renforcer l'intériorisation des valeurs sociales fondamentales, telles que le respect, la responsabilisation et la coopération.

Constat

Suite à l'implantation du système d'émulation et de l'autoévaluation, je constate une amélioration des comportements attendus en classe. Les élèves ont démontré une progression significative dans leur capacité à adopter des conduites respectueuses et appropriées. De plus, ils ont fait preuve d'honnêteté et de réflexion critique dans l'exercice d'autoévaluation, reconnaissant tant leurs réussites que leurs défis. Ainsi, l'amélioration des comportements observés ainsi que la qualité des autoévaluations réalisées permettent de tirer plusieurs constats significatifs. Le tableau qui suit présente les constats ainsi que les explications.

Constats	Explications
La conscience de soi est présente, peu importe la nature du comportement.	Les élèves sont capables de nommer leurs comportements qu'ils soient positifs ou négatifs.
L'autoévaluation favorise le développement de compétences socioaffectives.	La réflexion sur le comportement aide les élèves à comprendre et à ajuster leurs actions.
Les comportements respectueux consolidés témoignent d'une intégration réussie des comportements attendus.	Les élèves respectueux montrent une adhésion interne des valeurs sociales.
La reconnaissance des comportements irrespectueux est une opportunité éducative, non un échec.	Admettre un comportement inadéquat ouvre un espace pour l'apprentissage, le dialogue et la réparation.
Le climat de classe influence la qualité de l'autoévaluation.	Un environnement bienveillant favorise des autoévaluations sincères et constructives.

L’ensemble des constats souligne l’importance de favoriser des démarches d’autoévaluation authentiques et de maintenir un climat de classe bienveillant, afin de soutenir le développement des comportements respectueux, l’autonomie et la compétence sociale des élèves.

Conclusion

L’analyse des comportements des élèves, en lien avec le système d’émulation et l’autoévaluation, souligne l’importance de combiner des approches pédagogiques complémentaires pour soutenir le développement des élèves. Le système d’émulation, en valorisant de manière structurée les comportements respectueux, contribue à instaurer un climat positif et sécurisant, propice à l’apprentissage. En parallèle, l’autoévaluation invite les élèves à adopter une posture réflexive sur leurs actions, les forçant à prendre conscience de soi, leur sentiment de compétence et leur autonomie.

Cette articulation entre émulation et autoévaluation permet aux élèves non seulement aux élèves d’identifier leurs réussites, mais aussi leurs défis, mais aussi de s’engager activement dans l’amélioration. Cette approche est un levier essentiel pour accompagner les élèves vers une citoyenneté active, consciente et responsable.

Dans une perspective d’amélioration continue, il serait pertinent d’approfondir la recherche sur l’impact de l’autoévaluation sur l’évolution du comportement social à long terme. L’exploration complémentaire telle que les entretiens individuels ou les cercles de parole pourraient enrichir les démarches visant à soutenir le respect et l’autorégulation en milieu scolaire.

Références

-Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

-Debarbieux, É. (2011). La violence en milieu scolaire : 10 ans d'observation. Paris : Armand Colin.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.

-Desjardins, J., et Poirier, M. (2010). Évaluation et intervention éducative : agir pour soutenir la réussite. Presses de L’université Laval.

- Duchesne, S., et Ratelle, C. (2014). Motivation en contexte scolaire : Théories, résultats et implications pratiques. Québec : Presses de l’Université du Québec.

-Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels.

- Fédération des syndicats de l’enseignement (FSE-CSQ). (2024, 19 novembre). Consultation de la FSE-CSQ sur les incivilités – Il faut agir collectivement pour protéger les profs. https://fse.lacsq.org/actualites/consultation-de-la-fse-csq-sur-les-incivilites-il-faut-agir-collectivement-pour-proteger-les-profs/

-Perrenoud, P. (1998). Évaluer pour développer : de l’apprentissage à une pédagogie de la maîtrise. Bruxelles : De Boeck.

- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. Journal of Educational Psychology.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Le plan de travail pour favoriser le développement de l'autonomie

Charles Laliberté & Zacharie Allard



Introduction / problématique

Dans une classe, aucun élève n'apprend exactement de la même façon ni au même rythme. En effet, la diversité des profils d'apprentissage est documentée dans les recherches sur le développement des enfants québécois. L'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) rapporte que les enfants présentent, dès leur entrée à l'école, des différences importantes sur les plans cognitif, social et affectif (Institut de la statistique du Québec, 2020). Ces écarts contribuent à l'hétérogénéité observée dans les classes.

L'hétérogénéité des élèves représente donc un défi pour l'enseignant. Même si les élèves sont regroupés par année scolaire, leurs niveaux d'apprentissage, leurs rythmes et leurs façons d'apprendre varient considérablement. L'hétérogénéité se définit par l'écart entre les niveaux scolaires d'une même classe (Le Prévost, 2010). Cette diversité oblige l'enseignant à différencier son enseignement afin de répondre aux besoins de tous ces élèves.

Cette réalité oblige les enseignants à mettre en place des pratiques soutenant la diversité des profils d'apprentissage. À cet égard, des pratiques favorisant l'autonomie des élèves peuvent être pertinentes. Ces pratiques permettent aux enfants de travailler à leur rythme de façon autonome et par le fait même, elles permettent à l'enseignant de soutenir les différents besoins des élèves selon leur rythme d'apprentissage. Parmi celles-ci, le plan de travail occupe une place importante dans nos classes. Il constitue l'ensemble des tâches que l'élève doit compléter sur une période donnée (Deschatelets, 2019). Cet outil pédagogique est utilisé par plusieurs enseignants puisqu'il permet aux élèves les plus forts d'être autonomes dans leurs apprentissages et aux élèves les plus vulnérables d'apprendre à leur rythme.

Dans nos contextes de stage, cette problématique s'est manifestée. L'un d'entre nous a effectué son stage à l'emploi dans une classe de troisième année et l'autre a fait son stage dans une classe multi-

niveaux. Dans les deux cas, nous avons observé un décalage important entre les élèves: certains terminaient les tâches rapidement, tandis que d'autres avaient besoin de plus de temps et d'accompagnement. Cette situation créait des difficultés de gestion, car les élèves rapides cherchaient constamment quoi faire, ce qui réduisait notre disponibilité pour soutenir les élèves en difficulté.

Face à cette problématique, nous avons cherché une solution permettant de mieux gérer les différents rythmes d'apprentissages tout en favorisant l'autonomie des élèves. Bien qu'il existe plusieurs stratégies pour répondre aux rythmes d'apprentissages différents des élèves, nous avons choisi de nous concentrer sur le plan de travail. Cela nous a donc amenés à nous poser la question suivante : Comment l'utilisation du plan de travail peut favoriser l'autonomie des élèves en vue de permettre à l'enseignant de tenir compte de l'hétérogénéité de la classe?

Plan de travail

Pour répondre à cette réalité, nous avons choisi d'implanter le plan de travail présenté précédemment. Cet outil permet de mieux gérer les différents rythmes d'apprentissage en offrant à chaque élève la possibilité d'avancer à son propre rythme. Ainsi, pendant qu'un élève termine rapidement sa tâche et passe à une autre activité prévue dans son plan, un autre peut continuer de travailler sur la tâche initiale à son rythme, sans pression.

Le plan de travail que nous avons mis en place dans nos classes était divisé selon les différentes disciplines. Les élèves avaient donc des tâches à compléter en mathématique, en français et en vocabulaire lorsqu'ils avaient terminé leur travail principal. Cette liste était accessible en tout temps, et permettait aux élèves de choisir l'ordre dans lequel ils souhaitaient accomplir les activités. Une fois les tâches obligatoires complétées, les élèves avaient accès à une liste d'enrichissement composée d'activités davantage axées sur leurs intérêts, comme une partie d'échec, de la lecture, des projets personnels ou des jeux éducatifs sur iPad.

Autonomie

Afin de permettre à l'enseignant d'avoir plus de temps pour répondre aux questions des élèves, le plan de travail doit répondre au besoin d'autonomie des élèves. L'autonomie se traduit par le besoin de l'enfant d'autoréguler ses expériences personnelles en faisant des choix liés à ses valeurs et à ses expériences personnelles (Gaudreau, 2024).

Le plan de travail répond à ce besoin en laissant l'élève choisir dans quel ordre il veut compléter les tâches demandées. Ce besoin est directement lié à notre problématique puisque lorsque les élèves avaient terminé une tâche, ceux-ci ne savaient pas quoi faire. Ils n'étaient donc pas autonomes dans leurs apprentissages et cela créait un enjeu de gestion pour l'enseignant. Le plan de travail fait en sorte que lorsqu'ils finissent une tâche, les élèves savent ce qu'ils ont à faire et ils ont une liberté de choix dans les tâches à accomplir.

Afin de tenter de documenter la progression de l'autonomie des élèves, nous leur avons fait compléter une autoévaluation sur ce sujet. Nous avons fait faire des autoévaluations aux élèves puisque ce type d'évaluation leur permet de réfléchir sur leurs propres habiletés (Roussel, 2019). Dans ce cas-ci, l'autoévaluation avait pour but de faire réfléchir les élèves sur les actions qu'ils utilisent lorsqu'ils se posent des questions. Ultimement, le but de cette celle-ci était que les élèves arrivent à s'autoréguler sur leurs comportements et qu'ils trouvent des options différentes que de venir voir l'enseignant directement lorsqu'ils ont des questions. L'autorégulation est un processus autonome qui survient à la suite d'une réflexion et d'une autoévaluation. Elle permet d'indiquer à une personne si certains comportements doivent être maintenus, changés ou abandonnés (Roussel, 2019).

Lorsque j'ai une question est-ce que je…

	Rarement	Souvent	Toujours
Cherche la réponse dans mes cahiers?			
Prends une pause afin d'y réfléchir?			
Relis la question?			
Vais voir M. Charles?			

En construisant l'autoévaluation telle qu'illustrée dans le tableau ci-dessous, l'objectif était que les élèves puissent constater les options qui s'offrent à eux lorsqu'ils se posent des questions. Effectivement, en complétant l'autoévaluation, il est possible qu'un élève réalise qu'il ne regarde pas souvent dans ses cahiers pour trouver une réponse. Si cet élève s'autoévalue de façon efficace, il s'autorégulera et regardera dans ses cahiers la prochaine fois.

Les élèves ont complété deux fois cette autoévaluation: la première fois était peu de temps après l'implantation de plan de travail en classe et la seconde à la fin de notre stage. Nous avons consigné les résultats dans un tableau.

Analyse de l'autonomie des élèves: observations et autoévaluations

Résultats autoévaluation au début du projet

	Rarement	Souvent	Toujours
Cherche la réponse dans mes cahiers	15	5	3
Prends une pause afin d'y réfléchir	8	11	4
Relis la question	5	12	6
Vais voir M. Charles	7	7	9

En observant les résultats de cette première autoévaluation, on peut poser plusieurs constats. D'abord, la majorité des élèves de la classe ont indiqué qu'ils ne cherchent pas la réponse dans leurs cahiers lorsqu'ils ont une réponse. Ensuite, 11 élèves sur 23 ont affirmé prendre souvent une pause pour réfléchir lorsqu'ils ont une question. Aussi, 18 élèves ont affirmé relire souvent ou toujours la question.Finalement, 9 élèves qui ont dit toujours venir voir l'enseignant lorsqu'ils ont une question et 7 affirment le faire souvent. On peut donc constater que les élèves ne sont pas autonomes lorsqu'ils ont des questions puisqu'ils n'appliquent pas les stratégies telles que de retourner chercher la réponse dans leurs cahiers.

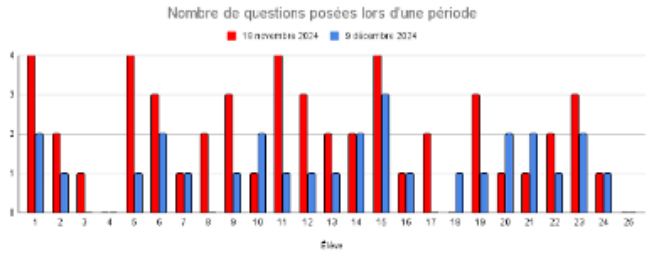
Résultats autoévaluation à la fin du projet

	Rarement	Souvent	Toujours
Cherche la réponse dans mes cahiers	8	11	4
Prends une pause afin d'y réfléchir	6	12	5
Relis la question	2	11	10
Vais voir M. Charles	9	9	5

Les résultats à la fin du projet sont différents. En effet, on constate que ce sont 15 élèves qui ont dit chercher la réponse dans leurs cahiers souvent ou toujours comparativement à 8 lors de la première autoévaluation. On peut assumer que ces élèves se sont autorégulés et qu'ils ont changé leurs habitudes lorsqu'ils se posent des questions. On peut aussi faire ce constat lorsqu'on regarde le nombre d'élèves qui vont voir l'enseignant. Il y a quatre élèves de moins qui ont affirmé toujours aller voir l'enseignant lorsqu'ils ont des questions. Ces élèves ont donc commencé à appliquer différentes stratégies. Ils sont également de plus en plus autonomes. On observe aussi une hausse dans le nombre d'élèves qui utilisent souvent ou toujours les deux autres stratégies. Ce sont 17 élèves qui prennent souvent ou toujours une pause comparativement à 15 au début du projet et 21 qui relisent souvent ou toujours la question comparativement à 18.

En plus de l'autoévaluation, nous avons observé les élèves en fonction du nombre de questions qu'ils posaient durant une période d'enseignement. Afin de constater une amélioration concrète, l'observation a été réalisée en deux temps. La première collecte de données a eu lieu le 18 novembre 2024, avant l'instauration du plan de travail. La seconde observation s'est déroulée à la fin du projet, le 9 décembre 2024.

Le graphique ci-dessous illustre le nombre de questions posées par chaque élève lors d'une période, en comparant les données des deux moments. Nous remarquons une diminution générale du nombre de questions posées après la mise en place du plan de travail. Alors qu'au départ, plusieurs élèves posaient jusqu'à quatre questions par période, très peu dépassaient deux questions après l'instauration du plan de travail.



Le diagramme suivant présente la répartition globale du nombre de questions posées avant et après la mise en place du plan de travail. Nous observons que 63,3% des questions ont été posées lors de la première observation, alors que cette proportion diminue à 36,7% lors de l'observation du 9 décembre 2024. Cette représentation permet d'avoir un aperçu de l'évolution du groupe en lien avec cette variable.



L'analyse conjointe de ces deux représentations graphiques met en lumière une tendance claire: les élèves posent moins de questions après l'implantation du plan de travail. Cette diminution ne s'explique pas par un désengagement, mais plutôt une amélioration de leur autonomie. En effet, nous avons observé que les élèves adoptaient de nouvelles stratégies avant de solliciter l'enseignant. En effet, plusieurs prenaient désormais le temps de relire attentivement la consigne ou retournaient consulter leur cahier pour y chercher des pistes de réponses. D'autres relisaient la question. Un élève qui demandait systématiquement de l'aide au début du projet a su développer le réflexe de s'appuyer d'abord sur ses outils personnels avant d'interrompre l'enseignant. De plus, le nombre de questions en lien avec le travail à faire après une tâche est devenu quasi absent. Ces comportements démontrent que les élèves ont progressivement développé leur capacité à s'autoréguler et à faire preuve d'autonomie dans l'exécution de leurs tâches.

Conclusion

Pour conclure, cet article propose que le plan de travail puisse être un outil efficace pour rendre les élèves plus autonomes dans leurs apprentissages et permettre, par le fait même, à l'enseignant d'avoir plus de temps pour répondre aux questions des élèves. Cela a pour but de répondre aux rythmes d'apprentissages différents que l'on retrouve au sein d'une même classe. Afin de documenter notre projet, nous avons regroupé, dans des tableaux, les résultats d'autoévaluation de l'autonomie complétés à deux moments différents. Nous avons aussi construit des graphiques qui démontrent que le nombre de questions posées par les élèves a diminué après la mise en place du plan de travail.

Sachant que tenir compte de l'hétérogénéité des élèves est une compétence du Référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant (Gouvernement du Québec, 2020), nous trouvons important de présenter un moyen qui peut aider les enseignants avec cette compétence. Le plan de travail, lors de notre projet, a permis de répondre à l'hétérogénéité des élèves, notamment en favorisant une meilleure application des mesures de différenciation pédagogique par l'enseignant.

Références

Deschatelets, K. (2019). Le plan de travail en classe. Repéré à https://www.laclassedekarine.com/post/le-plan-

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : Les ingrédients essentiels. 2ème édition. l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante. referentiel_competences_professionnelles_profession_ enseignante.pdf

Institut de la statistique du Québec. (2020). Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) – Résultats de la deuxième édition. https://statistique.quebec.ca/fr/enquetes/realisees/etude-longitudinale-du-developpement-des-enfants-du-quebec-2e-edition-eldeq

Le Prévost, M. (2010) . Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? Nouvelle revue de psychosociologie, n° 9(1), 55-66. https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055

Roussel, C. (2019). Autoévaluation et autorégulation : deux habiletés favorables aux apprentissages en profondeur. Le Tableau – Pédagogie universitaire, 8(1). https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/autoevaluation-et-autoregulation-deux-habiletes-favorables-aux-apprentissages-en

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Le développement de l'autonomie dans un contexte de classe flexible

Patricia Boivin et Maryanne Brunelle



Depuis quelques années, les classes flexibles sont de plus en plus populaires dans les écoles du Québec (Bluteau et al., 2022). En effet, cette méthode pédagogique est reconnue pour sa flexibilité, permettant de mieux répondre aux besoins des élèves en leur offrant plus de liberté dans l'aménagement de leur espace d'apprentissage, autant physique que pédagogique (Fortin, s.d.). Cependant, l'introduction d'une classe flexible vient avec des défis notamment liés au manque d'informations et de formations pour les enseignants (Parent, Caron & Adams, 2022; Lalonde & Bernier, 2022). D'ailleurs, une étude démontre qu'il existe en effet un manque de données officielles sur cette pratique, ce qui peut affecter la compréhension et l'efficacité de sa mise en œuvre (Bluteau et al., 2022).

Étant une pratique déjà utilisée par nos enseignantes associées lors de notre 4e stage, nous avons été immergées dans cette pédagogie. Ainsi, dès les premières semaines dans nos classes, nous avons été confrontées à une cohorte d'élèves n'ayant jamais été exposés à une classe flexible. Il est tout à fait irréaliste de croire qu'ils pourraient instinctivement savoir comment se comporter dans un tel contexte. Nous avons donc réalisé qu'il semblait manquer d'encadrement et de modélisation dans l'utilisation de la classe flexible. En effet, les élèves de nos deux groupes semblaient avoir de la difficulté à faire un choix de place adéquat qui leur permet de donner leur maximum. Ainsi, ils s'asseyaient toujours à côté de leurs amis ce qui les amenait souvent à parler au mauvais moment, ils se levaient alors que ce n'était pas un moment adéquat et ils choisissaient des places indépendamment de l'activité réalisée. De plus, plusieurs conflits émergeaient dans la classe en raison de la difficulté des élèves à gérer leur environnement de travail de manière autonome, ce qui augmentait la distraction et diminuait la concentration. Donc, des interventions fréquentes étaient nécessaires, ce qui menait à beaucoup de pertes de temps. Les difficultés observées dans la classe étaient donc cohérentes avec celles observées dans d'autres milieux scolaires au Québec (Bluteau et al., 2022).

Ainsi, dans le cadre du projet d'intervention en contexte, nous nous sommes penchées sur la question suivante : Comment favoriser l'autonomie des élèves dans le choix de leur place dans un contexte de classe flexible ? Ce projet se veut donc une proposition d'intervention pour répondre au manque de structure dans l'introduction des classes flexibles de plus en plus populaires. Nous allons particulièrement mettre l'accent sur le choix de place de l'enfant dans la classe flexible à

l'aide d'un projet mis en place dans une des deux classes d'élèves de 3e année.

Qu'est-ce que la classe flexible ?

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la classe flexible est un concept complexe qui englobe plusieurs dimensions (Bluteau et al., 2022; Lalonde & Bernier, 2022; Parent et al., 2022). Pour en saisir pleinement les enjeux, il est essentiel de bien définir cette pratique. De manière générale, ce terme se définit comme étant : «L'adaptation de l'environnement de la classe en fonction des intentions pédagogiques des enseignants, de même que des besoins évolutifs des élèves » (Allam et Chartier, 2023). Cette définition met en lumière l'importance de considérer la classe flexible sous différents angles qui interagissent pour créer un environnement d'apprentissage dynamique et adapté aux besoins de l'élève (Bluteau et al., 2022; Lalonde & Bernier, 2022; Parent et al., 2022).

Dans un premier temps, la dimension physique de la classe flexible fait référence à l'aménagement de l'espace, de l'environnement et du mobilier afin de permettre une grande variété de configuration pédagogiques (Lalonde et Bernier, 2022). Dans ce cadre, on privilégie des espaces modulables, comme des chaises et des tables mobiles, qui peuvent être réarrangées selon les activités. La variété et la diversité du mobilier sont également des éléments importants dans ce type d'aménagement (Lalonde et Bernier, 2022). En effet, il est bénéfique de proposer des tables et des chaises de toutes sortes dans le but de laisser l'élève faire un choix quant à la meilleure place possible selon le travail à réaliser (Lalonde et Bernier, 2022). Cette flexibilité vise à offrir aux élèves un environnement stimulant et fonctionnel, propice à l'apprentissage individuel ou collaboratif. Les espaces sont conçus pour répondre aux différents besoins des élèves tout en maximisant le confort, la mobilité et l'interaction (Lalonde et Bernier, 2022). À titre d'exemple, voici la classe dans laquelle s'est déroulé le projet :



Photo de Maryanne Brunelle, 2024

Cette classe a d'ailleurs fait l'objet d'articles concernant les défis liés à sa mise en œuvre, notamment la difficulté à adapter les ressources disponibles aux besoins spécifiques des élèves, ainsi qu'à la gestion de l'espace et du mobilier pour favoriser une pédagogie plus flexible et différenciée (Fortin, s.d).

De plus, la pédagogie flexible ne se limite pas à l'aménagement flexible. En effet, la pratique enseignante doit l'être tout autant pour que l'on puisse désigner la classe comme flexible. Tout d'abord, cette pédagogie met de l'avant un partage de leadership : les élèves sont responsabilisés et impliqués dans les décisions (Allam et Chartier, 2023). Les activités pédagogiques mettent de l'avant deux concepts essentiels, soit la coopération et l'autonomie, à l'aide de pratiques telles que l'apprentissage coopératif, le conseil de coopération et le plan de travail (Allam et Chartier, 2023). De plus, l'élève est en mesure de faire des choix lui permettant de répondre à ses besoins : par exemple, l'enseignant offre différentes manières de remettre un travail (Parent, Caron et Adams, 2022). L'évaluation se veut elle aussi flexible puisqu'elle repose sur le jugement professionnel de l'enseignant à partir d'observations, de conversations ainsi que de productions de l'élève (Allam et Chartier, 2023). Enfin, il est crucial que l'enseignant soit prêt à adapter continuellement l'aménagement de sa classe ainsi que ses pratiques en fonction des besoins physiques, sociaux et cognitifs des élèves (Parent, Caron et Adams, 2022).

Dans une classe en aménagement flexible, il incombe que l'élève soit à une place dans la classe qui est optimale pour ses apprentissages (Parent, Caron et Adams, 2022). Dans le cadre du projet, nous avons défini une « bonne place » comme ceci : une bonne place est un choix d'emplacement dans la classe (en avant/en arrière de la classe/ près de la fenêtre), de siège (assise qui bouge/chaise) et de coéquipiers qui permet de donner son maximum.

Les auteurs sont d'accord pour affirmer que la classe flexible est bénéfique pour plusieurs aspects qui entourent l'activité scolaire (Bluteau et al., 2022). En premier lieu, la classe flexible est bénéfique pour le climat de classe puisqu'elle vient susciter un sentiment d'appartenance chez les élèves. En effet, en impliquant ceux-ci au cœur des décisions relatives à l'ensemble du groupe, les élèves se sentent fiers et engagés en plus d'avoir l'impression que leur opinion compte (Bluteau et al., 2022). En leur permettant de faire des choix, les élèves sentent qu'ils ont un pouvoir d'agir et se sentent responsables de leurs apprentissages, ce qui se traduit par un meilleur sentiment de compétence et une meilleure estime de soi (Bluteau et al., 2022). L'aménagement flexible est une manière de différencier pour les élèves qui ont différents besoins physiques (Fortin, s.d.). De plus, la pédagogie coopérative mise de l'avant avec la classe flexible vient répondre aux besoins sociaux des enfants en plus de leur permettre de développer des habiletés sociales, d'autorégulation et de résolution de problèmes (Bluteau et al., 2022). Enfin, cette pédagogie est bénéfique pour l'attention, la motivation, le sentiment d'efficacité et l'engagement des élèves (Fortin, s.d.).

L'autonomie : une définition

L'autonomie est un concept complexe largement discuté dans la littérature scientifique : les définitions abondent. Selon Foray (2017),

l'autonomie peut être définie comme « la capacité d'agir par soi-même, autrement dit d'agir sans avoir besoin des autres ». L'autonomie peut aussi être perçue comme l'indépendance intellectuelle et morale dans la société (Lahire, 2001) ou, en d'autres mots, comme une façon de penser et de choisir (Foray, 2017).

Lahire (2001) souligne qu'un élève autonome
« s'émancipe en étant capable d'agir, de découvrir par lui-même, de faire des choix, mais c'est aussi un élève capable de se conformer aux règles, de s'organiser ».

Il ajoute une dimension supplémentaire : l'élève autonome est en mesure de s'autoévaluer.

En contexte scolaire, et dans le cadre de ce projet, nous abordons l'autonomie en tant que capacité à répondre aux attentes comportementales nécessaires au bon fonctionnement de la classe sans ou presque sans soutien de la personne enseignante ou d'un adulte.

Les auteurs ne semblent pas s'entendre dans la littérature scientifique sur une division de l'apprentissage de l'autonomie en différents stades. Toutefois, ils se mettent d'accord pour dire que l'autonomie est un processus, un apprentissage qui nécessite un degré d'accompagnement qui va évoluer avec le temps selon le rythme de l'élève (Lahire, 2001). Comme n'importe quel apprentissage, celui-ci n'est pas linéaire (Vienneau, 2017).

Dans le cadre de l'analyse de notre projet, nous nous sommes inspirées des échelles des niveaux de compétence proposées par le Gouvernement du Québec (2002), plus précisément la compétence transversale Se donner des méthodes de travail efficaces. Dans un contexte de classe flexible, les méthodes de travail efficaces ne se limitent pas aux habiletés déployées par l'élève lorsqu'il s'applique à une tâche. En effet, les méthodes de travail englobent également le choix de place, de coéquipiers et de moments opportuns pour circuler puisque ces choix influencent directement l'efficacité de l'élève à répondre à une tâche donnée (Bluteau et al., 2022).

Ainsi, nous avons élaboré quatre échelons de développement de l'autonomie afin de guider les élèves dans l'autoévaluation de leur fonctionnement dans une classe flexible. Nous tenons à mettre en garde contre l'utilisation des échelles pour évaluer et comparer les élèves entre eux. Dans le cadre de ce projet, les échelons ont été utilisés pour aider l'élève à situer son niveau d'autonomie par rapport aux attentes, le concept d'autonomie étant peu concret à qualifier pour les enfants. Il faut à tout prix éviter de l'utiliser comme outil de comparaison afin d'éviter que les élèves ne visent que l'obtention du niveau et non le comportement ou l'attitude qui y est associé (Gouvernement du Québec, 2002). De plus, pour porter un jugement, il faut s'assurer de s'appuyer sur une multitude de traces comme des observations et des conversations avec l'élève. Donc, l'enseignant doit les utiliser avec prudence et les percevoir comme des outils permettant de mieux intervenir.

Dans le tableau ci-dessous, les échelons sont définis et représentés par le code de couleurs présentant les cibles de l'école.

Échelon	Description (comportements observables)
Échelon 1 	L'élève a besoin du soutien constant de l'adulte pour choisir adéquatement sa place dans la classe, ses coéquipiers et les moments pour se lever.
Échelon 2 	L'élève commence à gagner en autonomie, mais reçoit fréquemment de l'aide de l'adulte pour choisir adéquatement sa place dans la classe, ses coéquipiers et les moments pour se lever.
Échelon 3 	L'élève est plus autonome, mais reçoit encore l'aide occasionnelle de l'adulte pour choisir adéquatement sa place dans la classe, ses coéquipiers et les moments pour se lever.
Échelon 4 	L'élève est autonome. Il n'a pas besoin de l'aide de l'adulte pour choisir adéquatement sa place dans la classe, ses coéquipiers et les moments pour se lever. Il tient compte du travail à réaliser avant même de faire son choix de place.

Tableau inspiré de : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2018

L'autoévaluation

Selon l'Office québécois de la langue française, l'autoévaluation est un : « Processus par lequel un sujet doit porter un jugement qualitatif à l'égard de différents aspects de son apprentissage, de son travail ou de ses attitudes en les comparant aux attentes qui lui avaient été exprimées.» (Office québécois de la langue française, s.d.). En d'autres mots, l'autoévaluation est un processus métacognitif par lequel l'élève porte un regard critique sur ses apprentissages, ses forces, ses défis en fonction de critères établis (Allal et Mottier Lopez, 2007).

Ainsi, le jugement de l'élève face à sa propre pratique est un élément clé de ce concept qui implique un apprentissage réflexif, bénéfique pour le développement (Gruber Jost et Vieille-Grosjean, 2019). En effet, l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage l'amène à prendre conscience de sa distance par rapport à l'objectif visé (De Vecchi, 2014). Effectivement, la prise de conscience engendrée par cette pratique évaluative amène l'élève à reconnaître ses difficultés. Si elle est bien réalisée, l'autoévaluation permet même à l'élève de s'engager davantage dans ses apprentissages en voulant trouver des moyens de diminuer cet écart (De Vecchi, 2014).

C'est pourquoi, dans le présent travail, l'autoévaluation sera traitée en se basant sur ces définitions, qui mettent l'accent sur sa dimension réflexive et sur la manière dont elle aide l'élève à évaluer et améliorer ses apprentissages.

«C'est le moyen essentiel dont on dispose pour faire passer les connaissances de l'élève d'un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, à un savoir réfléchi, permettant d'intervenir consciemment sur ce savoir-faire lui-même » (Cardinet, 1986).

Analyse générale du projet

Le projet s'est décliné en 3 étapes qui se sont déroulées sur une période de trois semaines auprès des élèves d'une de nos deux classes de stage. L'hypothèse de départ était la suivante : plus un élève est engagé dans son autoévaluation, plus il sera autonome dans son choix de place dans la classe flexible. Ainsi, selon cette hypothèse, le nombre d'avertissements et d'interventions devrait diminuer au courant de la semaine.

Semaine 1 : Observation approfondie des comportements des élèves dans le choix des places.
Au terme de cette étape, il était clair que les élèves n'étaient pas autonomes dans leur choix de place. À partir des observations, il a été possible de concevoir différentes avenues d'intervention.

Semaine 2 : Mise en place des interventions.
Lors de cette étape, l'enseignante a notamment modélisé ce que signifie un bon choix de place. Pour ce faire, elle a eu recours à plusieurs outils visuels (échelle d'autonomie, affiches, vidéo) qui clarifient les attentes face à l'utilisation de la classe flexible. L'enseignante a également instauré un carnet d'autoévaluation dans lequel les élèves devaient porter un jugement sur leur choix de place à partir des échelons présentés à titre indicatif. De plus, tout au long de la semaine, l'enseignante porte une attention particulière sur ses stratégies d'enseignements afin que celles-ci favorisent le renforcement positif et l'intervention en grand groupe, selon les besoins des élèves. Le but étant de soutenir adéquatement l'autonomie des élèves dans leur choix de place. Pour finir, l'enseignante prend en note la fréquence des avertissements qu'elle donne à l'égard de chaque élève, et ce, à chaque jour de la semaine. Elle les consigne au fur et à mesure dans un tableau individualisé.

Semaine 3 : Évaluation des impacts du projet et ajustement des interventions en fonction des besoins des élèves.
Au terme de cette étape, l'enseignante n'a plus besoin de mettre en place des interventions de groupe. Cependant, elle soutient davantage les élèves moins autonomes dans leur choix de place au moyen d'interventions individuelles. Enfin, l'enseignante analyse les traces recueillies à la semaine 2.

Observations liées aux avertissements
La fréquence des avertissements a été consignée sous forme de tableau permettant l'observation de la progression de chaque élève. Ainsi, pendant toute la semaine 2, dès que l'enseignante devait intervenir pour soutenir l'autonomie d'un élève en rapport avec son choix de place, elle le notait en traçant une petite ligne à côté de son nom. Notamment, elle les avertissait lorsqu'ils prenaient la parole au mauvais moment, lorsqu'ils ne choisissaient pas une bonne place en fonction du travail demandé ou encore lorsqu'ils dérangeaient les élèves assis autour d'eux. Voici donc les traces recueillies par l'enseignante :

Tableau 1
Nombre d'avertissements concernant les attentes sur l'utilisation de la classe flexible (bavardage, choix de places, choix de coéquipiers)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Élève 1	𝍸 𝍸	𝍸 II	𝍸 III	IIII	𝍸 𝍸
Élève 2	III	𝍸	IIII	I	II
Élève 3					
Élève 4	Absent	I	II		
Élève 5	I	II	I		I
Élève 6		I			
Élève 7				I	I
Élève 8	III	II	III	I	II
Élève 9	I	Absent	𝍸 II	I	I
Élève 10	𝍸 I	III	I		I
Élève 11	IIII	I	Absent	𝍸	III
Élève 12	𝍸 IIII	𝍸 II	𝍸	𝍸 I	III
Élève 13	𝍸	II	𝍸	Absent	Absent
Élève 14	Absent	Absent		I	II
Élève 15	III	𝍸	IIII	II	I
Élève 16	III	III	I	II	
Élève 17	𝍸 II	𝍸 III	IIII	II	I

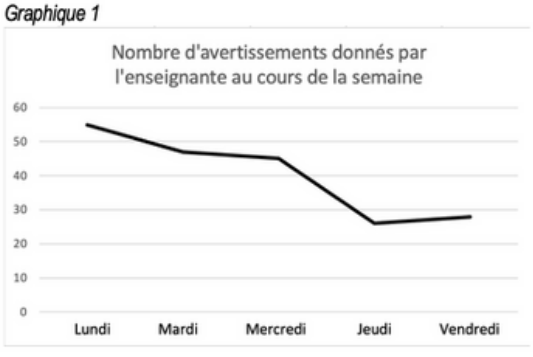
De manière plus précise,

Tableau 2

Nombre d'avertissements donnés par l'enseignante au courant de la semaine	
Lundi	55
Mardi	47
Mercredi	45
Jeudi	26
Vendredi	28

D'un point de vue quantitatif, on remarque que le nombre d'avertissements donnés par l'enseignante a diminué de 27 avertissements, ce qui représente un facteur de 1,96 entre le début de la semaine et la fin de la semaine. Il y a donc environ 2 fois moins d'interventions de la part de l'enseignante en ce qui concerne l'autonomie des élèves dans la classe flexible. Il est alors possible d'établir un lien entre une diminution du nombre d'avertissements et l'avancement de la semaine, à l'exception de l'augmentation de deux avertissements entre le jeudi et le vendredi. Cette variabilité est représentée dans le diagramme ci-dessous.

Graphique 1



D'un point de vue plus qualitatif, les élèves devaient remplir un carnet d'autoévaluation, ce qui nous a permis de porter un jugement sur leur engagement dans le projet.

La première page de cette autoévaluation était à remplir lors de la première journée de la semaine de mise en place des interventions, soit le lundi. Les élèves devaient notamment se situer dès le départ sur l'échelle d'autonomie présentée et justifier leur choix en reconnaissant des actions concrètes qui leur sont propres. Ils étaient également amenés à s'attribuer un objectif réalisable en lien avec le niveau d'autonomie qu'ils souhaitaient atteindre, en précisant une pratique concrète qui pourrait leur permettre de s'améliorer. « L'élève qui a participé à l'identification de ses propres capacités et de ses besoins, qui adhère aux objectifs ciblés parce qu'il les trouve utiles et réalisables, qui perçoit la concertation entre les différents intervenants et ses parents, se sentira plus motivé et s'investira davantage dans l'atteinte des objectifs choisis. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004). Le but étant donc de les engager davantage dans la tâche, ce qui sera susceptible de les aider à améliorer leurs pratiques.

La deuxième page de l'autoévaluation était composée de choix de réponses exclusivement, afin d'éviter le désengagement des élèves face à une tâche trop lourde. Ainsi, le mardi, le mercredi et le jeudi, à la fin de la journée, les élèves devaient se situer sur l'échelle d'autonomie, ce qui les poussait à développer une réflexion plus approfondie sur leurs actions de la journée.

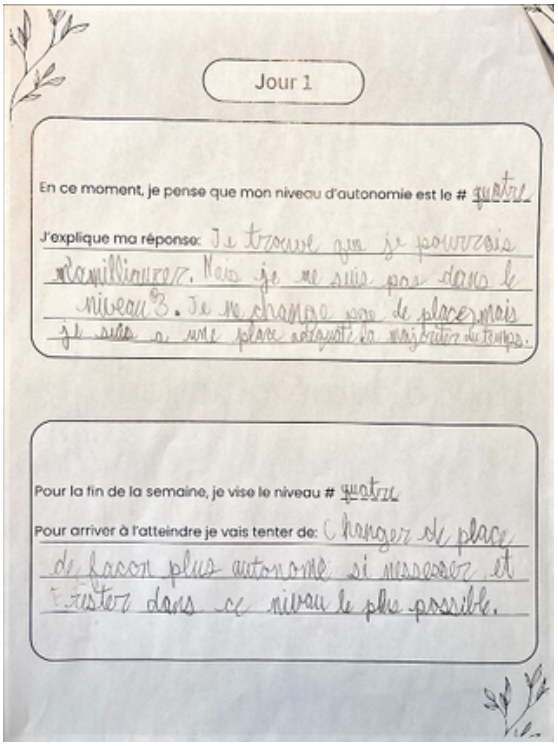
La dernière page de l'autoévaluation est composée d'une première question qui amène les élèves à justifier s'ils ont atteint leur objectif et d'identifier les raisons de ce constat. Ils doivent ensuite réfléchir à une stratégie pour l'atteindre le cas échéant, ou pour le maintenir s'ils y sont parvenus, le but étant de les guider à garder de bonnes pratiques autonomes dans une classe flexible une fois le projet terminé.

Analyse de cas d'élèves

Afin de comprendre l'impact du projet sur les pratiques concrètes des enfants, il est pertinent d'analyser plusieurs cas d'élèves illustrant des cas typiques des différentes trajectoires observées et définies plus loin. Il est à noter que les liens tracés entre l'engagement des élèves et leurs performances s'appuient sur la recherche de Parent et al. (2022).

Cas 1 : Élève qui était déjà autonome

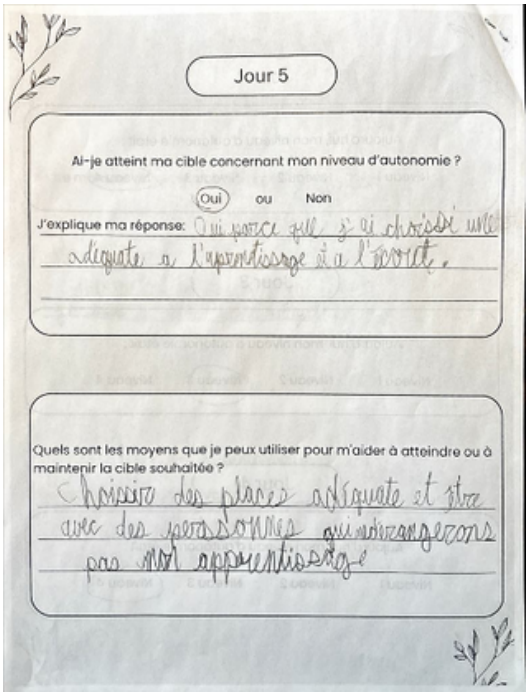
L'élève analysé dans ce cas-ci est le numéro 3 dans le Tableau 1. Il s'agit d'une jeune fille très tranquille et performante. En observant le tableau, on observe que l'élève ne s'est pas fait avertir une seule fois au courant de la semaine, ce qui suppose qu'elle est déjà autonome. L'analyse de son cahier d'autoévaluation permet d'attester qu'elle est non seulement autonome, mais aussi engagée dans le processus de réflexion. En effet, ses réponses démontrent sa capacité à porter un regard sur son comportement et à se donner des moyens réalistes de répondre aux attentes (Bodin, 2020).



Au début de la semaine, l'élève est déjà en mesure d'évaluer qu'elle est autonome. Toutefois, il est intéressant de noter qu'elle souhaite encore s'améliorer même si elle identifie elle-même qu'elle n'est pas au niveau 3. Elle ne perçoit ainsi pas le niveau 4 comme une finalité, ce qui signifie qu'il y a encore du travail à faire lorsqu'on l'atteint. De ce fait, elle souhaite mettre des efforts pour rester dans le niveau 4 le plus possible. Elle mentionne tout de même qu'elle ne change pas de place de manière autonome lorsqu'elle en sent le besoin et qu'elle souhaite travailler sur cet aspect. C'est tout à fait réaliste pour cette élève et cohérent avec ce qu'a observé l'enseignante. En effet, l'élève ne dérange pas, mais ne change pas de place lorsqu'elle est elle-même dérangée par d'autres élèves.

Dans la seconde partie de l'autoévaluation, l'élève a coché :
Jour 2 : Niveau 4
Jour 3 : Niveau 3
Jour 4 : Niveau 4

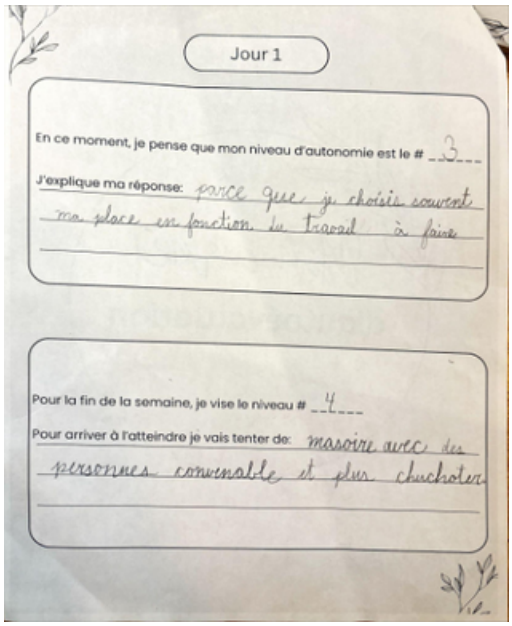
À partir de ces données, il est possible d'avancer que l'élève reconnaît lorsqu'elle éprouve un peu plus de difficulté. Or, elle a été sévère envers elle-même considérant qu'elle ne s'est pas fait avertir une seule fois. Du point de vue de l'enseignante, l'élève était tout aussi autonome le jour 3 qu'elle l'était les autres jours. Malgré cela, son autoévaluation demeure cohérente avec les observations de l'enseignante, ce qui démontre à nouveau sa capacité à porter un regard juste sur son comportement.



La réponse de l'élève à la première question du jour 5 illustre bien qu'elle a compris les attentes liées au choix de place : « oui parce que j'ai choisi une place adéquate à l'apprentissage et à l'écoute ». Sa dernière réponse est intéressante puisqu'elle reflète exactement le constat fait par l'enseignante. Comme mentionné plus tôt, cette élève n'ose pas toujours changer de place lorsque ses voisins la dérangent et c'est ce sur quoi elle souhaite travailler.

Cas 2 : Élève qui était en difficulté, mais qui a progressé

L'élève analysé dans ce cas-ci est le numéro 17 sur le Tableau 1. On remarque donc qu'au début de la semaine, l'élève s'est fait avertir 7 fois dans la journée et qu'à la fin de la semaine, cette donnée a régressé à seulement une fois. Il a donc reçu 7 fois moins d'avertissements, ce qui représente une amélioration de 85,71 %. Il est à noter que cet élève n'ayant pas de conditions particulières est tout de même très énergique, ce qui peut expliquer ses tendances régulières à parler ou à se lever au mauvais moment.

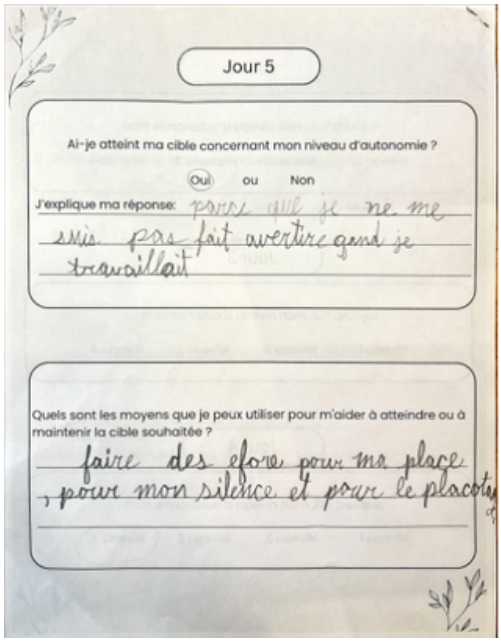


Ainsi, à la première question du carnet d'autoévaluation, l'élève mentionne qu'il est au 3e échelon, puisqu'il : « choisit souvent sa place en fonction du travail à faire ». Bien que cette position sur l'échelle d'autonomie peut sembler légèrement optimiste, compte tenu du nombre d'avertissements qu'il a reçus le jour où il a rempli ce questionnaire, l'explication de sa réponse démontre un certain niveau de compréhension de l'échelle. En effet, l'élève mentionne qu'il « choisit sa place en fonction du travail à faire », ce qui représente un aspect du 4e échelon. Pourtant, ne s'étant pas attribué celui-ci, l'élève démontre qu'il comprend avoir des difficultés.

Dans la deuxième question, l'élève vise le 4e niveau d'autonomie, ce qui représente une volonté d'amélioration de sa part. Il mentionne également non seulement un, mais bien deux moyens concrets pour y parvenir, étant de s'asseoir avec des « personnes convenables » et de « ne plus chuchoter ». Considérant les difficultés observées par l'enseignante pour cet élève précisément, ces défis sont cohérents avec son comportement en classe et témoignent donc d'une réflexion réaliste sur ses habitudes.

Dans la deuxième partie de l'autoévaluation, l'élève à coché :
Jour 2 : Niveau 3
Jour 3 : Niveau 3,5
Jour 4 : Niveau 4

On remarque donc qu'il perçoit une amélioration globale de son niveau d'autonomie. Si l'on se réfère au Tableau 1, le deuxième jour a été marqué par un seul avertissement de plus que la journée précédente, ce qui pourrait expliquer l'absence de progression notable du niveau d'autonomie selon l'élève. Il y a donc une prise de conscience considérable de l'enfant sur son propre comportement. Cependant, les jours 3 et 4 ont effectivement montré des progrès, ce qui justifie la progression du niveau de l'élève vers 3,5, puis 4.



Pour la dernière partie de l'autoévaluation, l'élève affirme avoir atteint son objectif et justifie cela par le fait qu'il : « ne s'est pas fait avertir lorsqu'il travaillait ». D'un certain point de vue, l'élève associe donc la fréquence des avertissements de l'enseignante à son autonomie personnelle. Cette association est conforme à la vision d'autonomie établie pour ce projet, étant la capacité à répondre aux attentes comportementales nécessaires au bon fonctionnement de la classe sans ou presque sans soutien de la personne enseignante. Cela montre que l'élève a intégré l'idée que son comportement a un impact direct sur son indépendance et sa capacité à gérer son espace de travail de manière autonome (Farge, 2017).

En analysant l'intégralité de l'autoévaluation de l'élève, on remarque qu'il a fait référence à 4 moyens différents étant susceptibles de changer son comportement. Entre autres, il mentionne vouloir garder ce comportement en : « faisant des efforts pour sa place, son silence et le placotage». Cela démontre donc une écoute active lors des ateliers portant sur l'utilisation de la classe flexible et une nette implication dans le présent projet.

Cas 3 : Élève qui était en difficulté, mais qui n'a pas progressé

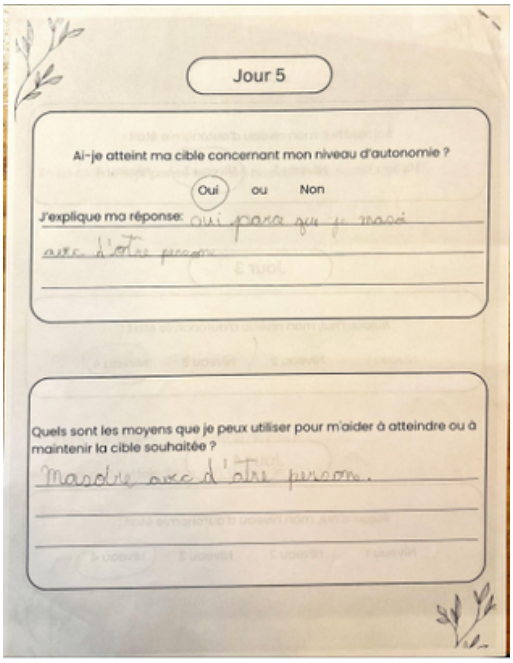
L'élève analysé dans ce cas-ci est le numéro 1 dans le Tableau 1. Au début de la semaine, cet élève a reçu 10 avertissements, représentant le plus haut nombre pour l'ensemble des élèves. Cette fréquence est demeurée stable, ayant reçu le même nombre d'avertissements à la fin de la semaine. Malgré une légère régression à travers la semaine, atteignant un minimum de 4 avertissements dans une journée, celui-ci n'a pas réussi à maintenir une réduction significative de ses avertissements.

Il est à noter que l'élève a catégoriquement refusé de répondre à la première page de l'autoévaluation. Il a affirmé : « ça sert à rien » et « j'ai pas envie de le faire ». Ces propos peuvent démontrer un manque d'intérêt envers le projet et un désengagement face à l'amélioration de son comportement. En effet, l'engagement des élèves se manifeste par des réponses complètes aux énoncés et des pistes de réflexion approfondies et appropriées selon le contexte (Bodin, 2020). D'ailleurs, l'enseignante lui a même proposé de répondre aux questions à l'oral, supposant que la tâche liée à l'écriture pourrait être la cause de son refus catégorique. Il a également refusé cette alternative.

Pour ce qui est de la deuxième partie de l'autoévaluation, l'élève affirme avoir progressé d'un niveau à travers la semaine :

Jour 2 : Niveau 3
Jour 3 : Niveau 4
Jour 4 : Niveau 4

Cette supposée progression se situe entre le mardi et le mercredi. Cependant, en analysant les données du Tableau 1, on remarque qu'il y a eu une augmentation d'un avertissement entre ces deux jours, pour un total de 8 avertissements en date du mercredi. Cette donnée montre une fois de plus que l'élève a été celui qui a reçu le plus d'avertissements de la journée L'idée d'être à un stade d'autonomie de niveau 4 implique que l'élève croit être complètement autonome, c'est-à-dire qu'il croit ne pas avoir besoin de l'aide de l'adulte pour choisir adéquatement sa place dans la classe, ses coéquipiers et les moments pour se lever. Cette pensée idéaliste semble toutefois erronée, compte tenu de la situation. Cela peut donc démontrer une grande difficulté de l'élève à juger son comportement en prenant conscience de ses actions. D'ailleurs, lorsqu'un élève n'a pas une vision claire de ses propres comportements et de leurs conséquences, il peut avoir du mal à ajuster ses actions de manière autonome, ce qui entrave son développement personnel et académique (Farge, 2017). Une meilleure prise de conscience de ses actions pourrait toutefois favoriser une plus grande autonomie et une meilleure gestion de son comportement dans le cadre scolaire (Farge, 2017).

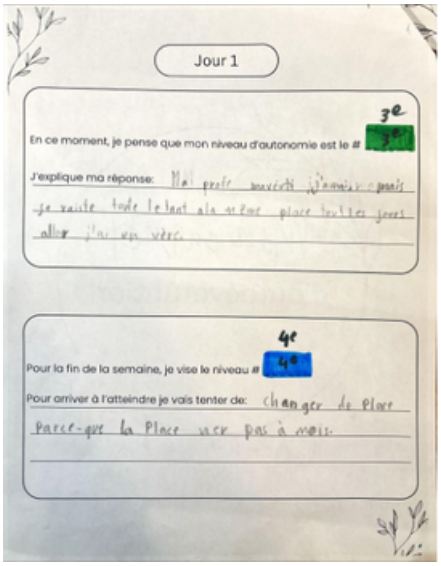


En ce qui concerne la dernière partie de l'autoévaluation, l'élève considère avoir atteint sa cible, bien qu'elle n'ait pas été précédemment explicitée par celui-ci. De plus, d'après les observations de l'enseignante lors de la dernière journée, il est à noter que l'élève a reçu 10 avertissements le jour où il a rempli ce questionnaire. Supposé que le niveau d'autonomie, quel qu'il soit, se serait amélioré, représente donc une affirmation irréaliste, étant donné que les difficultés de comportement persistantes montrent qu'il reste encore du progrès à faire en matière de gestion de l'autonomie.

Par ailleurs, les réponses de l'élève dans son carnet ne sont ni développées ni diversifiées, ce qui peut démontrer une limitation de la profondeur de sa réflexion (Bodin, 2020). En effet, l'élève attribue sa dite amélioration au fait qu'il s'assoit avec d'autres personnes tout en affirmant qu'il s'agit également du meilleur moyen pour poursuivre son amélioration. Dans ce cas-ci, il pourrait donc être pertinent pour l'enseignante de prendre un moment avec l'élève pour l'aider à réévaluer ses objectifs d'autonomie afin de mieux ajuster les attentes et les stratégies de soutien.

Cas 4 : Élève TDAH, qui a progressé

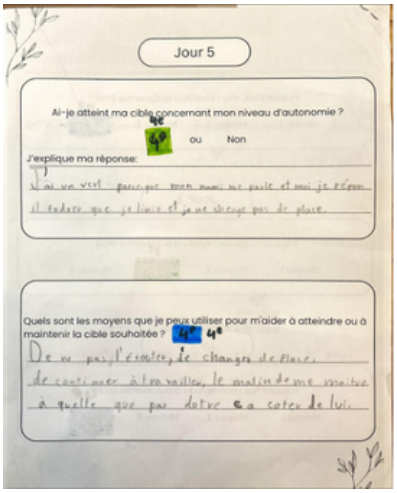
L'élève analysé dans ce cas-ci est le numéro 12 dans le Tableau 1. Cet élève est très énergique et a du mal à rester en place, entre autres en raison d'un TDAH non médicamenté. Il figure parmi les élèves ayant reçu le plus d'avertissements au cours de la semaine. Cependant, malgré cette haute fréquence, il s'est grandement amélioré, en passant de 9 avertissements en début de semaine à 3 au terme du projet. Cela représente une amélioration d'environ 66%.



Dès le jour 1, on peut apercevoir que l'élève surestime son niveau d'autonomie (3) et n'est pas conscient de la fréquence à laquelle il se fait avertir. En effet, il s'est fait avertir 9 fois au courant de la journée alors qu'il mentionne que « ma prof m'avertit jamais ». Selon l'enseignante, le niveau 2 était plus représentatif des comportements de l'élève. Il mentionne également qu'il reste tous les jours à la même place, ce qui sous-entend que c'est un moyen pour lui d'atteindre un niveau d'autonomie élevé. À la lumière des résultats compilés dans le Tableau 1, il est clair que ce n'est pas une solution adéquate. À la seconde question, l'élève vise le niveau 4, ce qui démontre qu'il est motivé à s'améliorer et qu'il est engagé dans le projet. Il mentionne qu'il va tenter de changer de place parce qu'elle n'est pas à lui. Sa justification n'a pas de lien avec l'atteinte d'un niveau d'autonomie supérieur, ce qui nous amène à nous questionner sur sa compréhension des objectifs du projet et des attentes comportementales.

Les jours suivants, l'élève s'est évalué de la manière suivante :
Jour 2 : Niveau 4
Jour 3 : Niveau 3
Jour 4 : Niveau 4

Ainsi, selon l'élève, il y aurait eu une petite chute le mercredi. Or, selon le tableau de compilation, le troisième jour correspond à sa deuxième meilleure journée (sa meilleure étant la dernière), soit celle où il a commencé à s'améliorer de manière plus considérable. Cela réaffirme que l'élève a de la difficulté à porter un regard juste sur son comportement. Aussi, bien que l'enseignante est d'accord qu'il s'est amélioré, il n'a toutefois pas réellement atteint le niveau 4 aux jours 2 et 4.



Dans la première question de la dernière partie de l'autoévaluation, l'élève utilise un exemple concret de moment qui justifie pourquoi il n'aurait pas atteint sa cible. Il utilise également le code de couleur repère pour démontrer qu'il n'a pas atteint la cible bleue, représentant le 4e échelon. Pourtant, il a coché l'énoncé « Oui » supposant donc qu'il aurait atteint sa cible. Bien qu'il peut s'agir d'une simple erreur, cette confusion peut suggérer un malentendu de la part de l'élève concernant la façon d'évaluer ses progrès par rapport à ses objectifs.

Ensuite, la réponse de l'élève à la dernière question suggère une réelle volonté d'amélioration étant donné le grand nombre de moyens énoncés pour atteindre l'objectif. Son utilisation du code de couleur peut également être un moyen de mieux se représenter mentalement les énoncés, ce qui est susceptible de le guider dans l'élaboration de ses réponses (Kaboré et al., 2022). Il est donc tout à fait réaliste d'assumer que l'élève était très impliqué dans le projet.

En somme, la difficulté de cet élève repose sur sa prise de conscience de son comportement et de ses effets sur l'environnement, et donc de sa difficulté à s'autoévaluer (Saussez et Allal, 2007). Il pourrait donc être pertinent pour l'enseignante de prendre un moment pour revoir l'autoévaluation avec l'élève pour qu'il réalise par lui-même que ses résultats ne correspondent pas au réel niveau auquel il se trouve. De plus, plutôt que de continuer à utiliser des avertissements, l'enseignante pourrait envisager d'adopter un système visuel, tel que l'utilisation de cartons de couleurs différentes, pour signaler de manière plus précise et différenciée les comportements appropriés et inappropriés de l'élève, facilitant ainsi sa compréhension et sa gestion de son comportement.

Constats

À la lumière de l'analyse des résultats, il est possible d'attester que notre hypothèse de départ est correcte. En effet, il y a eu une nette amélioration au niveau de la fréquence à laquelle l'enseignante devait avertir les élèves. Alors que le lundi, l'enseignante devait faire

des rappels fréquents à la majorité des élèves, le vendredi, seules quelques interventions ciblées à certains élèves ont été répertoriées. Bien qu'il y a eu une amélioration, des rétroactions et des rappels courants ont été nécessaires tout au long de la semaine et sont toujours nécessaires pour les élèves moins autonomes.

Nous avons observé 3 trajectoires différentes. La première est stable de haut niveau et concerne les élèves pour lesquels l'utilisation adéquate de la classe flexible était déjà acquise (comme élève du cas 1). Pour ces élèves déjà autonomes, qui représentent une faible proportion des cas, il n'y a eu que peu ou aucun changement au niveau des avertissements. En portant un regard sur les carnets d'autoévaluation de ces élèves, nous avons remarqué que certains étaient trop sévères envers eux-mêmes (ils se sous-évaluent au début), mais qu'ils reconnaissent avoir atteint les attentes à la fin de la semaine. Ce sont aussi des élèves qui étaient engagés dans le processus et qui faisaient preuve d'un bon niveau réflexif dans leurs justifications (dans le carnet).

La seconde trajectoire, qui regroupe la majorité des élèves, en est une ascendante. Elle concerne les élèves qui étaient peu autonomes dans leur choix de place au début de la semaine et qui se sont grandement améliorés en termes de fréquence d'avertissement (comme élève du cas 2). Ces élèves étaient pour la plupart bien engagés dans leur carnet d'autoévaluation, prenant le temps de bien justifier leurs choix et de nommer des pistes d'amélioration concrètes et réalistes. Ce sont des élèves qui se situent à l'échelon 3 ou 4 dans leur carnet d'autoévaluation à la fin de la semaine. Le cas 4 de l'élève TDAH, qui avait particulièrement de la difficulté avec son autonomie, fait partie de cette trajectoire.

La troisième trajectoire est stable de faible niveau. Elle regroupe les quelques élèves qui se faisaient beaucoup demander de changer de place en début de semaine et qui avaient encore besoin du soutien constant de l'enseignante pour faire de bons choix à la fin de la semaine (comme l'élève du cas 3). Ces élèves montraient peu d'engagement dans leur carnet d'autoévaluation, répondant en peu de mots lorsqu'une justification était demandée. Nous avons aussi remarqué que les élèves de ce groupe avaient tendance à surévaluer leur niveau d'autonomie par rapport aux niveaux préétablis.

Nous n'avons pas observé de trajectoire descendante. Ainsi, aucun élève n'a régressé ou est devenu moins autonome. Il n'est pas exclu que cela puisse se produire et devenir une 4e trajectoire dans un autre contexte.

Il est intéressant de comparer l'évolution dans l'autonomie des élèves de la classe où a été mis en place le projet à l'autonomie des élèves de l'autre groupe où aucune intervention n'a été mise en place. En effet, dans ce deuxième groupe, en tout point semblable à celui concerné par le projet, l'utilisation de la classe flexible n'a pas été modélisée ni soutenue à l'aide d'un carnet d'autoévaluation. L'enseignante intervient au cas par cas au moyen d'avertissements et de changements de places lorsque celles-ci rendent les élèves indisponibles aux apprentissages. Bien qu'aucune analyse quantitative n'ait été menée dans ce deuxième groupe, il est possible d'attester à l'aide d'impressions générales qu'il n'y a pas eu d'amélioration notable au niveau de l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la classe flexible.

Enfin, comme observé dans l'analyse des différentes trajectoires, il y a une corrélation entre l'engagement des élèves dans leur autoévaluation et l'évolution de l'autonomie dans l'utilisation de la classe flexible. En effet, les élèves engagés ont tous montré une amélioration (ou sont restés à un niveau élevé d'autonomie correspondant aux échelons 3 et 4), alors que les élèves moins engagés n'ont pas démontré une telle progression.

Conclusion

Avec ce projet, nous avons tenté de répondre à une problématique étendue dans les écoles québécoises, soit l'utilisation de la classe flexible sans modélisation. Pour ce faire, après avoir bien enseigné les comportements attendus, nous avons mis en place un système afin d'évaluer les retombées de cette intervention. Au moyen de l'autoévaluation, nous avons été en mesure de déterminer le lien entre l'engagement des élèves dans le processus et l'autonomie dans l'utilisation de la classe flexible. À la lumière de nos analyses, les élèves engagés dans leur apprentissage des comportements à adopter en classe flexible (relativement au choix de place, entre autres) ont démontré une nette amélioration dans le processus pour faire des choix responsables qui rendent le contexte de classe flexible efficace et agréable. Au contraire, les élèves peu engagés, représentant une minorité des élèves qui ont participé au projet, ont montré peu d'amélioration au niveau de leur autonomie. Donc, la modélisation des comportements attendus ainsi que l'autoévaluation des pratiques de l'élève sont susceptibles de mener à l'autonomie des élèves et à un fonctionnement optimal de la classe flexible.

Enfin, il y a autant de manières de mettre en place la pédagogie flexible qu'il y a d'enseignantes. Il est donc important de garder en tête que ce projet et que les conclusions qui sont tirées à partir de celui-ci ne peuvent être généralisées à tous les contextes.

Références

-Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire : perspectives de recherche en didactique et en évaluation. De Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/regulation-des-apprentissages-en-situation-scolair--9782804153144?lang=fr

-Allam, M.-C. et Chartier, M. (2023). Modifier l'aménagement de la classe pour le bien-être des élèves : Vers une forme scolaire flexible. Raisons éducatives, 1, 131-144. https://shs.cairn.info/revue-raisons-educatives-2023-1-page-131?lang=fr

-Bluteau, J., Arseneault, C., Aubenas, S. et Dufour, F. (2022). L'aménagement flexible des classes au Québec : une étude descriptive. Didactique, 3(1), 141-167. https://doi.org/10.37571/2022.0107

-Bluteau, J., Aubenas, S., & Dufour, F. (2022). Influence of flexible classroom seating on the wellbeing and mental health of upper elementary school students: A gender analysis. Frontiers in Psychology, 13, 821227. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9186794/

-Bodin, L. (2020). L'engagement scolaire: manifestations, caractéristiques des élèves engagés et influences des cours à distance. Education. 2020. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02889408/document

-Cardinet, J. (1986). La maîtrise, communication réussie. https://shs.cairn.info/la-communication-au-coeur-de-l-evaluation--9782130474265-page-177?lang=fr

-De Vecchi, G. (2014). Évaluer sans dévaluer : Évaluer les compétences. Livreur2Soleil. https://livreur2soleil.com/yms/Ebooks/Pour%20les%20professionnels/%C3%89valuer%20sans%20d%C3%A9valuer%20%20%C3%A9valuer%20les%20comp%C3%A9tences.pdf

-Foray, P. (2017). Autonomie. Le Télémaque, N° 51(1), 19-28. https://doi.org/10.3917/tele.051.0019

-Fortin, C. (s.d.). Ma classe flexible répond-elle aux besoins de tous mes élèves ? Institut des troubles d'apprentissages. https://www.institutta.com/s-informer/ma-classe-flexible-repond-elle-aux-besoins-de-mes-eleves

-Farge, N. (2017). Effet d'un contexte soutenant l'autonomie sur la motivation, les besoins psychologiques et l'estime de soi des élèves en EPS. Université de Franche-Comté. https://univ-fcomte.hal.science/hal-02370745/document

-Gruber Jost, S. et Vieille-Grosjean, H. (2019). De l'évaluation à l'autoévaluation : d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif. Contextes et didactiques, 13. https://doi.org/10.4000/ced.870

-Kaboré, N. D., Frenette, É. & Hébert, M.-H. (2022). Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. Revue des sciences de l'éducation, 48(1). https://doi.org/10.7202/1096356ar

-Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs – Revue Française de pédagogie, n° 134.

-Lalonde, M. et Bernier, S. (2022). Réflexion théorique et expérientielle sur le développement des compétences du 21e siècle des élèves en classe flexible au primaire. Revue Histoire et Éducation, 6(1), 1-20. https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2022-v6-n1-rhe07307/1092450ar.pdf

-Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2018). Échelles des compétences en évaluation pour le primaire. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/echellesduprimaire.pdf

-Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). Le plan d'intervention… au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Québec, QC : Ministère de l'Éducation.

-Office québécois de la langue française. (n.d.). Autoévaluation. Vitrine linguistique. https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8367069/autoevaluation

-Parent, S., Caron, J. et Adams, G. (2022). Réflexion théorique et expérientielle sur le développement des compétences du 21e siècle des élèves en classe flexible au primaire. Revue hybride de l'éducation, 6(1), 57–91. https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1249

-Saussez, F., et Allal, L. (2007). L'évaluation des compétences et l'apprentissage: Vers un cadre d'analyse de la démarche évaluative. Mesure et évaluation en éducation, 30(1), 9-29. https://doi.org/10.7202/1086174ar

-Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques. 3e édition. Gaëtan Morin Éditeur.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'autonomie des élèves lors des périodes de travail

Alicia Guay



Introduction :

L'autonomie des élèves est un aspect qui est travaillé tout au long du primaire, mais plus particulièrement au préscolaire. Lors de mon stage 4, les élèves étaient amenés à effectuer des travaux du style papier-crayon. Je leur donnais les étapes de travail et les affichais, à l'aide de pictogrammes, au tableau. J'ai observé que certains élèves avaient de la difficulté à accomplir les étapes de travail dans l'ordre donné. En effet, je devais rester proche de ces élèves afin de les guider vers l'étape suivante du travail (par exemple, leur mentionner que la prochaine étape est de découper lorsqu'ils ont terminé d'écrire leur nom). Cela demandait une attention plus soutenue de ma part, ce qui fait que, parfois, il pouvait arriver qu'un élève n'arrive pas à atteindre l'objectif du travail puisque je n'avais pas eu le temps d'aller le soutenir dans l'organisation des étapes. Cependant, ma façon de donner les consignes sous forme d'enseignement magistral ne favorisait pas la participation des élèves, donc n'était pas suffisamment significative pour eux. Dans le but de les rendre autonomes et de rendre l'explication des consignes de travail plus significative, j'ai décidé de changer la façon dont j'expliquais les consignes. Pour ce faire, j'ai décidé de me baser sur la théorie de l'apprentissage actif. (Buscaino, S.) L'un des éléments de base de l'apprentissage actif est la résolution de problèmes. L'enfant peut poser des hypothèses en se questionnant et en raisonnant. C'est donc en m'inspirant de cela que j'ai bâti mon PIC.

Objectif de l'article

L'objectif de cet article sera d'examiner, à l'aide des observations recueillies pendant le PIC, si la nouvelle manière d'expliquer les consignes de travail aura un effet positif sur l'autonomie des élèves. Qu'est-ce que cette façon de rendre actifs aura comme effet sur l'autonomie des élèves lors des périodes de travail ?

La théorie de l'autodétermination

L'autonomie est au cœur de mon intervention. La théorie de l'autodétermination est donc toute désignée comme concept clé de cet article. Chaque individu cherche à satisfaire 3 besoins psychologiques fondamentaux. Le premier besoin est le besoin de compétence. L'individu veut se sentir efficace et capable d'effectuer différents types de tâches. Le deuxième besoin psychologique fondamental est le besoin d'affiliation. L'individu a besoin de sentir qu'il est connecté aux autres et qu'il peut s'appuyer sur ses pairs. Finalement, le dernier besoin fondamental psychologique est celui de l'autonomie. L'individu veut sentir qu'il est la source de ses actions. (Psychomédia, 2013.) Un autre élément important de la théorie de l'autodétermination est la motivation. En effet, on peut distinguer 3 types de motivation. L'amotivation, d'abord, est tout simplement le manque de motivation. Les individus s'engagent dans une activité, sans avoir d'intérêt et sans savoir ce qu'ils vont retirer de cette activité. Le deuxième type de motivation est la motivation extrinsèque qui renvoie à la motivation externe que l'individu reçoit. Ces motivations externes peuvent prendre la forme de punition/récompense, pression sociale, etc. Finalement, le dernier type de motivation est la motivation intrinsèque. Cette motivation est présente lorsque l'individu s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité. Il trouve généralement de l'intérêt et du plaisir dans cette activité. La motivation intrinsèque est considérée comme le plus haut niveau d'autodétermination. Les objectifs d'un enseignant afin d'avoir des élèves qui sont autonomes seraient donc de satisfaire les 3 besoins psychologiques fondamentaux ainsi que de proposer des activités en lien avec les capacités et les intérêts des élèves afin qu'ils s'engagent de façon spontanée dans l'activité en y portant de l'intérêt. Ainsi, les élèves auront tendance à moins avoir besoin du soutien de l'adulte pour se structurer, donc ils seront plus autonomes. (RIRE, 2023.)

Mise en contexte du PIC

J'ai réalisé mon projet d'intervention en contexte de stage dans une classe de maternelle 5 ans. Mon école de stage est une école publique située dans la ville de Québec, dans l'arrondissement de Beauport. Il y avait 17 élèves dans ma classe, 9 garçons et 8 filles. Afin d'augmenter l'autonomie des élèves lors des périodes de travail et d'appliquer la théorie de l'apprentissage actif, j'ai changé la façon de donner les consignes de travail aux élèves afin de les rendre plus actifs, donc plus motivés. Nous partions à la découverte d'abord de l'objectif d'apprentissage visé par le travail. Nous regardions ensemble la feuille de travail et nous tentions de découvrir ce que le travail nous fera travailler (ex : le découpage, compter, trouver les ressemblances, etc.). Ensuite, après avoir trouvé l'objectif, nous trouvions, une par une, les étapes de réalisation du travail. Toutes les fois où une étape était trouvée, j'affichais le pictogramme au tableau afin que les élèves puissent avoir accès à un rappel visuel pendant le travail. Ensuite, je faisais un rappel des étapes en questionnant les élèves. Ce rappel se faisait sous forme de questions et de réponses en rafale. Je questionnais des élèves au hasard (souvent ceux qui m'avaient semblé distraits pendant la découverte des consignes) pour qu'ils me disent une étape de travail. De cette façon, les élèves étaient plus investis, plus motivés et plus actifs, donc ils étaient plus enclins à se souvenir des étapes de travail.

Observations compilées pendant le PIC

J'ai utilisé le logiciel One Note tout au long de mon stage. Dans One Note, j'avais créé une section par élève. Ensuite, chaque section d'élève était divisée en 5 pages correspondant aux 5 domaines du développement (physique et moteur, cognitif, social, langagier et affectif). J'y déposais des photos des travaux des élèves ainsi que quelques notes au besoin. Ces notes pouvaient prendre la forme de l'aide qui avait été apportée (soutien dans l'organisation du travail, soutien dans le découpage, etc.) ou bien de l'élément qui avait semblé le plus difficile dans le travail (ex. : colorier à l'intérieur des lignes). J'ai utilisé également un code de couleur afin de m'aider à avoir un portrait rapide lorsque j'ouvre la page de l'élève. Le vert était lorsque l'élève avait atteint l'objectif sans aide, le jaune était lorsque l'élève avait atteint l'objectif avec de l'aide et le rouge était lorsque, malgré l'aide apportée, l'élève n'avait pas réussi à atteindre l'objectif. Ainsi, lorsque je voyais du jaune ou du rouge dans la page d'un élève, je pouvais rapidement mettre le doigt sur ce qui était à travailler avec lui ou elle. Pour le PIC, j'ai créé une page supplémentaire aux domaines du développement. C'était une section réservée pour mon PIC, où ce que j'évaluais était la capacité de l'élève à respecter les étapes de travail de façon autonome, donc si l'élève était capable d'atteindre l'objectif de mon plan d'intervention. Dans cette section, je déposais une photo de la séquence des étapes de travail trouvée en groupe et j'indiquais, avec le même code de couleur, si l'élève avait réussi à être autonome dans l'exécution des étapes de travail. Je notais également lorsque l'une des étapes avait été oubliée et/ou manquée. Prenons maintenant deux exemples d'élèves qui avaient souvent besoin de mon soutien dans leur organisation avant mon projet d'intervention. Donnons-leur des prénoms fictifs : Lucas et Mathieu. Avant de commencer mon projet d'intervention, Lucas avait eu besoin de mon soutien 10 fois sur 16 travaux comportant plusieurs étapes (certains travaux avec une seule étape de travail n'ont pas été inclus dans les observations avant le PIC comme il n'y avait pas de séquences d'étapes de travail comme dans le projet d'intervention). Pour sa part, Mathieu a eu besoin de mon soutien lors de 8 travaux sur 16. Pendant le PIC 16 travaux avec plusieurs étapes de travail ont été réalisés. Les deux élèves ont eu besoin de mon soutien seulement 4 fois sur 16. En plus des observations plus spécifiques des élèves, j'ai observé que je faisais moins d'interventions de groupe afin de faire des rappels des étapes pendant les moments de travail. Je sentais moins le besoin de soutenir les élèves dans l'organisation de leur travail. Comme l'indique la théorie de l'autodétermination, en augmentant la motivation intrinsèque par la découverte active des consignes de travail, les élèves ont manifesté davantage d'autonomie.

Conclusion

À la lumière de l'analyse de mes observations, je crois que cette façon d'expliquer les étapes de travail a été bénéfique chez le groupe. J'ai analysé mes observations plus spécifiquement pour 2 élèves, pour qui cette façon de fonctionner a été bénéfique. J'ai aussi senti que les élèves du groupe en général, lors des périodes de travail, avaient moins besoin de mon soutien. Cependant, il est clair que cette intervention n'est pas une intervention universelle, c'est-à-dire que ça n'a pas fonctionné pour tous les élèves de la classe. Certains avaient tout de même besoin de mon soutien, ce qui m'amène à croire que ces élèves auraient besoin de davantage de soutien et d'interventions qui seraient plus spécifiques. En effet, des outils individualisés auraient pu être mis en place pour ces élèves.

Références

- Buscaino, S. (2019, 20 novembre). Apprentissage actif c'est quoi ? Centre de formation d'éducation en petite enfance. https://www.cfeducationpetiteenfance.com/apprentissage-actif-cest-quoi/

- Psychomédia. (2013, 5 mai). Trois besoins psychologiques fondamentaux selon la théorie de l'autodétermination. https://www.psychomedia.qc.ca/psychologie/2013-05-05/3-besoins-psychologiques-de-base-theorie-de-l-auto-determination

- RIRE, (2023). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. CTREQ. https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Comment documenter l'autonomie à travers les différents cycles scolaires?

Joanie Blouin, Rachel Irazoqui, Maryon Morgan



L'autonomie occupe une place importante dans la discipline pédagogique. Elle est une compétence essentielle au cheminement de l'enfant et à son développement global dans le monde scolaire. En effet, le développement de l'autonomie est une attente du ministère de l'Éducation (2006). Plus précisément, celle-ci est décrite et explicitée sous forme de visée, d'une compétence sociale, de critères d'évaluation, de composantes de compétences, de composantes transversales et d'accomplissement professionnel (ministère de l'Éducation, 2006). À travers ce document ministériel, nous pouvons vite comprendre que le mot « autonomie » porte plusieurs chapeaux. Que ce soit la capacité de l'élève à prendre des initiatives, à faire appel à ses outils, à assumer son rôle d'élève ou par l'entremise de tâches effectuées seul, l'autonomie scolaire est essentielle au bien-être et au cheminement de l'élève (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Elle apporte son lot d'avantages, comme la confiance en soi, la débrouillardise et le sentiment de compétence (Gaudreau, 2024). Sans nul doute, l'autonomie est un besoin essentiel pour l'élève (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). En ce sens, un élève qui se sent compétent dans son indépendance sera davantage motivé à respecter les mandats en classe (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Cependant, même si l'autonomie semble primordiale et dynamique, elle reste très complexe à concrétiser.

L'autonomie est exploitée, enseignée et observée à tous les cycles scolaires, et ce, de différentes façons (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Par exemple, à la maternelle 5 ans, les enfants, par l'entremise du jeu, apprennent à ranger efficacement leur matériel tandis qu'au 3e cycle, les élèves apprennent à mettre en place des stratégies de lecture efficaces par soi-même. L'autonomie est bel et bien exploitée dans ces deux exemples puisque l'élève a atteint différents stades de développement et d'acquisition de cette compétence (Deny, 2009). Pour ce faire, l'enseignante a le devoir d'observer et de mettre en place des stratégies afin de susciter le développement de cette dernière (ministère de l'Éducation, 2020). Cette réflexion nous amène à la question qui est : comment documenter et observer l'autonomie des enfants selon les cycles scolaires ? ». Effectivement, il existe une grande distinction de l'autonomie entre chaque cycle et cette distinction engendre un grand défi pour les enseignantes dans l'adaptation des outils d'observation.

À l'aide de nos expériences vécues, dans ce présent article, nous allons vous présenter différents outils utilisés en vue d'observer le développement de l'autonomie. Cette rubrique portera sur la documentation et l'observation selon nos cycles vécus, soit la maternelle 5 ans, le premier cycle (1re année) et le deuxième cycle (4e

année) du primaire. L'article se conclura par de nombreux constats et des pistes de réflexion variées.

L'autonomie sous une approche théorique

Dans le monde scolaire, on fait souvent référence à l'autonomie : lecture autonome, travail autonome, plan de travail, etc. Il va donc de soi que l'autonomie doit être incluse dans le développement des compétences des élèves. Outre ces références scolaires, l'autonomie est un concept qui se manifeste de différentes manières. En effet, il existe trois types d'autonomie. Le premier type est l'autonomie pratique. Par exemple, dès le plus jeune âge, les enfants deviennent autonomes au niveau pratique, c'est-à-dire lorsqu'ils apprennent à se débrouiller seuls dans certaines activités physiques comme manger ou encore s'habiller (Deny, 2009). Le deuxième type d'autonomie est l'autonomie intellectuelle, c'est-à-dire que les individus sont amenés à penser par eux-mêmes et à « acquérir la capacité à organiser, planifier, conduire, contrôler son travail au sens d'une capacité d'initiative toujours plus grande dans la construction de ses savoirs » (Blache dans Gouzien-Desbiens et Mengue-Topio, 2021). Cela va de soi avec l'importance de placer l'élève au centre de ses apprentissages, de donner du sens aux tâches proposées, de donner des objectifs clairs et précis et de rendre l'élève actif dans ses tâches. Le dernier type d'autonomie est l'autonomie affective et relationnelle et elle est davantage liée au détachement progressif des autres, c'est-à-dire de diminuer l'aide demandée aux autres, mais surtout de l'adulte (Gouzien-Desbiens et Mengue-Topio, 2021). Si on transpose ce détachement au milieu éducatif, cela correspond à la relation entre l'enseignant et l'élève ou à la relation entre les élèves et au fait que tous soient volontaires pour se passer des autres et au fait que l'élève développe sa confiance en lui et en ses capacités afin d'avoir la persévérance nécessaire pour mener à bien une tâche (Gouzien-Desbiens et Mengue-Topio, 2021). Dans cet article, nous allons davantage nous concentrer sur le deuxième type, soit l'autonomie intellectuelle, car il s'agit de celui qui se transpose le plus à l'autonomie développée dans le milieu scolaire.

Il existe différentes façons qui permettent à l'enseignant d'amener les élèves à développer leur autonomie. **Il y a trois éléments essentiels sur lesquels repose fondamentalement l'autonomie : la transparence, l'objectivation et la publicisation** (Lahire, 2001). La transparence renvoie au fait que l'enseignant doit tout expliciter aux élèves, que ce soient ses attentes, les objectifs, les critères qui seront utilisés pour évaluer, les règles, etc. L'objectivation correspond au fait de s'appuyer sur un ensemble d'éléments : savoirs, informations, règles provenant de différentes ressources. Finalement, lapublicisation consiste à ce que l'enseignant rend accessible des éléments visuels qui pourront être utilisés par les élèves au besoin (Lahire, 2001). Il importe donc d'être clairs dans les consignes, de varier les sources d'informations et d'afficher des éléments visuels dans la classe qui peuvent servir de ressources aux élèves. De plus, il est tout à fait acceptable que l'enseignant se place dans une posture d'intervention minime et qu'il ne réponde pas tout de suite à l'élève afin de lui laisser « la possibilité de chercher, sélectionner des informations afin de mener à bien son apprentissage, seul. L'élève s'approprie donc les savoirs tout en s'écartant de l'adulte » (Gibault, 2021). Afin de rendre possible l'autonomie pour les élèves, l'enseignant doit, à l'aide de dispositifs pédagogiques, se retirer afin que l'élève puisse réellement être acteur (Lahire dans Nys, 2018).

Plus concrètement, à l'école, on peut dire qu'un élève est autonome notamment lorsqu'il : arrive à réfléchir par lui-même et, graduellement, sait se détacher de l'adulte et ne plus constamment attendre son approbation, il est donc capable d'agir selon ses propres capacités sans aide directe de l'enseignant (Gibault, 2021). C'est un élève qui est capable de :

- S'émanciper ;
- Découvrir par lui-même ;
- S'organiser ;
- Se conformer aux règles ;
- Faire des choix ;
- De bien intégrer son rôle d'élève de sorte qu'il puisse s'autoévaluer ;
- Participer à l'élaboration des règles communes (Lahire dans Nys, 2018).
- D'effectuer un exercice seul sans se référer à l'adulte ;
- De résoudre un problème par lui-même et de trouver des solutions
- De se débrouiller avec ses outils et/ou les ressources mises à sa disposition
- De réfléchir, raisonner et même s'autocorriger (Lahire, 2001).
-

Il importe aussi d'apporter quelques nuances. Chez l'enfant, l'autonomie se développe continuellement, et ce, sous forme de différentes phases. En effet, les attentes des enseignants envers les élèves en termes d'autonomie ne doivent pas toujours être les mêmes puisque le niveau d'autonomie d'un enfant évolue au fur et à mesure qu'il vieillit. En éducation préscolaire, l'enfant développe davantage son autonomie pratique, c'est-à-dire qu'il devient autonome dans certaines actions physiques et l'adulte l'accompagne en lui présentant des défis ou en lui demandant de rendre service (CISSS de la Montérégie-Est, 2018). Au premier cycle, l'enfant commence à : se conformer aux règles, faire des tâches seul, prendre plus de responsabilités et gérer son matériel (CISSS de la Montérégie-Est, 2018). Au deuxième cycle, les enfants apprennent à travailler leur capacité à faire des choix, à prendre des décisions, à rechercher de l'information, à se structurer selon des règles et à gérer des délais (CISSS de la Montérégie-Est, 2018).

Observations et documentations de l'autonomie des enfants

Éducation préscolaire

Lors de mon stage en préscolaire 5 ans, j'ai eu un groupe d'élèves très engagés, mais avec des besoins variés. La majorité d'entre eux souhaitait aller plus loin dans leurs apprentissages, mais certains élèves rencontraient des difficultés à rester concentrés plus

longtemps, à suivre le rythme ou encore à manifester de l'intérêt pour les tâches proposées. Afin de répondre à ces besoins hétérogènes, j'ai créé un espace autonome, un coin scientifique, accessible pendant les jeux libres. Ce coin permettait aux élèves intéressés par des explorations plus poussées de s'engager dans des activités plus complexes tout en restant dans le cadre d'un moment non structuré. Pour que les élèves soient autonomes, j'ai explicité mes attentes (Lahire, 2001) et je les ai modélisées à plusieurs reprises. Durant les périodes de jeux, afin de soutenir les enfants dans le développement de leur autonomie, je donnais des défis à ceux qui semblaient être moins autonomes (CISSS de la Montérégie-Est, 2018).

Les traces que j'ai utilisées pour observer le développement de l'autonomie chez mes élèves étaient principalement des photos prises lors de ces moments d'exploration. Par exemple, j'ai photographié des élèves qui créaient de la pâte à modeler de manière autonome, en choisissant eux-mêmes les matériaux et en suivant leur propre processus créatif. Ici, les élèves étaient amenés à faire des choix et à utiliser les ressources mises à leur disposition comme bon leur semblaient (Lahire, 2001) afin qu'ils développent leur autonomie via la prise de décisions. Ces photos étaient un excellent moyen de documenter les progrès individuels et d'évaluer leur capacité à s'investir dans des tâches de manière indépendante.

Pour suivre l'évolution de l'autonomie de mes élèves, j'ai utilisé une liste d'élèves sur laquelle je notais les moments où chacun réussissait à travailler de manière autonome. En associant cette liste à des activités spécifiques, j'ai pu évaluer leur capacité à gérer leurs choix, à se concentrer sans supervision et à découvrir de façon indépendante. Cela m'a permis de fournir des rétroactions immédiates, d'identifier les élèves nécessitant un soutien plus ciblé et de suivre l'évolution de leur autonomie grâce aux photos et observations consignées.



Figure 2 Fréquentation par élève du coin scientifique

En résumé, ces traces ont été une ressource précieuse pour observer et soutenir l'autonomie des élèves, en me permettant de suivre de manière concrète leur évolution tout en apportant une réponse adaptée à chacun d'eux.

Au premier cycle

Pour ce qui est du premier cycle, le développement de l'autonomie a majoritairement été observé lors de courtes périodes de travail où les élèves étaient amenés à effectuer une tâche de manière autonome. La nécessité de développer l'autonomie du groupe s'est fait ressentir étant donné les difficultés d'apprentissage d'un certain nombre d'élèves, mais l'impossibilité pour l'enseignante de travailler en sous-groupes de besoin sans être constamment interrompue par les élèves qui n'arrivaient pas à travailler seul.

Dès le début du projet, un procédurier a été créé en groupe afin de définir différentes stratégies que les élèves doivent tenter avant de recourir au soutien de l'enseignante. Les outils à leur disposition ont été rappelés. Un aide-mémoire avec ce procédurier imagé a été confectionné et je leur remettais lors de chaque moment de travail autonome. Cela renvoie à l'importance de la publicisation (Lahire, 2001) étant donné que les élèves y avaient accès durant chaque période de travail autonome.



Figure 1 Procédurier créé avec les élèves

De plus, des défis d'autonomie ont été ciblés. J'ai proposé le défi principal : arriver à effectuer un travail simple de manière autonome en demandant de l'aide seulement après avoir utilisé ses stratégies d'autonomie. J'étais transparente (Lahire, 2001) et mes attentes étaient donc clairement énoncées. Le fait de demander aux élèves d'effectuer seul une tâche et d'utiliser le matériel à leur disposition respecte le niveau d'autonomie d'un enfant âgé 6-7 ans (CISSS de la Montérégie-Est, 2018). Il est possible d'affirmer que cette situation développe l'autonomie intellectuelle des élèves, puisque je pouvais observer la capacité des enfants à raisonner seul et à trouver seul des solutions (Deny, 2009). Je voulais que les élèves arrivent à essayer des stratégies (personnelles ou choisies parmi celles trouvées ensemble) lorsqu'ils rencontraient un obstacle avant de directement venir me voir afin de mener à bien leur tâche seul (Guibault, 2021). Souvent, ils arrivaient à trouver une solution qui leur permettait de poursuivre la tâche. Cela me permettait aussi d'avoir des critères d'observation précis (stratégies utilisées) afin de voir les élèves qui devenaient de plus en plus autonomes.

De plus, afin de favoriser le développement de l'autonomie des élèves, j'y suis allée de manière progressive. Nous avons commencé avec des moments de travail très courts, 3 minutes au départ, et nous augmentions d'une minute chaque jour lorsque la période avait été réussie par l'ensemble des élèves. Cela permettait d'avoir un progrès chaque jour et de bien ancrer cette nouvelle habitude (Clear dans Roy, 2022). Les élèves étaient fiers de voir le temps de chaque moment de travail autonome augmenter et enthousiastes à l'idée de travailler. Mon but était que les élèves arrivent à travailler durant une certaine période de manière autonome dans des tâches simples, afin que cela puisse être transposé durant d'autres moments qui pourraient me permettre d'arriver à travailler en sous-groupes de besoin pour accompagner les élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

Un journal de bord était tenu afin de noter le temps de la

période de travail autonome chaque jour ainsi que les éléments qui étaient problématiques en lien avec l'autonomie de certains élèves. Selon les notes prises, je pouvais spécifier mes attentes pour certains élèves lors de la période suivante. Durant ces périodes de travail autonome, des rétroactions étaient également faites rapidement afin d'encourager les bonnes stratégies et de motiver les élèves à continuer de les utiliser, mais aussi pour rappeler aux élèves qui n'utilisaient pas les stratégies qu'ils devaient s'y référer. Je pouvais alors recommander les élèves aux différents affichages à leur portée (publicisation). Les difficultés rencontrées ainsi que les élèves qui les rencontraient étaient notés dans le journal de bord, ainsi j'ai donc pu voir l'évolution des élèves dans le temps et adapter un suivi plus soutenu auprès des élèves, dont les difficultés étaient récurrentes afin de les amener également à progresser dans leur développement de l'autonomie.

Aussi, à la fin de chaque semaine, une courte autoévaluation était remise aux élèves afin qu'ils évaluent leur niveau d'autonomie en lien avec les quatre principaux défis ciblés dès le début. Dans ce contexte, comme les enfants sont assez jeunes, l'échelle d'autoévaluation était à base de pictogrammes de couleur. Ils devaient encercler le bonhomme sourire qui correspondait à leur niveau d'autonomie. Cette autoévaluation était faite de manière très guidée, c'est-à-dire que je lisais à voix haute un défi à la fois et rappelais ce que signifiait chacun des bonshommes sourire (je le fais toujours complètement seul, je le fais parfois seul ou avec un rappel de l'enseignante, je le fais seulement quand l'enseignante le rappelle ou je ne le fais pas malgré les rappels de l'enseignante. Toutefois, les résultats amassés étaient peu porteurs de sens. Ils ont permis de mettre en lumière que les élèves de première année sont encore un peu trop jeunes afin d'arriver à effectuer leur autoévaluation sans surestimer leur travail dû à un manque de compétences cognitives (Ross, 2006). Cette pratique de documentation de l'autonomie serait donc plus adaptée au deuxième ou au troisième cycle du primaire.

Au deuxième cycle

Au deuxième cycle, plus précisément, à la quatrième année du primaire, j'ai rencontré des élèves qui avaient une grande difficulté à respecter les moments de transition. À vrai dire, lors des moments moins encadrés où plusieurs actions se réalisent, mes élèves ne connaissaient pas les priorités des tâches, leurs rôles d'élève et les attentes. Pour donner suite à mes observations, j'ai créé une échelle d'autonomie où chaque cible correspondait à une transition.



Figure 4 Cibles d'autonomie et leur description

Par exemple, la première cible présentait les attentes liées à la routine de l'entrée. Le fait de nommer clairement la cible à atteindre permet de faire preuve de transparence (Lahire, 2001) et de donner des balises aux élèves afin qu'ils puissent adopter leur comportement en fonction des attentes de l'enseignante. Chaque semaine, les élèves étaient invités à réaliser une demande d'autonomie et ils devaient s'autoévaluer en utilisant la légende des cibles scolaires. Les critères d'évaluation correspondaient aux attentes des diverses cibles.


Niveau d'autonomie

Ton nom : _____

Je pense avoir une autonomie de cible 1 parce que :

CIBLE 1 : La routine

Réponse de l'enseignante

Figure 3 Demande de niveau d'autonomie (autoévaluation) de l'élève

De mon côté, j'ai utilisé un outil très simple, mais il m'a été d'une grande aide. En fait, j'ai utilisé plusieurs listes d'élèves afin d'ajouter la légende des cibles scolaires afin d'observer et d'évaluer implicitement mes élèves. Cet outil m'a permis

- D'émettre des rétroactions immédiates aux élèves ;
- De cibler les élèves qui rencontraient plus de difficultés à développer leur autonomie ;
- De réaliser des apprentissages par les pairs ;
- De suivre l'évolution de leur développement de l'autonomie.

En vue de réaliser des observations cohérentes avec mon objectif, j'ai observé à différents moments de transitions. Lors des observations, je circulais avec ma tablette à pince, mon stylo et ma liste d'élève pour consigner mes traces. Voici mes principaux moments d'observations :

- Chaque entrée (récréation, entrée, sortie) ;
- Aux déplacements (activités, période de spécialités) ;
- Aux périodes de rangement (par exemple, ranger tout son matériel rapidement et efficacement) ;
- Aux périodes technologiques ;
- Aux périodes de ménage.

En fait, dans mon contexte de classe, nous devons nous rappeler que les élèves rencontraient plusieurs difficultés à réaliser leurs tâches lors des moments moins structurés comme ces derniers exemples. Tous ces moments mettent de l'avant l'autonomie intellectuelle, car l'élève doit veiller à se débrouiller (Guibault, 2021) pour trouver ses informations et trouver des solutions pour répondre à ses questions. Également, j'ai utilisé une seconde liste d'élèves en vue de suivre l'évolution et le développement des divers niveaux d'autonomie. Sur cette liste, j'écrivais la date de l'atteinte du niveau d'autonomie.



Figure 5 Liste d'élèves avec les dates des remises des certificats

Cet outil a été grandement utile, car il m'a permis de dresser un portrait de classe de mes élèves portant sur le développement de leur autonomie.

Constat/mise en commun

À travers nos différentes observations, nous avons pu observer l'évolution de l'autonomie chez les élèves en fonction des niveaux scolaires. Divers éléments sont frappants :

- l'évolution des comportements d'autonomie observables d'un cycle à l'autre
- l'importance des éléments sur lesquels repose l'autonomie tous cycles confondus
- les ressemblances dans les outils pour documenter l'évolution des élèves au travers des cycles.

En préscolaire, au premier cycle et au deuxième cycle, nous avons constaté une progression dans la capacité des élèves à prendre en charge leurs apprentissages et à assumer leurs responsabilités. L'autonomie repose sur la capacité des élèves à agir de manière indépendante, à faire des choix, à s'organiser et à respecter les règles et attentes qui leur sont fixées (Lahire, 2001). En effet, cette autonomie ne se limite pas seulement à l'exécution d'une tâche de manière isolée, mais s'étend également à la gestion des transitions, à l'application de stratégies d'autonomie et à la capacité de s'autoévaluer. Les différentes étapes d'observation ont permis de constater que l'autonomie des élèves s'affine avec l'âge et le développement de leur métacognition (CTREQ, 2015).

En préscolaire, l'autonomie se manifeste avant tout à travers des moments de jeu libre, où les enfants sont amenés à explorer et à gérer des activités par eux-mêmes. Le rôle de l'enseignant consiste alors à modéliser les comportements et stratégies, avant de permettre aux élèves de prendre des initiatives dans un environnement structuré. Nous avons pu observer que ces moments de jeu permettaient aux élèves de faire des choix pour leurs activités et de s'y engager de manière autonome, mais l'enseignant devait encore jouer un rôle central dans l'encadrement et la modélisation des comportements attendus. Les élèves, bien que très jeunes, commençaient à manifester leur capacité à choisir, à explorer et à suivre des consignes simples (Lahire, 2001), mais ils restaient encore dépendants des rappels et des instructions transparentes et directes. L'enseignant pouvait alors, afin de respecter le niveau d'autonomie des enfants de cinq ans, les accompagner et leur présenter ses rappels sous forme de défis (CISSS de la Montérégie-Est, 2018). La prise de photos et le suivi de moments autonomes réussis ont été les outils de documentation utilisés afin de documenter l'évolution de l'autonomie des élèves. Comme il s'agit davantage de moments de jeux, il y a rarement des traces écrites donc les photos sont idéales.

Au premier cycle, l'autonomie a été développée davantage à travers des périodes de travail autonome, avec des stratégies élaborées collectivement pour aider les élèves à faire face à des obstacles. L'introduction de stratégies comme l'utilisation d'outils et le recours à des techniques pour résoudre des problèmes avant de demander de l'aide à l'adulte, le tout illustré et accessible visuellement pour les élèves, a permis de renforcer cette autonomie. En effet, le fait de laisser le choix à l'enfant de choisir la stratégie qui lui correspond le mieux lui permettait de commencer à prendre plus de responsabilités en utilisant son matériel pour arriver à effectuer sa tâche seul, ce qui correspond au développement de l'autonomie des enfants âgés de 6 à 8 ans (CISSS de la Montérégie-Est, 2018). Cependant, la capacité des élèves à appliquer ces stratégies de manière systématique a évolué lentement pour certains. Le suivi de la progression des élèves à travers un journal de bord et des périodes de travail de plus en plus longues a montré que l'autonomie intellectuelle était en construction. Les élèves étaient capables de commencer à réfléchir par eux-mêmes, à utiliser des stratégies qu'ils avaient apprises collectivement (Lahire, 2001), mais certains avaient encore besoin d'encouragements et de rappels constants. Les travaux effectués permettaient de documenter les niveaux d'autonomie des élèves. Ceux ayant utilisé des stratégies arrivaient plus facilement à réaliser les tâches. De plus, le journal de bord avec les noms des élèves a permis d'avoir un suivi sur les obstacles rencontrés par certains élèves ainsi que sur la progression en termes d'autonomie des élèves.

Au deuxième cycle, l'autonomie a pris une forme plus structurée. Les élèves ont été amenés à gérer des moments de transition, une compétence cruciale pour leur développement en tant qu'élèves autonomes. L'introduction d'échelles d'autonomie, où chaque élève se devait de réaliser une autoévaluation de ses comportements (Lahire, 2001) par rapport à des objectifs précis, a permis de renforcer leur prise de responsabilité. En observant les élèves pendant ces moments de transition, nous avons pu constater une nette amélioration dans leur capacité à prendre des initiatives et à respecter les attentes sans supervision constante. Ces élèves, grâce à des critères clairs et à une plus grande autonomie dans la gestion de leur emploi du temps, ont commencé à s'approprier leur rôle d'élève (CISSS de la Montérégie-Est, 2018). La progression a été évidente : les élèves étaient capables de se référer de plus en plus à leurs propres stratégies et moins dépendants de l'enseignante pour naviguer dans leurs tâches. Ce processus a mis en lumière l'importance de l'enseignement explicite, des attentes claires et de la pratique guidée pour établir une autonomie durable. La documentation de l'autonomie était assez parlante avec les listes

d'élèves et les couleurs associées aux cibles scolaires. Aussi, les autoévaluations permettaient également d'avoir un regard sur les perceptions des élèves sur eux-mêmes.

Donc, à travers ces trois cycles d'observation, nous avons pu constater l'importance de la transparence dans les attentes des enseignants et l'intérêt de la publicisation afin de rendre accessible aux élèves une panoplie d'outils qu'ils pourront utiliser pour être plus autonomes (Lahire, 2001). Il y a également une évolution claire dans la manière dont les élèves abordent leur autonomie. En préscolaire, ils sont encore largement dépendants des adultes et de la modélisation explicite et leur autonomie est énormément développée dans les activités physiques (CISSS de la Montérégie-Est, 2018). Au premier cycle, ils commencent à intégrer des stratégies d'autonomie et à appliquer des techniques pour résoudre des problèmes, mais ils restent encore dans une phase d'accompagnement. Au deuxième cycle, l'autonomie prend une forme plus affirmée, où les élèves commencent à prendre en charge des moments de transition et à gérer leurs responsabilités de manière plus autonome. Cette progression est le reflet d'une autonomie de plus en plus complexe et de la capacité des élèves à s'autoévaluer et à ajuster leurs comportements en fonction des attentes. Les comportements d'autonomie observables chez nos élèves évoluent. On peut voir un élève de maternelle faire des choix et s'émanciper tranquillement de l'adulte, mais c'est seulement lorsque les élèves seront plus âgés qu'ils pourront également démontrer leur autonomie en s'autoévaluant (Lahire, 2001). Tel que nous avons pu constater, les enfants du premier cycle sont encore un peu trop jeunes pour une telle métacognition. Ce processus confirme l'idée que l'autonomie est un apprentissage graduel, où l'élève devient progressivement acteur de son apprentissage, capable de se gérer et de contribuer activement à la construction des règles communes (Lahire dans Nys, 2018). En ce sens, l'autonomie est un pilier fondamental de l'éducation, non seulement pour l'acquisition des connaissances, mais aussi pour la construction de l'élève en tant qu'individu responsable et réfléchi.

Autonomie à travers les cycles scolaires

Niveau scolaire	Observations	Documentation
Education préscolaire	•Initiative lors des jeux libres •Reproduction des activités modélisées en grand groupe •Faire des choix	•Photos en action •Diagramme •Liste d'élèves
1er cycle	•Capacité des enfants à trouver une stratégie •Stratégies utilisées •Recours au procédurier •Capacité des enfants à raisonner seul	•Journal de bord Difficultés rencontrées Liste d'élèves •Autoévaluation
2e cycle	•Recours au support visuel •Support visuel soutien l'enseignement explicite des apprentissages •Capacité de l'élève à raisonner seul •Pratique guidée	•Listes d'élèves Difficultés Portrait global Cibles scolaires •Autoévaluation •Rétroactions écrites et orales •Certificat des cibles

Tous cycles confondus, on peut voir que l'utilisation d'une liste d'élève demeure l'un des moyens les plus efficaces afin de documenter l'évolution des élèves. Il s'agit d'un outil qui permet de voir rapidement où en sont rendus les élèves et l'utilisation d'un code de couleur permet aussi d'avoir, en un coup d'œil, une bonne idée des élèves qui nécessitent davantage d'accompagnement.

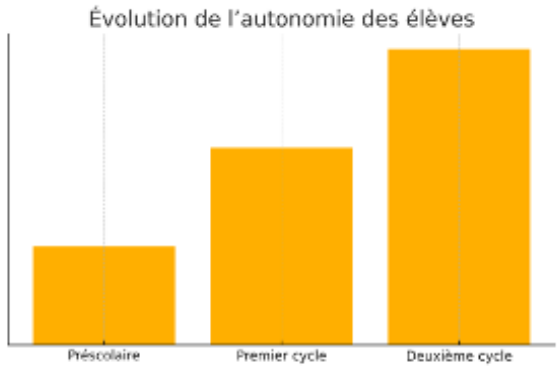


Figure 6 Progression de l'autonomie des élèves du primaire

Les observations ont également montré que l'intensité des tâches et la charge cognitive augmentent au fur et à mesure que l'élève grandit, et l'enseignant doit adapter ses pratiques et ses attentes pour favoriser cette autonomie croissante. (CTREQ, 2025) Dans cette optique, les enseignants doivent fournir des outils de plus en plus simples et concrets, mais aussi accorder à chaque élève un degré de liberté qui lui permet de se sentir maître de ses choix, et ce, dans un cadre structuré et soutenant (CRIRES, 2011). L'autonomie, dans ce processus, devient ainsi non seulement une compétence à développer, mais aussi une manière de valoriser les comportements acquit par l'élève, afin qu'il puisse assumer de plus en plus de responsabilités dans son parcours scolaire et au-delà.

Conclusion

L'analyse du développement de l'autonomie, et plus particulièrement de l'autonomie intellectuelle, permet de mieux comprendre les mécanismes qui soutiennent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. La définition que nous avons retenue met en lumière la nécessité d'un équilibre entre liberté, cadre et accompagnement progressif. Les observations recueillies au fil des stages constituent des traces précieuses qui permettent de documenter l'autonomie à travers les différents cycles scolaires : au préscolaire, elle prend forme dans des choix simples, des initiatives personnelles et la prise de conscience de ses émotions et besoins ; au premier cycle, elle s'affirme à travers la capacité à se questionner, à justifier ses choix et à collaborer ; au deuxième cycle, elle devient plus intellectuelle, orientée vers la construction d'un raisonnement personnel et critique. Ces éléments confirment l'importance d'un environnement pédagogique structuré, mais flexible, qui valorise la prise d'initiative et la responsabilité. C'est dans cette perspective que des approches comme la pédagogie Montessori, centrée sur le rythme de l'enfant, la manipulation concrète et l'autonomie guidée, peuvent nourrir notre réflexion. L'autonomie n'est pas seulement la capacité à faire seul, mais aussi à penser et à choisir par soi-même (Montessori, 2019). Pour soutenir cette dynamique tout au long de la scolarité, il est essentiel que le projet éducatif de

l'école s'inscrive dans une continuité et offre à l'élève des situations d'apprentissage authentiques, signifiantes et différenciées (Gibault, 2017).

Références

- CISSS de la Montérégie-Est. (2018). Grille d'observation du développement de l'enfant et de l'adolescent de 0 à 18 ans. Repéré à https://www.santeestrie.qc.ca/clients/SanteEstrie/soins-services/Themes/Famille/Circuit_parents_enfants/Grille_développement_0-18ans.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs. Repéré à : https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf
- Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). (2011). Guide de soutien à la mise en œuvre du référentiel de compétences professionnelles en enseignement au secondaire (version actualisée). Repéré à https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf.
- CTREQ. (2025). Comment accompagner les jeunes à surmonter la surcharge cognitive ? Réseau d'information pour la réussite éducative. Repéré à : https://rire.ctreq.qc.ca/comment-accompagner-les-jeunes-a-surmonter-la-surcharge-cognitive/.
- CTREQ. (2015). Des stratégies pour favoriser la métacognition et la conscience de soi chez les élèves. Réseau d'information pour la réussite éducative. Repéré à : https://rire.ctreq.qc.ca/strategies-metacognition/.
- Deny, M. (2009). L'autonomie : conseils et astuces au quotidien. France : Nathan.
- Deny, M. (2021). L'autonomie à l'école : Comprendre, développer, accompagner. Retz.
- Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels (2 ed.). Presses de l'Université du Québec : Collection éducation intervention.
- Gibault, A. (2017). Favoriser l'autonomie des élèves en classe : Des gestes professionnels aux dispositifs d'apprentissage. ESF Sciences humaines.
- Gibault, J. (2021). Développer l'autonomie intellectuelle en grande section (Master MEEF, Sorbonne Université, Paris). Repéré à https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03437143v1/document.
- Gouzien-Desbiens, A. & Mengue-Topio, H. (2020). Effet de l'hétérorégulation sur l'autonomie des élèves présentant une déficience intellectuelle légère en situation d'apprentissage et d'examen. Revue francophone de la déficience intellectuelle, volume 30, 45–58. Repéré à https://doi.org/10.7202/1075383ar.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » â l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. Revue française de pédagogie, volume 135, 151-161. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812.
- Ministère de l'Éducation. (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.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). Objectif, Persévérance et Réussite : Les besoins des adolescents et leurs impacts sur la réussite scolaire, volume 2 (#2). Repéré à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/BulletinObjectifPersReussite_Vol2N2Hiver2010.pdf .
- Ministère de l'Éducation. (2020). Référentiel des compétences professionnelles : profession enseignante. Repéré à: https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf .
- Montessori, M. (2019). L'enfant. France : Desclée de Brouwer.
- 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 autorégulée ? (Master MEEF, Université de Toulon, France). Repéré à https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01938485v1/document.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2021). Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE. Repéré à https://doi.org/10.1787/69096873-fr.
- ROSS, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. Practical Assessment Research et Evaluation, volume 11, n° 10, 1-13. Repéré à https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/659eb6aa-5ef5-453a-95f7-e07b74466695/content.
- Roy, G. (2022). Petites habitudes, grands progrès. Repéré à https://formationgenevieveroy.com/petites-habitudes-grands-progres/.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Le développement des compétences socioémotionnelles en classe : Outiller les élèves pour la vie !

Stéphany St-Amant



Introduction

Dès l'éducation à la petite enfance et au préscolaire, le développement des habiletés liées aux domaines social et affectif occupe une place de choix. L'enfant apprend notamment à « vivre des relations harmonieuses avec les autres » et à « construire sa conscience de soi » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021).

Une étude du Conseil supérieur de l'Éducation (2020) démontre concrètement que les compétences sociales et émotionnelles sont reconnues et intégrées de manière transversale dans le curriculum scolaire québécois. Pourtant, en pratique, l'enseignement explicite des habiletés socioémotionnelles tend plutôt à diminuer en faveur de l'enseignement plus formel des notions disciplinaires, et on peut l'observer dès la première année du primaire (Duval et Bouchard, 2013).

Il faut savoir que, bien que les domaines social et affectif soient travaillés au préscolaire, il n'en demeure pas moins que les compétences de l'apprentissage socioémotionnel des élèves sont encore sous-développées à l'âge de 6-7 ans. En effet, le cortex préfrontal étant responsable des fonctions cognitives et sociales ainsi que de nos actions et comportements en lien avec nos besoins; la recherche démontre que la pleine maturation de cette partie du cerveau est assez tardive, soit à l'âge adulte (Giedd, 2011).

Cela dit, en contexte scolaire, il est possible d'observer des comportements chez ces enfants d'âge primaire témoignant ces habiletés sous-développées. Ne serait-il donc pas pertinent d'accorder une place plus significative à l'apprentissage socioémotionnel en classe ?

Dans le cadre de mon stage IV réalisé dans une classe de première année, j'ai pu observer des comportements chez certains élèves qui m'ont rappelé que ce type de conduite cache souvent une habileté non acquise, notamment sur le plan socioémotionnel (Hamel, 2023).

Par exemple, j'ai pu observer un comportement de violence possiblement dû à une faible capacité à réguler des émotions qui

prennent trop de place. J'ai été témoin de propos blessants de la part de certains élèves qui ont probablement moins conscience de l'impact de leurs paroles sur les autres. J'ai aussi observé certains élèves qui font de mauvais choix, censément influencés par leurs émotions.

Devant ces différents besoins observés chez mes petits élèves de 1re année, il m'est paru approprié de leur enseigner explicitement des habiletés socioémotionnelles à travers des ateliers, tout en réinvestissant au quotidien ces apprentissages. L'intention de mon approche étant de les outiller et de contribuer au développement de leurs compétences.

Dans la pratique, comment déployer l'apprentissage socioémotionnel en classe ? Cet article a pour but de répondre à cette question en vous faisant découvrir mon projet d'intervention en contexte. Ce dernier vous propose plusieurs façons de contribuer plus explicitement au développement des compétences socioémotionnelles des élèves, et ce, dès le premier cycle du primaire.

Les compétences socioémotionnelles

Dans un premier temps, il est nécessaire de définir les compétences socioémotionnelles chez les enfants et de comprendre l'importance de notre rôle en tant qu'enseignant.e dans le développement de celles-ci.

Pour ce faire, le conseil supérieur de l'Éducation (2020) s'est approprié une étude réalisée par le CASEL (2017) pour résumer l'ensemble des compétences sociales et émotionnelles ainsi que leurs définitions dans le tableau suivant :

Les compétences sociales et émotionnelles selon le CASEL

Ensembles de compétences	Définition et composantes
Conscience de soi	La capacité de reconnaitre ses émotions, ses pensées et ses valeurs, ainsi que leur incidence sur son comportement. La capacité d'évaluer correctement ses forces et ses faiblesses avec confiance, optimisme et persévérance. Identification de ses émotions; perception juste de soi; reconnaissance de ses forces; estime de soi; auto-efficacité
Autogestion (Autorégulation des émotions/du comportement, maîtrise de soi)	La capacité de maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, de gérer efficacement son stress, de maîtriser son impulsivité et de se motiver. La capacité de s'organiser et de travailler à l'atteinte de ses objectifs personnels et scolaires. Maîtrise de l'impulsivité; gestion du stress; autodiscipline; motivation personnelle; établissement d'objectifs; sens de l'organisation
Conscience sociale (Sensibilisation sociale)	La capacité de se mettre à la place d'autrui et de faire preuve d'empathie, y compris envers des personnes provenant de divers milieux et cultures. La capacité de comprendre les normes sociales et éthiques régissant les comportements et de reconnaître les ressources et les mesures de soutien offertes par la famille, l'école et la communauté. Mise en perspective; empathie; ouverture à la diversité; respect des autres
Habiletés relationnelles (Compétences relationnelles)	La capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec différentes personnes et différents groupes. La capacité de communiquer clairement, d'écouter attentivement, de coopérer, de résister aux pressions sociales nuisibles, de résoudre des conflits de façon constructive, de demander de l'aide et d'aider les autres au besoin. Communication; engagement social; établissement de relations; travail d'équipe
Prise de décision responsable	La capacité de faire des choix constructifs concernant son comportement et ses interactions sociales dans le respect de la sécurité et des normes éthiques et sociales. La capacité d'effectuer une évaluation réaliste des conséquences de ses gestes sur son bien-être et sur celui des autres. Reconnaissance des problèmes; analyse de la situation; résolution de problèmes; évaluation; réflexion; responsabilité éthique

Tableau 1. Les compétences sociales et émotionnelles selon le CASEL (St-Louis, 2020)

Tel que les recherches le révèlent, « ces ensembles de compétences sont interreliés et font appel aux facettes interpersonnelles et intrapersonnelles de l'enfant » (St-Louis, 2020). Au même titre, le modèle intégrateur des compétences socioémotionnelles proposé par Rose-Krasnor et Denham dans (Lemelin et al., 2012) le démontre tout en s'appuyant sur l'idée que la maitrise des tâches développementales suivantes : « la capacité de s'engager et de maintenir des liens positifs avec les pairs »et « la capacité de réguler son expérience émotionnelle et son expressivité en contexte social » permet de prédire le bien-être de l'enfant à l'âge scolaire (Lemelin et al., 2012).

De plus, l'influence du contexte et des personnes responsables du bien-être et de l'éducation de l'enfant sur son développement socioémotionnel a notamment fait l'objet d'une attention particulière chez les chercheurs. En toute logique, il en ressort que les capacités de l'enfant à exprimer, à comprendre et à réguler ses émotions « émergent progressivement des interactions qu'il établit avec son entourage » (Lemelin et al., 2012). Il faut donc que les enfants puissent « compter sur des modèles qui peuvent les guider dans l'apprentissage et la maîtrise de leurs compétences socioémotionnelles » (Lemelin et al., 2012).

Les chercheurs arrivent donc à la conclusion que « les activités préparatoires à l'école ne devraient pas uniquement mettre l'accent sur les stratégies d'apprentissage et l'acquisition des notions académiques de base, mais également sur le développement des compétences socioémotionnelles, incluant les capacités de régulation émotionnelle, de contrôle de l'attention et de résolution de conflits interpersonnels » (Lemelin & al., 2012).

Comment déployer l'apprentissage socioémotionnel en classe ?

Dans le cadre de mon projet d'intervention en contexte, j'ai mis en place des ateliers pour enseigner des habiletés préalablement sélectionnées à partir des besoins observés dans la classe. Pour ce faire, la littérature jeunesse m'est parue une avenue pertinente pour amener mes élèves à réfléchir aux sujets proposés de manière ludique et pour laisser place aux discussions riches et sensibles. Le visionnement de courts-métrages animés a permis de faire naître des réactions qui, à leur tour, ont agrémenté les discussions. De plus, la tenue d'un journal personnel d'apprentissages socioémotionnels (ASÉ) a permis aux élèves d'y consigner des stratégies apprises où ils ont pu s'y référer à tout moment. Une fois les ateliers réalisés, c'est au quotidien que les élèves ont réinvesti ces apprentissages avec mon accompagnement. La place des rétroactions fut très intéressante dans ce contexte de développement de compétences pour permettre aux élèves de progresser.

Conscience de soi : Reconnaitre ses émotions ainsi que leur influence sur ses comportements

Avant d'enseigner aux élèves à réguler leurs émotions, il est

nécessaire d'amener ces enfants à les reconnaitre, mais aussi à les accueillir. Pour amorcer l'apprentissage de cette habileté, j'ai réalisé la lecture de l'album Ollie : Un livre sur la pleine conscience[1]. Cette lecture avait pour but d'amener les élèves à apprivoiser les différentes émotions qu'ils peuvent vivre, mais aussi à reconnaitre que ces émotions peuvent influencer leurs comportements. Dans leur journal d'apprentissages socioémotionnels, ils ont pu, à leur tour, imaginer et nommer ce petit chien dans leur tête qui représente les différentes émotions qu'ils vivent. C'est avec enthousiasme que plusieurs élèves ont présenté leur compagnon émotif à leurs camarades.

[1] Gravel, É. (2021). Ollie : Un livre sur la pleine conscience. Éditions Scholastic.



Image 1 : J'accepte mes émotions

Afin d'accompagner mes élèves dans la verbalisation de leurs émotions, j'ai inséré dans leur journal d'ASÉ deux affiches imagées conçues par une psychoéducatrice comportant une diversité d'émotions et de besoins.

Parfois lors de l'entrée en classe le matin, à la suite de transitions ou même lorsque je sentais la classe agitée, je proposais aux élèves un moment pour réfléchir aux émotions qui les habitent en leur demandant de me pointer une émotion et un besoin. Cette approche me permettait de prendre le « pouls » de la classe pour mieux ajuster mes interventions aux besoins individuels de chacun tout en leur offrant mon écoute et mon empathie. Cet exercice très apprécié par les élèves a su leur démontrer la pertinence de communiquer leurs besoins tout en utilisant un vocabulaire affectif approprié (Boissonneault et al., 2021).

« Je me sens fatigué et j'ai besoin de calme. » Julien (prénom fictif)


Image 2 : Mes émotions et mes besoins

Autorégulation : Gestion de ses émotions et de ses comportements
Pour permettre aux élèves de vivre et réguler leurs grandes émotions de manière sécuritaire et adéquate, il importe que ces enfants soient conscients des comportements permis et interdits lorsqu'ils vivent ces émotions qui prennent trop de place (Hamel, 2023). C'est pourquoi une discussion sur le sujet a été amorcée avec le groupe d'élève, tout en établissant une nuance entre le contexte scolaire et le contexte familial.

« À la maison, quand je suis fâchée, je peux aller crier dans mon oreiller. À l'école, on ne peut pas vraiment faire ça ! » Alice (prénom fictif)

Dans ma classe, j'ai pu observer chez les élèves que des émotions comme la colère et l'excitation influençaient particulièrement leurs comportements, et qu'il pouvait être difficile pour certains de parvenir à retrouver leur calme. Pour contribuer au développement de cette habileté, il importe d'outiller les élèves de stratégies d'autorégulation qui soient accessibles pour eux et que chacun trouve celles qui lui conviennent. En ce sens, nous avons discuté et partagé ensemble des stratégies qu'ils connaissaient et appliquaient déjà. De manière à favoriser leur intégration, j'ai modélisé les stratégies d'autorégulation aux élèves et je les ai accompagnés dans la mise en pratique de celles-ci. En complément, je leur ai enseigné une technique de respiration que j'ai créée à partir de mon dessert favori. Il s'agit de la respiration briochée, sur laquelle il faut suivre la spirale de la brioche avec son doigt tout en inspirant et expirant. J'ai remis une petite brioche plastifiée à chaque élève afin qu'elle puisse être utilisée à leur convenance en classe. En guise d'aide-mémoire, les stratégies abordées ont été consignées dans leur journal d'ASÉ, et les élèves ont pu y joindre une stratégie personnelle. L'instauration d'un coin calme dans la classe avait déjà été mise en place par l'enseignante titulaire. Muni d'affiches imagées et d'objets sensoriels, cet espace représente un atout pour le développement de cette compétence en contexte scolaire.



Conscience sociale : Reconnaitre les émotions et les besoins des autres / démontrer de l'empathie
Mes observations réalisées en contexte de stage et professionnel m'ont permis de percevoir que de reconnaitre les émotions et les besoins des autres représente un défi pour des élèves de 1re année. En ce sens, il en va de même pour démontrer de l'empathie.

Pour outiller mes élèves à travers le développement de ces habiletés, j'ai proposé le visionnement de courts-métrages sans voix impliquant des personnages attachants vivant une situation conflictuelle se rapprochant de leur réalité. Dans un premier temps, les élèves ont été amenés à interpréter et nommer les émotions et les besoins du petit hérisson par l'analyse de la situation et du « non verbal » du personnage. Dans un deuxième temps, lors du revisionnement de la

vidéo, une discussion sur le point de vue des autres animaux impliqués a pu conduire à définir l'empathie.

La place des discussions est très importante, selon-moi, pour permettre aux élèves d'approfondir de nouvelles pistes réflexions. C'est pourquoi j'ai amené les élèves à raisonner en sous-groupe autour de mises en situation tirées du livre Que ferais-tu… 44 situations qui te feront réfléchir [1], laissant place à l'écoute et au respect des différents points de vue de leurs camarades. Finalement, dans le but de renforcer les comportements prosociaux au quotidien, un système d'observation par les pairs a été mis en place. Les élèves ont pris plaisir à devenir les espions des bonnes actions, mais surtout à les réaliser ! Dans leur journal d'ASÉ respectif, chaque élève a pu fièrement consigner ses coupons obtenus dans leur jarre de bonnes actions.

[1] Moore-Mallinos, J. (2020). Que ferais-tu... : 44 situations qui te feront réfléchir. Éditions Pomango.



Images 4 et 5 : La jarre de bonnes actions

Habiletés relationnelles : La gestion des conflits

La capacité des enfants à réguler leurs émotions et à se mettre à la place d'autrui étant encore en développement, il en va de soi que la gestion de conflit représente une habileté complexe pour des élèves du primaire.

Pour amorcer cette thématique, j'ai offert la lecture interactive des albums suivants : Entre amis[1] et Les écureuils se querellent[2]à différents moments dans la semaine. À partir de ces histoires, mes questionnements ont amené les élèves à se mettre à la place des personnages et à émettre des hypothèses en fonction des agissements des personnages. En deuxième lieu, j'ai proposé aux élèves des mises en situation impliquant des peluches de la classe. En petits groupes, les élèves devaient improviser le conflit et sa résolution à partir des situations typiques conflictuelles proposées. Étant détachés de leurs propres émotions, il semblait plus facile pour les élèves de démontrer leurs habiletés relationnelles dans un contexte où ils donnaient vie à une peluche. De cette manière, j'ai pu guider mes petits acteurs par mes rétroactions, et leurs camarades ont été invités à nommer de manière constructive leurs observations. À partir de cet exercice, les élèves ont réalisé l'importance de retrouver leur calme pour mieux s'écouter, mais aussi de s'expliquer en utilisant une formulation au « je ». Bien que l'étape des excuses fut particulièrement importante pour les élèves de la classe, trouver une solution a aussi été reconnue à travers le processus.

Quoique de belles méthodes de gestion de conflit soient déjà existantes et présentées aux élèves du primaire, j'ai fait le choix de les impliquer directement dans la création d'étapes de résolution de conflit qui avaient du sens pour eux. C'est donc en collaboration que les élèves ont défini en quatre étapes leur propre démarche de résolution de conflit, à laquelle nous avons associé des images choisies collectivement.

[1] Wilcox Richards, N. (2014) Entre amis. Éditions Scholastic.
[2] Bright, R. (2017). Les écureuils se querellent. Éditions Scholastic.

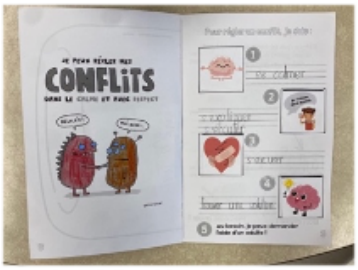


Image 6 : Pour régler un conflit, je dois…

Prise de décision responsable : Faire de bons choix et évaluer les conséquences

Le dernier domaine de compétence travaillé dans le contexte de mon projet d'intervention auprès de mes élèves est celui de la prise de décision responsable. Plus précisément, j'ai souhaité amener mon groupe d'élèves à réfléchir pour faire de bons choix, notamment en se posant les bonnes questions.

Avant tout, j'ai amorcé mon atelier par une discussion orientée par les questions suivantes : « Dans quelles situations devons-nous faire des choix ? » et « Comment faire un bon choix ? » Notamment, mon intention était d'amener les élèves à réaliser qu'ils sont confrontés à prendre des décisions quotidiennement, mais aussi la nécessité de se poser des questions pour mieux évaluer les conséquences de nos décisions sur soi-même tout comme sur les autres. Pour poursuivre, les peluches de la classe ont encore une fois été vedettes de notre atelier. C'est donc à travers l'analyse de mises en situation vécue par ces peluches (et inspirées de mauvais choix que j'ai pu observer préalablement chez mes élèves) qu'ils ont pu réfléchir en petits groupes. Pour orienter leur réflexion et favoriser la distinction entre le bon choix et le mauvais choix, voici les questions proposées : « Est-ce que ce comportement est drôle, gentil ou respectueux ? » et « Est-ce un bon moment ? ». Pour conclure l'exercice, j'ai invité les équipes à justifier les conséquences du comportement de la peluche sur elle-même et sur les autres et à partager une proposition de bon choix.

Comme la verbalisation des insatisfactions entre camarades de classe représentait un défi pour plusieurs de mes élèves, je leur ai offert la lecture de l'album Au cœur des mots[1]. Mon intention était, par la présentation de cet album, de démontrer les impacts du choix de nos mots sur les gens qui nous entourent. À partir de la question suivante : « Est-ce que cela t'est déjà arrivé qu'un.e ami.e te dise des mots qui t'ont fait de la peine ? », nous avons travaillé la reformulation de propos blessants soulevés par les élèves. L'idée derrière l'exercice était d'outiller les élèves de pistes de formulation constructives pour mieux verbaliser leurs mécontentements.

[1] Jane Neal, K. (2019). Au cœur des mots. Éditions Scholastic.

Constats à l'issue du projet

L'intention principale de la mise en place de ce projet d'intervention en contexte était de venir soutenir le développement des compétences socioémotionnelles des élèves en les outillant, et non qu'ils soient tous champions au bout de trois ou quatre semaines. Considérant que ces compétences, même à l'âge adulte, continuent de se développer, il serait irréaliste d'avoir des attentes bien précises en ce qui a trait au résultat de ce projet qui s'observerait plutôt sur une plus longue période. Dans un contexte idéal, cette séquence d'apprentissage pourrait se réaliser sur plusieurs mois, voire une année scolaire, afin de pouvoir observer une réelle progression dans le développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

Néanmoins, même si cette expérimentation s'est déroulée vers la fin de mon stage, les élèves étaient très engagés dans les ateliers proposés et j'ai pu les observer appliquer des stratégies apprises pour retrouver leur calme, démontrer davantage d'empathie envers leurs camarades de classe, et même tenter de régler des conflits de manière autonome. Quelques mois plus tard, en contexte de suppléance, j'ai pu voir des élèves se référer à leur journal d'apprentissages socioémotionnels et faire l'utilisation de la stratégie de respiration de la brioche.



Images 7 et 8 : Utilisation de la respiration briochée

Tout compte fait, comme les compétences socioémotionnelles sont interreliées, je constate que pour l'enseignement des habiletés qui les composent, un ordre logique peut s'inscrire dans l'établissement de la séquence de manière à établir des liens pertinents avec les apprentissages socioémotionnels réalisés précédemment. Par exemple, pour qu'un élève parvienne à appliquer les étapes de résolution de conflit de manière efficace, il doit d'abord être outillé de stratégies pour retrouver son calme et ainsi être conscient de l'existence du point de vue d'autrui. Il convient donc que les ateliers s'inscrivent dans un ordre logique pour donner davantage de sens à ces apprentissages socioémotionnels.

Conclusion

Au regard de cet article, il convient de retenir l'importance de poursuivre le développement des compétences sociales et émotionnelles au-delà de la période du préscolaire, c'est-à-dire tout au long du cheminement scolaire de l'enfant. C'est d'ailleurs en outillant les élèves de stratégies qu'ils développeront, à leur rythme, de nouvelles habiletés socioémotionelles qui constitueront un facteur de protection à vie ! En réponse à la question énoncée au départ, la présentation de mon projet d'intervention en contexte a su montrer multiples façons de déployer l'apprentissage socioémotionnel en classe. Dans l'ensemble, les divers ateliers abordés ont démontré que l'utilisation de la littérature jeunesse, les discussions autour de situations se rapprochant de la réalité des élèves, le visionnement de courts-métrages pour faire émerger des réflexions, l'utilisation de peluches et même la tenue d'un journal d'apprentissages constituent des moyens de contribuer concrètement au développement des compétences socioémotionnelles des élèves. Les recherches ayant démontré que ces habiletés influencent la réussite académique des élèves, leurs relations sociales et même leur bien-être général, il pourrait être intéressant d'observer les retombées positives d'un tel projet à plus long terme sur le climat et la gestion de classe.

Références

Boissonneault, J., Beaumont, C., Pelletier, M.-A., & Beaulieu, J. (2021). Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2017). Social and emotional learning (SEL) competencies. https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf

Duval, S., & Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 16(2), 147–181. https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2013-v16-n2-ncre01756/1029145ar.pdf

Giedd, J. N. (2011). Maturation du cerveau adolescent. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/cerveau/selon-experts/maturation-du-cerveau-adolescent

Hamel, S. (2023). Le Ti-Pou d'Amérique de 7 à 12 ans : mieux le comprendre pour mieux intervenir. Saint-Jean Éditeur.

Lemelin, J.,Provost, M., Tarabulsy, G., Plamondon, A., & Dufresne, C. (2012). Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent (Tome 1). Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf

St-Louis, M. (2020). Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire. Conseil supérieur de l'éducation. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/03/50-2106-ER-Competences-sociales-emotionnelles-enfant.pdf

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Soutenir les habiletés sociales par la philosophie

Anne-Catherine Tessier et Lauriane Dubord



Introduction

Dans les classes du primaire et du préscolaire, on demande aux élèves d'opter pour des comportements qui sont appropriés au contexte. Ceux-ci peuvent être très variables dans une journée. Par exemple, on peut leur demander de passer d'un état d'enthousiasme pendant le jeu symbolique à une ambiance détendue suite à une courte transition pour ranger le matériel. Parfois, dans une même activité, les élèves peuvent ressentir plusieurs émotions en quelques minutes étant donné qu'ils sont en interaction constante avec les autres élèves. Que ce soit lors d'une période de collaboration ou d'un travail individuel, les élèves peuvent vivre des frustrations et il est important pour eux de connaître des moyens afin de régler cela de manière raisonnable. En d'autres mots, on pourrait dire que les habiletés sociales sont à la base du bon déroulement d'une journée pour des enfants d'âge préscolaire/primaire. Les habiletés sociales, par exemple le respect du droit de parole, l'écoute des autres et la gestion efficace de conflits sont des éléments essentiels à la vie collective agréable (Gouvernement du Québec, 2006). L'environnement positif est un facteur de protection qui permet aux élèves de faire des apprentissages plus significatifs (Archambault et Chouinard, 2022). Effectivement, la sécurité est un besoin fondamental à combler pour que les apprentissages soient possibles et l'environnement positif favorise cela (Archambault et Chouinard, 2022). Afin de développer leurs habiletés sociales, les élèves doivent avoir accès à un espace de discussion et d'ouverture. S'ils ne peuvent pas se pratiquer, il est très difficile pour eux de développer des habiletés qu'ils pourront utiliser dans le futur. La classe est l'endroit idéal pour cela étant donné que l'enseignant peut aider les élèves dans leur développement.

Dans le cadre de notre dernier stage, nous avons vécu la première moitié de l'année dans une classe de première année. Les habiletés sociales des élèves semblaient déficientes étant donné qu'ils avaient des réactions très fortes qui pouvaient mener à de la violence physique et verbale. Les conflits prenaient beaucoup de place dans la classe et ils menaient souvent à plusieurs formes de violence. De plus, nous avons constaté que l'aide de l'enseignante était nécessaire à la résolution des conflits sinon il y avait souvent des escalades

dans les comportements. Toutes les observations réalisées nous ont poussé à mettre en place des ateliers de discussions philosophiques afin d'impliquer les élèves dans le développement des habiletés nécessaires à la vie collective. Ces ateliers nous ont permis de répondre partiellement à la question suivante : Comment soutenir les interactions positives à l'aide de la philosophie? Pendant les semaines de mise en place du projet, nous avons fait plusieurs observations, puis nous avons analysé celles-ci afin de déterminer si la philosophie était réellement pertinente et si le projet mis en place avait un potentiel de réutilisation.

Les habiletés sociales

Comme mentionné précédemment, les habiletés sociales sont à la base du vivre-ensemble. C'est le devoir de l'école de favoriser le vivre-ensemble par le moyen de la socialisation (Gouvernement du Québec, 2006). Les relations positives permettent notamment le travail à plusieurs et la collaboration (Archambault et Chouinard, 2022). Ces éléments sont très importants dans la vie de tous les jours et ce, autant pour les adultes que pour les enfants. À l'école, le vivre-ensemble permet aussi de travailler plusieurs aspects prescrits par le gouvernement comme la négociation, l'acceptation des compromis et la résolution de problèmes (Gouvernement du Québec, 2006). Lorsque les habiletés sociales sont plus développées, cela entraîne aussi une meilleure inclusion dans la classe et dans l'école. L'ouverture aux autres qui est développée permet de modifier les normes afin d'accepter les différences (Point, à paraître). L'inclusion et le sentiment d'appartenance sont notamment des besoins importants auxquels l'enseignante doit répondre si elle veut atteindre la mission de l'école.

Les tableaux d'ancrage

Un bon outil pour faciliter la rétention d'information chez les enfants est le tableau d'ancrage. Le tableau d'ancrage est une grande affiche sur laquelle on peut inscrire des notions apprises ou des informations pertinentes (Schwartz, 2016). Suite à la création du tableau d'ancrage, les élèves peuvent s'y référer afin de mettre en pratique ce qui a été vu précédemment. Bien évidemment, avant que les élèves s'y réfèrent par eux-mêmes, l'enseignante devra faire de la modélisation pour qu'ils prennent l'habitude de regarder le tableau d'ancrage afin de se remémorer les stratégies apprises. Par exemple, dans le contexte des habiletés sociales, l'enseignante pourrait noter les étapes à suivre afin de régler un petit conflit. Lorsque la situation se reproduit, l'enseignante peut référer l'affiche aux élèves afin qu'ils réinvestissent les apprentissages.

Le tableau d'ancrage peut être adapté aux plus jeunes autant qu'aux élèves plus vieux. Pour les petits, il est facile de noter des mots simples ou connus ou de faire des petits dessins qui parleront aux élèves. Pour l'adapter aux plus vieux, l'enseignante peut noter les informations en point form ou écrire de courtes phrases. Il est important de ne pas surcharger le tableau d'ancrage afin qu'il demeure pertinent. Un tableau d'ancrage qui comporte de trop longues phrases, trop d'informations variées ou trop de dessins peut devenir mélangeant pour des élèves lorsqu'ils ne sont plus dans le même contexte.

L'image ci-dessous est un exemple qui a été créé lors de notre dernier stage dans le cadre d'un atelier de philosophie avec les élèves:



Les ateliers

Les ateliers sont un bon moyen d'engager les élèves dans leurs apprentissages. Contrairement à l'enseignement magistral où l'élève a une posture passive et où l'enseignant transmet des informations, l'enseignement par ateliers permet aux élèves d'adopter une posture active et dans laquelle l'enseignant adopte plutôt le rôle de guide (Charron et al., 2021). La posture active permet à l'élève d'être plus engagé dans ses apprentissages. L'enseignant ne lui donne pas la réponse, donc l'élève doit se questionner afin de réaliser des apprentissages. Il arrive souvent que l'élève doive faire marche arrière lorsqu'il rencontre une épreuve afin de la surmonter, mais cela lui permet d'avoir une meilleure compréhension. Souvent, les ateliers permettent de découvrir de nouvelles notions ou de réinvestir des connaissances apprises précédemment (Charron et al., 2021). Dans la situation de découverte, l'enseignant peut guider les élèves vers la solution en proposant des pistes ou en posant des questions ouvertes. Dans une situation de réinvestissement, l'enseignant peut observer les forces et les défis de chacun afin de juger de la suite: devra-t-il poursuivre sur cette notion ou les élèves sont-ils prêts à en apprendre davantage?

Étant donné que les ateliers permettent davantage d'engager les élèves dans leur démarche d'apprentissage, ceux-ci sont plus marqués. Les élèves engagés réalisent de plus grands apprentissages que les élèves désengagés. De plus, lorsque les élèves sont engagés dans une démarche d'apprentissage, il y a normalement moins de gestion de comportement à faire de la part de l'enseignant (Archambault et Chouinard, 2022). Puisque les ateliers sont souvent réalisés à plusieurs, ils permettent de travailler les habiletés sociales comme le travail d'équipe et l'écoute des autres. Enfin, en se basant sur la taxonomie révisée de Bloom (Anderson et Krathwohl, 2001), nous pouvons comprendre que les ateliers permettent d'utiliser des habiletés cognitives supérieures que celles utilisées lors des exercices de connaissance ou de compréhension par exemple étant donné que les élèves doivent analyser la situation avant de la réaliser.

Les ateliers dialogiques

Un autre type d'atelier est les ateliers dialogiques. Ces ateliers en sont de discussion dans lesquels l'enseignant invite les élèves à dialoguer à propos d'un sujet proposé par l'enseignant et même

parfois par les élèves. Les discussions, comme les habiletés sociales, sont prescrites par le Gouvernement du Québec dans le Programme de formation de l'école québécoise (2006). Elles permettent notamment de travailler le droit de parole, l'écoute de l'autre, le questionnement, le jugement critique, etc. (Gouvernement du Québec, 2006). En d'autres mots, les discussions permettent de former les élèves afin qu'ils soient en mesure d'utiliser des habiletés de pensée appropriées à la situation.

Les ateliers dialogiques peuvent être réalisés en groupe ou en sous-groupe et les deux moyens ont leurs avantages et leurs inconvénients. Il est bien de combiner les deux afin d'en tirer les avantages de chacun. D'un côté, les ateliers en sous-groupe permettent à davantage d'élèves de partager leur pensée que dans un atelier en grand groupe. Les élèves plus réservés peuvent prendre plus de place s'ils ne sont pas en présence d'un leader naturel. En sous-groupe, certaines équipes ont le temps d'avoir des discussions plus approfondies étant donné qu'il se peut qu'il y ait moins d'idées différentes à écouter. D'un autre côté, les ateliers dialogiques en grand groupe peuvent permettre de voir plus de points de vue par rapport à une situation étant donné que le nombre de participants est plus grand. Les situations en grand groupe sont aussi un moment idéal afin de modéliser ce à quoi devrait ressembler une discussion respectueuse. Il peut être intéressant de combiner les ateliers dialogiques en sous-groupes, puis en grand groupe afin de partager ce que les équipes ont soulevé. La discussion en grand groupe est alors plus riche. Les ateliers dialogiques, comme mentionné précédemment, placent les élèves dans une position d'apprentissage actif. Il est aussi intéressant pour les élèves de participer à ces discussions, car elles peuvent répondre à un besoin d'appartenance au groupe ou répondre à un besoin d'écoute de la part de l'enseignant. Effectivement, en discutant, les élèves peuvent sentir qu'ils sont acceptés par les autres et que leurs idées sont écoutées. Cela les place aussi dans une position agréable lorsqu'ils sentent que l'enseignant respecte leurs idées et lorsqu'ils se sentent écoutés. Cela renforce le sentiment d'appartenance à l'école, ce qui est un facteur de protection (Gaudreau, 2024).

La philosophie pour enfants

Dans le cadre du projet d'intervention en contexte (PIC), la philosophie pour enfant avait été choisie pour plusieurs raisons. D'abord, celle-ci encourage le vivre-ensemble. La philosophie prône la capacité à penser par et pour soi-même (Sasseville et Gagnon, 2020). En développant ses capacités de penser, on accepte aussi que les autres peuvent avoir des idées différentes, mais qu'on doit tout de même les respecter. De plus, le développement de la pensée critique est favorisé, ce qui encourage l'épanouissement de l'individu en tant que membre de la société.

Un autre principe important de la philosophie est l'écoute. Il faut être en moyen d'écouter les autres afin de comprendre le fond de leur pensée et de les questionner pour qu'ils poussent plus loin leur réflexion. Dans la philosophie, ce n'est pas l'enseignant qui impose une façon de penser aux élèves. L'enseignant a plutôt le rôle d'animateur dans lequel il pose des questions aux élèves afin de les pousser à mieux comprendre et à développer leur point de vue. Il est important, en philosophie, que l'enseignant n'expose pas son point de vue. Il ne faudrait pas que le point de vue de l'enseignante teinte les idées que les élèves pourraient avoir. Cependant, la nuance est importante entre les niveaux scolaires et entre les sujets. Surtout chez les plus jeunes, l'enseignante pourrait guider les élèves par ses questions afin d'obtenir des réponses attendues. Il arrive chez les plus jeunes qu'il y ait un manque de variété d'idées. L'enseignante doit alors varier ses exemples afin de faire voir différentes options possibles. Chez les plus vieux et les plus habitués, cette problématique est moins présente étant donné que les élèves sont capables de se questionner entre eux. Il est aussi important pour les élèves d'écouter ce que les autres disent afin d'enrichir les conversations plutôt que de les alourdir en répétant les mêmes informations. Souvent, lorsque les élèves sont plus jeunes ou moins habitués, ils répètent les mêmes idées que les autres parce qu'ils n'ont pas l'habitude de porter attention à ce que les autres ont dit avant eux. C'est une habileté qui se développe avec la pratique.

La philosophie est aussi un moyen qui permet de diminuer la violence et d'améliorer les relations sociales La création d'un contexte relationnel sécurisant, comme dans une communauté de recherche philosophique, encourage les élèves à être plus attentifs aux besoins d'autrui et à tenter de comprendre les différentes réalités (Gaudreau, 2024). Cette pratique consiste à discuter en groupe sur un même sujet et à s'écouter mutuellement avec respect. Tous les acteurs tentent ensemble de justifier leurs opinions ou de clarifier leur pensée (Vienneau, 2017). En effet, la philosophie permet de développer la collaboration étant donné que dans la communauté de recherche philosophique, on essaie d'arriver à une conclusion ensemble. Cela ne peut pas fonctionner si les participants ne sont pas ouverts à la discussion. Auprès des jeunes, il se peut que l'enseignant ait à enseigner l'ouverture et d'autres habiletés de pensée afin de pouvoir mieux guider la conversation. Par exemple, les élèves qui participent à une communauté de recherche philosophique (CRP) devront apprendre à donner des raisons, des exemples ou des contre-exemples afin d'approfondir le raisonnement. Cependant, l'enseignant ne devrait pas partager ce qu'il pense. Il devrait surtout questionner les élèves sur leur raisonnement afin de les emmener à l'approfondir. Grâce à ces habiletés de pensée, les élèves collaborent afin d'arriver à une discussion. Cette collaboration permet aussi le développement de l'esprit d'équipe, d'où la diminution de la violence. En d'autres mots, la philosophie permet de créer un tout. Dans une situation réelle, les élèves peuvent réinvestir les habiletés apprises dans une communauté de recherche philosophique. Par exemple, en réglant un conflit, les élèves peuvent prendre le temps de réfléchir au point de vue que l'autre élève pourrait avoir. Cela pourrait permettre la désescalade de la colère et permettre une meilleure gestion des émotions.

Analyse et exemplification à l'aide des traces

Dans le cadre de ce projet, nous avons documenté les ateliers à l'aide de traces d'observation, de comptes rendus de discussions et de traces vidéo. Ces données ont permis de mieux comprendre les effets de la discussion philosophique sur le développement des

habiletés sociales chez des élèves de première année. À travers ces traces, il a été possible d'observer non seulement l'évolution des interactions, mais aussi le réinvestissement des apprentissages dans le quotidien de la classe.

Une évolution, quoiqu'elle ne soit pas marquante, a été observée. Lors des premières séances, les élèves avaient tendance à interrompre ou à réagir fortement lorsqu'ils étaient en désaccord. Ils mettaient beaucoup d'énergie à partager leurs anecdotes. Cela nuisait parfois au respect du sujet. L'enseignante avait alors un rôle important à jouer pour aider les élèves à orienter leurs idées. Toutefois, les enregistrements de séances subséquentes ont montré une amélioration dans l'écoute active et le respect du droit de parole au fil des ateliers. Les élèves utilisaient aussi les outils mis en pratique lors des séances précédentes (Schwartz, 2016). Les thèmes qui les touchent ont été sélectionnés pour favoriser leur engagement et pour qu'ils se sentent concernés par les discussions. L'utilisation de la littérature jeunesse a suscité un grand intérêt pour le sujet chez les élèves et les a aidés à mettre le sujet en contexte.

Les traces révèlent que les élèves faisaient souvent référence à des idées évoquées dans les ateliers précédents. Ce type de réinvestissement est significatif, car il démontre que les élèves intègrent les apprentissages dans leurs comportements quotidiens.

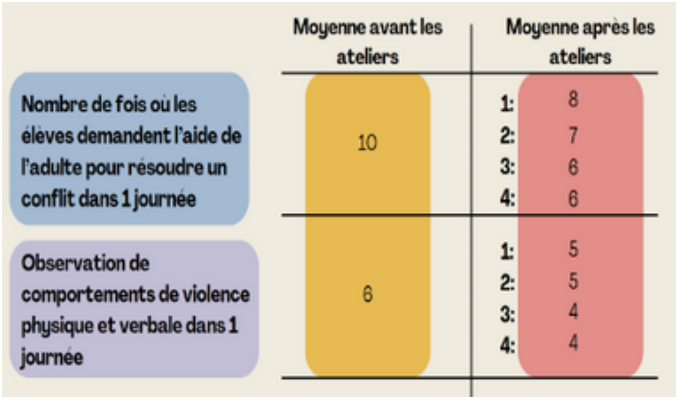
Observations faites à partir des traces

L'un des constats marquants issus des observations est la diminution progressive de la dépendance envers l'adulte pour résoudre les conflits. Avant la mise en place du projet d'intervention en contexte, l'enseignante devait souvent intervenir pour aider à résoudre des conflits ou des malentendus. Après les quatre semaines, les élèves étaient davantage capables d'appliquer des stratégies de communication de façon autonome, telles que l'écoute, attendre son droit de parole, donner des exemples ou proposer des hypothèses.

Même si les manifestations de violence verbale ou physique n'ont pas disparu complètement, on a remarqué une amélioration dans la gestion des situations après un conflit. Les élèves prenaient le temps de revenir sur ce qui s'était passé et de nommer leurs émotions et à proposer des solutions. Il n'a pas été possible d'avoir des traces concrètes et mesurables de cette diminution de la violence. Toutefois, la prise de note au quotidien a permis de constater une légère amélioration.

Les observations indiquent également une plus grande implication des élèves lors des discussions. Certains élèves qui étaient plus réservés au départ ont progressivement pris confiance et commencé à exprimer leur point de vue. Ainsi, certains élèves qui ne prenaient pas leur place dans la classe en temps normal ont su s'ouvrir aux autres à l'aide de ces discussions.

Dans le tableau suivant, on observe une compilation des observations que l'enseignante a été capable de faire pendant les semaines de mise en place du projet:



L'intégration des discussions philosophiques a donc eu un impact positif sur les habiletés sociales des élèves. Bien que les changements observés soient subtils et progressifs, ils démontrent le potentiel de cette approche pour favoriser un climat de classe ouvert et propice à l'apprentissage. La pratique du dialogue philosophique ne transforme pas instantanément les comportements, mais il installe un cadre dans lequel les élèves peuvent apprendre à mieux vivre ensemble, à s'écouter et à se comprendre (Sasseville et Gagnon, 2020).

À long terme, cette pratique pourrait permettre de soutenir des interactions sociales positives. En donnant aux enfants un espace pour réfléchir, verbaliser leurs idées et confronter leurs opinions dans un cadre sécurisant, on favorise l'expression de soi et l'écoute de l'autre. Cela répond non seulement aux objectifs d'apprentissage du programme, mais aussi à des besoins humains fondamentaux comme le sentiment d'appartenance et la reconnaissance (Gouvernement du Québec, 2006).

Ce projet nous a permis de constater que même de très jeunes enfants sont capables de réfléchir de manière éthique et critique lorsqu'on leur donne un contexte pour le faire. Offrir un rôle actif aux élèves dans les discussions leur permet de se sentir écoutés, valorisés et impliqués dans leur propre développement. En ce sens, la philosophie donne une véritable place à l'enfant dans la classe. Un élève qui se sent impliqué est un élève qui développe son autonomie, sa responsabilité et son ouverture à l'autre – autant de compétences essentielles pour la vie en société (Vienneau, 2017).

Références

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

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

Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (2021). L'éducation préscolaire au Québec: Fondements théoriques et pédagogiques. Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : Les ingrédients essentiels (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

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

PUQ. Point, C. (à paraître). Manuel d'éthique professionnelle pour l'enseignement au primaire. Responsabilités, normes et valeurs. PUQ.

Sasseville, M., & Gagnon, M. (2020). Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action (3e éd.). Les Presses de l'Université Laval.

Schwartz, S. (2016). Guide pour un enseignement durable au primaire (Y. Nadon, Dir.). Chenelière Éducation.

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement (3e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'échelle de l'autonomie : un levier pour l'apprentissage et le développement de comportements autonomes.

Annabelle St-Onge, Émilie Bacon et Juliane Gagné



Et si on arrêtait de tout faire à leur place ? En stage, on s'est souvent retrouvées à répéter les mêmes consignes, à courir après le matériel ou à répondre à des questions auxquelles les élèves pouvaient souvent y répondre eux-mêmes. Une impression d'être partout à la fois et, pourtant, jamais assez disponibles. Ce constat, partagé par de nombreux enseignants, soulève une question essentielle : comment amener les élèves à devenir plus autonomes et plus responsables dans leurs apprentissages ? C'est en explorant cette problématique que nous avons découvert un outil prometteur : l'échelle de l'autonomie.

Introduction

À l'aube de notre entrée au sein de la profession enseignante, de nombreuses préoccupations nous animent. L'insertion professionnelle s'accompagne de nombreux besoins et défis nécessitant de la part de la personne enseignante l'acquisition d'outils et l'adoption de méthodes efficaces pour y faire face et pour favoriser l'apprentissage et le développement des élèves dans un contexte stimulant (Pulido et Allaire, 2023). Parmi ces préoccupations, la sursollicitation de l'adulte est un sujet qui revient à plusieurs reprises, autant dans les discussions entre professionnels que dans la littérature scientifique (Carpentier, 2019). Afin de remédier à ce problème si souvent rencontré par plusieurs enseignants, il est essentiel de mettre en place des interventions et des stratégies adaptées. Pour ce faire, prioriser le développement de l'autonomie constitue une approche efficace pour répondre à ce besoin. Pellerin et ses collaborateurs (2016) soulignent d'ailleurs que le développement de l'autonomie chez l'élève présente des avantages significatifs autant pour l'enseignant que pour les élèves. En effet, développer une communauté d'élèves plus autonome permettrait à l'enseignant de gérer son temps de manière plus efficace, lui offrant ainsi l'occasion de mieux accompagner ceux qui nécessitent un plus grand soutien de sa part.

Accorder une place prépondérante au développement de l'autonomie dans notre pratique pédagogique est un élément fondamental qui promet des retombées positives tant pour l'élève que pour l'enseignant. En déployant des stratégies variées et en intervenant de manière réfléchie et habile, l'enseignant peut guider l'élève vers un renforcement progressif de son autonomie, une habileté essentielle à développer chez le jeune élève et qui a un impact significatif sur ses apprentissages. Effectivement, l'élève ayant développé cette habileté s'investit plus rapidement dans la tâche qui lui est assignée, car il parvient à utiliser de manière autonome les

stratégies et les méthodes nécessaires pour s'engager activement dans son travail et le réaliser sans avoir besoin de solliciter constamment l'aide de son enseignant(e) (Le Gouzouguec et al., 2023). Ainsi, à mesure qu'il prendra des décisions par lui-même, il développera progressivement une meilleure estime de soi et un plus grand sentiment de confiance en ses capacités (McCombs, s.d). Plus il sera amené à faire des choix, plus cette confiance grandira, lui permettant de devenir acteur de ses propres apprentissages et de faire face aux difficultés (McCombs, s.d). Le développement de l'autonomie pousse également l'élève à prendre davantage de risque et à se sentir à l'aise dans cette démarche. Il devient plus disposé à sortir de sa zone de confort et à explorer de nouvelles possibilités. Cela lui permet d'expérimenter différentes méthodes et de considérer l'échec comme une opportunité d'apprentissage constructive (Arsenault et Whitley, 2022).

Enfin, en tant que futures enseignantes, nous considérons l'autonomie comme une habileté essentielle à développer chez nos élèves. Selon nous, elle constitue un élément clé de leur réussite. De plus, en nous référant à notre modèle de l'oignon, nous constatons que cette valeur est importante pour nous et fait partie de nos croyances pédagogiques (Korthagen et Vasalos, 2005).

Cette conviction s'enracine non seulement dans nos lectures et réflexions pédagogiques, mais également dans nos expériences concrètes vécues en stage. En effet, les réalités du terrain nous ont permis d'observer directement les défis liés à un manque d'autonomie chez les élèves et d'expérimenter des pistes d'intervention en lien avec cette problématique. C'est notamment dans nos différentes classes de stage que nous avons pu constater à quel point cette sursollicitation pouvait devenir un enjeu au quotidien. Nous étions très sollicités par les élèves : il fallait souvent répéter les consignes, les aider à trouver du matériel ou encore les référer à leurs outils. Pour remédier à ce problème, nous nous sommes alors questionnées sur la façon de diminuer cette sollicitation. C'est le développement de l'autonomie qui est ressorti comme solution. Pour ce faire, l'échelle de l'autonomie a été utilisée comme moyen pour développer l'autonomie chez les élèves. Nous sommes donc arrivées à cette question : En quoi l'utilisation d'une échelle de l'autonomie favorise-t-elle l'apprentissage et le développement de comportements autonomes ?

L'autonomie, c'est quoi ?

Avant d'explorer en profondeur les apports de l'échelle de l'autonomie, il est essentiel de définir ce qu'est l'autonomie. La définition de ce concept permettra d'avoir une image claire de ce que sont des comportements autonomes dans le cadre scolaire.

Dans une perspective plus large, le mot « autonome » provient du terme grec autonomus qui signifie « se gouverner par ses propres lois » (Larousse, s.d.). L'étymologie de ce mot renvoie donc à la capacité d'un individu à prendre ses propres décisions et à agir indépendamment des autres qui l'entourent, et ce, en suivant ses propres principes ou règles qu'il a lui-même intériorisés.

L'Office québécoise de la langue française définit quant à elle l'autonomie comme la « capacité d'une personne de subvenir à ses besoins personnels, d'effectuer sans aide les activités de la vie quotidienne et de s'adapter à son environnement » (Office québécois de la langue française, 2019). Dans le cadre scolaire, cette définition pourrait alors se traduire par la capacité d'un élève à gérer ses besoins, ses propres apprentissages et à accomplir ses tâches et ses responsabilités scolaires quotidiennes sans dépendre systématiquement de l'intervention d'un enseignant ou d'un autre adulte. C'est donc un élève qui s'adapte à son environnement scolaire sans avoir constamment besoin d'autrui.

Selon Legendre (2005), l'autonomie est une « finalité éducationnelle qui vise et qui reconnaît un droit et une responsabilité, pour un individu ou une collectivité, à se prendre en charge pour fixer ses orientations, déterminer ses principes d'action, effectuer des choix, prendre des décisions et manifester une indépendance relative dans ses comportements ». Rocque et ses collaborateurs (1999) précisent également que l'autonomie est la capacité d'un individu à faire toutes ces choses sans sujétion à autrui. Ce sont ces définitions que nous retiendrons dans le cadre de cet article.

À la lumière de ces définitions, il est alors possible de distinguer divers comportements observables de l'Élève autonome. Selon un document produit en 2014 par la Commission scolaire des Premières Seigneuries et la Commission scolaire de Portneuf, l'Élève autonome est un élève qui peut réaliser une tâche seul, sans avoir besoin que l'enseignant l'accompagne à chaque étape. Il sait travailler de manière soutenue pendant un temps raisonnable, sans se laisser décourager ou abandonner. Il reste concentré sur ce qu'il fait et, lorsqu'il rencontre un problème, il sait utiliser les outils à sa disposition pour le résoudre. En outre, il est capable de choisir lui-même les meilleures stratégies pour accomplir ses tâches et gère bien son temps en évitant de procrastiner. Enfin, il organise ses tâches et sait ce qu'il doit faire, ce qui lui permet par le fait même d'être plus efficace et de mieux gérer son travail au quotidien. Avec tous ces éléments, on peut alors constater que l'autonomie touche plusieurs sphères de la vie scolaire, d'où l'importance d'y accorder une attention particulière. À savoir également que le système scolaire québécois cherche notamment à former des « citoyens libres, autonomes et responsables ». C'est ce qu'on retrouve dans le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation, 2006, p.48). D'ailleurs, il est aussi possible de retrouver le concept d'autonomie dans plusieurs compétences transversales du PFEQ, comme dans celle intitulée « Se donner des méthodes de travail efficaces ».

Toutefois, il faut savoir que l'apprentissage de comportements autonomes ne se fait pas du jour au lendemain. C'est un long processus qui se perpétue, à différents niveaux, tout au long de la vie. Selon Philippe Foray (2017), l'autonomie n'est pas quelque chose d'inné ni quelque chose qui se développe tout seul. Cette compétence dépend des interactions que nous avons avec notre environnement, des expériences qu'on y vit, des valeurs sociales qu'on intériorise et des connaissances scolaires qu'on acquiert. En

d'autres termes, c'est un ensemble de ressources qui ne sont pas données d'emblée, mais qui sont transmises, entre autres, par l'éducation familiale, l'école et les autres lieux que nous côtoyons. L'enseignant peut donc être un acteur important dans le processus d'acquisition de cette compétence en offrant aux élèves des stratégies qu'il pourra utiliser. À l'école, l'apprentissage de l'autonomie se fait dès l'entrée au préscolaire. Le programme-cycle de l'éducation préscolaire précise que l'enfant peut commencer à expérimenter son autonomie en accomplissant notamment de plus en plus des tâches seules, comme s'habiller, en choisissant ses activités et son matériel, en utilisant des référentiels imagés comme des guides, en prenant des initiatives et des responsabilités, en se fixant des buts personnels, etc. (ministère de l'Éducation, 2023, p.31). Le développement de l'autonomie se fait donc graduellement en retirant petit à petit l'aide de l'adulte.

Rocque, Langevin, Drouin et Faille (1999) stipulent qu'il existerait deux sphères à l'autonomie, soit l'autonomie de décision et l'autonomie d'exécution, pouvant toutes les deux être déclinées en trois niveaux d'expression de l'autonomie (voir figure 1). Ces trois niveaux d'expression, l'autonomie déléguée, l'autonomie assistée et l'autonomie directe, montrent l'évolution du degré d'indépendance d'un élève, allant d'une autonomie où l'aide extérieure est essentielle pour accomplir les tâches, à une autonomie partiellement soutenue, par exemple avec des outils, puis à une pleine autonomie, où l'élève agit seul. À savoir que l'autonomie assistée peut se faire de différentes façons, notamment par une aide humaine, matérielle ou par une modification du milieu (Vienneau et al., 2010).

Figure 1 (inspiré de Rocque et al., 1999)

Autonomie de décision	**Autonomie déléguée** « L'élève ne peut décider ou choisir, alors quelqu'un choisit ou décide pour lui, en se basant sur les préférences, les intérêts de l'élève. »	Ex. L'élève a besoin de l'enseignant pour lui proposer des sujets d'écriture et l'aider à faire un choix.
	Autonomie assistée « L'élève décide ou choisit avec de l'aide. »	Ex. L'élève choisit son sujet d'écriture après avoir discuté avec son enseignant de ses options.
	Autonomie directe « L'élève décide ou choisit seul, sans aide de quiconque. »	Ex. L'élève choisit seul son sujet d'écriture, sans aide extérieure.
Autonomie d'exécution	**Autonomie déléguée** « L'élève ne peut « faire » seul, alors quelqu'un « fait » pour lui, selon ce qu'il a exprimé comme décision ou choix. »	Ex. L'élève suit les instructions détaillées données par l'enseignant pour réaliser l'expérience, avec un soutien constant pendant le processus.
	Autonomie assistée « L'élève fait, avec de l'aide. »	Ex. L'élève réalise l'expérience scientifique en utilisant un guide ou un manuel pour vérifier les étapes.
	Autonomie directe « L'élève fait seul, sans aide de quiconque. »	Ex. L'élève réalise une expérience scientifique en suivant les étapes du protocole sans aide extérieure.

Dans le contexte de notre question, l'utilisation de l'échelle de l'autonomie vise à guider les élèves vers un développement progressif de leur indépendance. Elle a pour objectif de les aider à trouver des stratégies pour passer d'un niveau inférieur à un niveau supérieur d'autonomie pour qu'ils deviennent de plus en plus autonomes dans différentes sphères du cadre scolaire. L'échelle de l'autonomie est donc un outil d'aide matérielle imagé permettant de soutenir le niveau d'autonomie assistée ou de transformer le niveau d'autonomie délégué des élèves en un niveau d'autonomie assistée en vue, qu'un jour, ils atteignent un niveau d'autonomie directe.

Les catégories d'automatisation et leur analyse

Gestion du matériel

Dans un premier temps, la mise en place de l'échelle de l'autonomie avait été réfléchie dans un but d'autonomisation de la gestion du matériel dans une classe de première année. En effet, dans cette classe, l'enseignante avait remarqué qu'elle était souvent sollicitée parce que des élèves ne trouvaient pas leur crayon, ne se souvenaient plus quel duo-tang ils devaient sortir, n'utilisaient pas les outils mis à leur disposition dans la classe (ex. : affichages), ne se souvenaient pas où était le matériel pour les ateliers autonomes ou comment le ranger, etc. À la suite de ce constat fait en début d'année, et sensible à l'importance du développement de l'autonomie chez ses élèves, surtout en début de cheminement scolaire, l'enseignante a décidé de co-construire avec eux une échelle de l'autonomie à 4 niveaux (voir figure 2) pour les encourager à exploiter différentes stratégies avant de demander l'aide de l'adulte. Qui plus est, le développement de cette habileté lui semblait d'autant plus important considérant que le milieu dans lequel elle enseignait était un milieu très défavorisé (IMSE 10) (ministère de l'Éducation, 2024) où les ressources et le soutien éducatif à la maison pouvaient parfois être limités. En effet, la recherche en éducation souligne qu'en milieux défavorisés, un des leviers importants pour soutenir l'élève dans sa réussite est de lui permettre de mobiliser ses ressources (ministère de l'Éducation, 2019). Nous entendons par cela que le développement de l'autonomie revêt ainsi d'une importance capitale
afin d'encourager l'élève à prendre des initiatives et à s'engager activement dans ses apprentissages.

Figure 2 (échelle de l'autonomie – classe de 1re année)



Pour ce qui est de la mise en place et de l'enseignement de l'utilisation de l'échelle de l'autonomie, elle a été faite de manière semblable autant dans la classe de première année que dans la classe de deuxième année qui vous sera présentée dans le contexte suivant (mise en action). D'abord, dans la classe de première année, le concept de l'autonomie a été introduit par l'enseignante et la lecture d'un album de littérature jeunesse, La ruelle, de Céline Comtois, a permis un premier contact avec ce sujet. Par la suite, des discussions en grand groupe ont permis aux élèves de comprendre ce qu'est l'autonomie, en quoi cette habileté peut leur être utile, à eux, mais aussi aux autres élèves de la classe et à l'enseignante et comment un manque d'autonomie peut, au contraire, leur nuire. Toujours dans le but de donner de la signifiance au projet et de permettre aux élèves de saisir la pertinence du développement de cette habileté, les élèves ont été encouragés à partager des expériences personnelles où ils ont fait preuve d'autonomie et des liens ont également été faits avec des activités quotidiennes faites dans la classe, notamment les ateliers autonomes. Ces derniers avaient justement été mis en place par l'enseignante dans le but d'encourager le développement de l'autonomie, nous en reparlerons plus en détail. Ensuite, en ayant en tête un « gabarit » d'échelle, l'enseignante a construit, avec l'aide des élèves, une échelle de l'autonomie à 4 niveaux. En questionnant les élèves, elle leur a permis de déterminer les 4 « marches » à gravir avant de solliciter l'adulte, soit : 1. Moi (mon cerveau, mes connaissances) 2. Mes outils (affichages dans la classe, duo-tangs) 3. Mes camarades (je regarde ce qu'ils font, le matériel qu'ils utilisent, je leur pose des questions discrètement) et 4. L'enseignante (en dernier recours). Puis, toujours en collaboration avec les élèves, l'enseignante a fait ressortir les moments auxquels font face les élèves qui nécessiteraient l'utilisation de l'échelle de l'autonomie, en portant une attention particulière sur les situations en lien avec la gestion du matériel. L'enseignement explicite en trois temps (modelage, pratique guidée et pratique autonome) a ensuite été exploité pour poser des bases solides et permettre aux élèves de bien comprendre l'utilisation de ce nouvel outil. Le choix de cette stratégie d'enseignement allait de soi considérant qu'elle a largement fait ses preuves en ce qui a trait à ses retombées positives au niveau de la compréhension des élèves (Alphonse et Leblanc, 2014) et le jeune âge des élèves.

Au fil de l'implantation du projet, l'enseignante a aussi pris soin de faire de la rétroaction en grand groupe, mais aussi individuelle pour féliciter les élèves, rendre compte de leur progrès ou encore commenter l'utilisation du nouvel outil et proposer des ajustements au besoin. Étant donné qu'il a été démontré que la rétroaction efficace est un élément essentiel de l'apprentissage permettant non seulement de favoriser la progression des élèves, mais aussi de contribuer positivement à leur motivation (William, 2010), il était important pour l'enseignante de dédier des moments pour les retours en grand groupe et les rétroactions. Dans le même ordre d'idée, le renforcement positif a également permis à l'enseignante de souligner les bons coups des élèves quant à leur utilisation de l'échelle de l'autonomie, ce qui stimule leur motivation, en plus de favoriser l'adhésion des élèves aux comportements souhaités (Vienneau, 2017). Mise en place de cette manière, l'échelle de l'autonomie prenait tout son sens pour les élèves et son utilisation était claire, simple et se montrait tout à fait prometteuse.

D'ailleurs, dès la première semaine après l'instauration de l'échelle, l'enseignante pouvait déjà en ressentir les effets bénéfiques. D'abord, une différence énorme est survenue durant les périodes d'ateliers autonomes. Ces derniers consistent en différents ateliers mis à la disposition des élèves dans lesquels ils sont amenés à travailler leur motricité fine ou à réinvestir des concepts vus en classe précédemment (lettres de l'alphabet, conscience phonologique, fusion syllabique, dénombrement, etc.). Simples et bien expliqués, ils sont conçus de manière à permettre aux élèves de les réaliser seuls et dans le calme. Durant les moments d'ateliers autonomes, les élèves sont libres de choisir et de changer d'ateliers à leur guise, l'objectif étant de ne pas avoir recours à l'enseignante, sauf en cas d'urgence. Conséquemment, le but de ces ateliers est aussi de permettre à l'enseignante d'être disponible pour faire du travail en sous-groupes d'élèves, que ce soit pour retravailler des notions plus difficiles ou pour accompagner les élèves ayant besoin de plus de soutien. L'autonomie des élèves est donc essentielle au bon fonctionnement de ces périodes et au travail de qualité de l'enseignante.

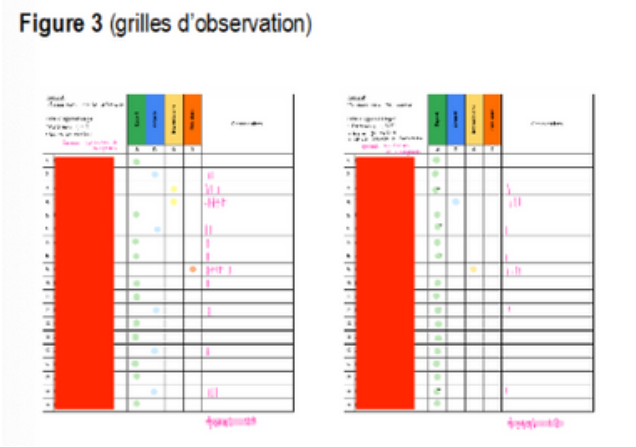
Or, avant l'implantation de l'échelle de l'autonomie, il était très difficile pour l'enseignante d'être efficace dans son travail en sous-groupes de besoin. Son enseignement était souvent interrompu par des élèves en ateliers pour des soucis de gestion du matériel, même si tout était mis en place pour soutenir adéquatement les élèves (ex. : affichage pour le rangement des divers ateliers). Toutefois, à la suite de la mise en place de l'échelle, l'enseignante a rapidement pu constater l'augmentation de la qualité de ses périodes de travail en sous-groupes. Elle a été en mesure de réaliser des périodes complètes de travail avec quelques élèves sans être sollicitée par les autres élèves en ateliers, ce qui était une première depuis le début de l'année scolaire. Cette tendance s'est ensuite maintenue jusqu'à la fin de son stage. Cette diminution du nombre de sollicitations suppose que grâce à l'échelle de l'autonomie, les élèves en ateliers ont été en mesure de progresser dans leur autonomie d'exécution, passant d'un niveau d'autonomie assistée où l'aide de l'adulte était nécessaire, à une autonomie assistée (en raison de l'utilisation de l'échelle) où ils étaient en mesure de réaliser leurs ateliers seuls, sans l'aide ou le support de l'adulte.

Une autre situation qui témoigne de l'efficacité de l'échelle de l'autonomie s'est produite lors d'un retour en grand groupe. Alors que l'enseignante discutait avec les élèves sur leur expérience en lien avec l'utilisation de l'échelle de l'autonomie jusqu'à présent, elle leur demanda si certains d'entre eux avaient eu recours à l'échelle et dans quelle situation. À cette question, un élève lui répond : « Moi l'autre jour, j'ai trouvé un bloc lego par terre pendant les ateliers et au lieu de venir te voir pour te demander où il allait, j'ai fait mon échelle de l'autonomie, j'ai regardé sur les affiches de rangement et j'ai réussi à trouver où je devais le ranger, même si ce n'était pas moi qui avais joué avec ». Ce témoignage illustre le progrès des élèves et leur prise de conscience quant au développement de leur propre autonomie. Cette situation est un excellent exemple d'un élève pour qui le support du nouvel outil a permis de cheminer dans les niveaux de l'autonomie décisionnelle, passant du niveau de l'autonomie déléguée au niveau de l'autonomie assistée. En effet, ici, l'utilisation de l'échelle de l'autonomie suggère que l'élève en est à un niveau d'autonomie assistée (voir figure 1). Lorsque les comportements autonomes seront

en quelque sorte « automatisés » par l'élève et qu'il n'aura plus besoin du support de l'échelle, on pourra alors dire qu'il a atteint un niveau d'autonomie directe.

Un dernier exemple qui permet de constater les bienfaits de la mise en place de l'échelle de l'autonomie est l'outil de consignation tenu par l'enseignante tout au long de son stage dans cette classe. Dans celui-ci, l'enseignante a pu recueillir des traces avant et après l'instauration de l'échelle, lui permettant d'établir un comparatif assez révélateur. Sur la figure 3, sont présentées deux grilles d'observation des élèves, complétées à des moments distincts : l'une avant l'introduction de l'échelle de l'autonomie (à gauche), et l'autre après (à droite), lors de périodes similaires en mathématiques, où les élèves étaient amenés à manipuler divers matériels. Ainsi, la gestion du matériel durant ces deux périodes était un réel enjeu et l'autonomie des élèves était mise au défi. En observant les deux grilles, il est intéressant de constater que le nombre de sollicitations de l'adulte a diminué de plus de la moitié entre la première (avant) et la deuxième (après) période de mathématiques. Nous attribuons en partie ces résultats grâce à la mobilisation de l'échelle de l'autonomie par les élèves. Cette diminution du nombre de sollicitations révèle une réelle progression du développement de l'autonomie des élèves.

Figure 3 (grilles d'observation)



Bien entendu, ceci ne constitue qu'un exemple parmi tant d'autres et il serait erroné de prétendre que toutes les périodes suivant la mise en place de l'outil ont été aussi marquantes et révélatrices. L'apprentissage et le développement de l'autonomie, faut-il le rappeler, ne suivent pas un parcours linéaire, mais s'inscrivent plutôt dans un long processus au cours duquel des phases de régression ou des moments de stabilité peuvent également se manifester. Somme toute, comme en témoigne cette figure, ainsi que les autres grilles consignées dans l'outil de l'enseignante au cours de son stage, l'échelle de l'autonomie semble avoir eu un impact significatif et bénéfique sur le développement de l'autonomie des élèves, réduisant ainsi la sursollicitation de l'adulte. En analysant les différentes situations présentées, on peut déduire que la réduction considérable de la sollicitation de l'enseignante implique que les élèves ont réellement progressé dans le développement de leur autonomie, autant en ce qui a trait à l'autonomie de décision qu'à l'autonomie d'exécution. En effet, tous ces exemples démontrent que la majorité des élèves ont réussi à atteindre un niveau d'autonomie assisté et qu'ils sont en voie de progression vers une autonomie directe (voir figure 1), rendant l'intervention de l'enseignante pratiquement inutile.

Mise en action

Une échelle de l'autonomie différente de celle utilisée dans le contexte précédent a également été mobilisée dans une classe de 2e année où les élèves avaient, quant à eux, de la difficulté à se mettre en action en début d'activité. Malgré le fait que les consignes soient clairement énoncées par l'enseignante, nombreux étaient ceux qui continuaient de poser encore des questions une fois les activités lancées, ce qui entraînait une sursollicitation de l'adulte. L'enseignante de cette classe a notamment observé que les élèves avaient souvent du mal à commencer seuls sans avoir vérifié plusieurs fois les consignes ou demandé des précisions sur ce qu'ils avaient à faire avant de se lancer. Elle a également remarqué que la plupart des élèves ne prenaient pas le temps de relire les consignes avant de lever la main pour solliciter de l'aide. Cette dépendance à l'enseignant créait alors un blocage qui ralentissait le démarrage des activités. Dans cette classe de milieu favorisé (IMSE 2) (ministère de l'Éducation, 2024), il était alors facile d'observer le manque de confiance des élèves en ce qui a trait à leur capacité à se lancer de manière autonome. L'échelle a donc été introduite dans ce contexte pour aider ces élèves à développer leur autonomie en leur fournissant un outil structuré qui les incitait à prendre des initiatives, à s'engager plus efficacement dès le début des tâches et à réduire, par le fait même, leur dépendance à l'adulte. Dans ce contexte, on peut voir que la plupart des élèves se situaient donc dans un niveau d'autonomie déléguée (Figure 1).

Cette échelle, incluant trois niveaux (voir figure 4), soit : 1. Relire la question 2. Outils et stratégies (mes connaissances, affichages, duo-tang, aide-mémoire, etc.) et 3. L'enseignante (en dernier recours), a été introduite à l'image de la démarche employée dans le contexte précédent (gestion du matériel). Les étapes ont donc été reconduites de manière similaire : une mise en contexte, des discussions collectives, la co-construction de l'échelle avec les élèves, un enseignement explicite, l'utilisation du renforcement positif, des rétroactions régulières ainsi que des temps de retour. Notons cependant que l'œuvre de littérature jeunesse utilisée différait. L'enseignante a, quant à elle, choisi d'aborder ce thème à partir de l'album La petite truie, le vélo et la lune de Pierrette Dubé. Par ailleurs, la co-construction de l'échelle avec les élèves a permis d'adapter les niveaux d'autonomie à leur réalité de classe. À ce sujet, Archambault et Chouinard (2022) soulignent notamment que le fait d'impliquer les élèves dans la réalisation d'un tel support leur permettra d'être plus engagés envers celui-ci, de mieux le comprendre et d'être plus motivés à l'utiliser.

Figure 4 (échelle de l'autonomie – classe de 2e année)



Après la mise en place de cette échelle, l'enseignante a pu remarquer plusieurs changements au niveau de l'ambiance de la classe. Elle a d'ailleurs observé des moments de calme dès le début des activités. Un moment en particulier l'a notamment marqué. Avant l'introduction de l'échelle, les élèves étaient souvent agités, posant de nombreuses questions dès les premières minutes des activités de compréhension de lecture. Toutefois, quelques jours après l'introduction de l'échelle, l'atmosphère était déjà devenue plus sereine en début de ces types d'activité. L'enseignante a observé que les élèves prenaient plus de temps pour relire les consignes par eux-mêmes et se lancer dans l'activité de manière plus autonome. L'enseignante a constaté que la plupart des élèves étaient capables de commencer à lire en silence, à leur propre rythme, sans avoir besoin de vérifier systématiquement les instructions, ce qui permettait alors des débuts d'activité plus fluides et moins chaotiques. On peut alors penser que les élèves utilisaient l'aide matérielle de l'échelle pour être plus autonomes. De ce fait, on peut alors constater que la plupart de ces élèves ont passé d'un niveau d'autonomie déléguée à un niveau d'autonomie assistée dans la sphère de l'autonomie d'exécution (Figure 1). Les propos d'une élève à la suite de la question de l'enseignante « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? » lors d'une activité dans le manuel de mathématique, nous prouve cet avancement. Elle a répondu à l'enseignante : « Je fais l'échelle de l'autonomie. Je suis rendu à utiliser mes outils. J'ai déjà relu la consigne. » (en sortant sa grille de nombre dans une activité de mathématique). À savoir que cette élève était l'une des élèves qui sollicitait le plus l'aide de l'enseignante avant l'introduction de cette échelle. De plus, plusieurs élèves, dont
cette élève, semblaient plus confiants en se lançant dans les activités. Ils avaient tous un peu moins d'hésitation à se lancer. On peut donc observer que l'échelle de l'autonomie peut avoir un réel impact sur l'acquisition de comportements autonomes dans le cadre scolaire et, par le fait même, sur le développement de la confiance en soi des élèves.

Gestion des défis d'apprentissage

Enfin, nous avons également observé des changements lors des moments où les élèves rencontraient des défis dans leur apprentissage. Ces progrès se sont manifestés dans les deux contextes décrits précédemment, ainsi les deux échelles de l'autonomie mises en place ont contribué de façon significative à une meilleure gestion des défis d'apprentissage. En effet, les élèves faisaient preuve d'une plus grande autonomie dans la manière de gérer leurs difficultés.

Avant la mise en place des échelles de l'autonomie, les difficultés d'apprentissage se présentaient majoritairement lors de la correction d'un texte, d'un travail individuel, d'exercices mathématiques ou durant les d'ateliers. Dans la classe de 2e année, les élèves sollicitaient fréquemment l'enseignante pendant les périodes d'écriture, et ce, à toutes les étapes que comporte cette tâche (planification, rédaction, révision et correction). Leurs nombreuses questions concernaient différents défis tels que l'orthographe d'un mot, le manque d'idées, la recherche d'un mot précis, le code de correction ou la vérification d'une phrase ou du texte entier. Ces comportements révélaient une certaine difficulté à travailler de manière autonome. L'enseignante de cette classe a également observé que les élèves posaient de nombreuses questions lors des travaux individuels, que ce soit en français ou en mathématiques. Ces interrogations portaient souvent sur la compréhension des consignes, les règles de grammaire ou la démarche à suivre pour résoudre un problème mathématique, ceux-ci étaient pourtant des éléments déjà expliqués et clarifiés au préalable. Ces constats témoignent une fois de plus d'un manque d'autonomie chez les élèves.

Dans la classe de 1ère année, l'enseignante a aussi constaté différents comportements des élèves qui démontraient certains besoins au niveau de leur autonomie. Par exemple, en mathématique, certaines activités demandaient aux élèves de représenter les nombres de 1 à 6 à l'aide de points noirs disposés comme sur un dé, mais plusieurs élèves plaçaient les points de façon aléatoire ou ne savaient pas comment les positionner correctement. Pourtant, l'enseignante avait affiché des repères visuels dans la classe pour les soutenir dans ce type d'activité. Cela démontre que les élèves n'avaient pas encore acquis le réflexe de se référer à ces outils avant de solliciter l'aide de l'enseignante.

Dans ces deux contextes, il était donc difficile de répondre à tous les besoins de la classe en étant autant sollicité par les élèves. Ceux-ci se situaient majoritairement aux niveaux d'autonomie déléguée ou assistée, ce qui exige une implication constante de l'enseignante et beaucoup de temps lorsque la majorité des élèves en dépend. La mise en place de ces échelles visait à réduire cette forte demande en permettant le développement de comportements autonomes dans ces contextes, permettant ainsi aux élèves de progresser vers un niveau d'autonomie plus élevé.

Avec le temps, nous avons constaté une diminution de cette sollicitation pendant le travail des élèves dans les deux classes, ce qui nous a permis de mieux accompagner ceux ayant de plus grands défis. Par exemple, il était maintenant possible d'intervenir auprès d'un petit groupe d'élèves pour les soutenir dans leurs difficultés pendant que les autres élèves travaillaient de manière autonome à leur bureau. Lorsqu'ils rencontraient un problème, ils se référaient d'abord à l'échelle de l'autonomie pour trouver une stratégie pouvant le surmonter. S'ils n'étaient pas en mesure de le régler par eux-mêmes, ils pouvaient alors nous poser une question. Toutefois, la majorité des élèves réussissaient à se débrouiller grâce à l'échelle de l'autonomie. Les élèves avaient donc développé certains comportements autonomes leur permettant de mieux gérer leurs difficultés sans demander constamment l'aide d'un adulte. Cette situation nous amène à croire que les élèves ont véritablement progressé dans leur niveau d'autonomie. Initialement, ils se situaient davantage au niveau de l'autonomie déléguée ou assistée par l'adulte, mais à la suite de la mise en place de l'outil, ils ont évolué vers une autonomie plus assistée avec l'aide matérielle (figure 1). Certains étaient désormais capables de consulter leurs outils, relire attentivement la consigne pour mieux comprendre la tâche ou poser leurs questions à un pair, et ce, de manière autonome.

Ces comportements autonomes ont été développés grâce à l'utilisation des échelles de l'autonomie, mais aussi par le biais de la pratique guidée, du renforcement positif, des rétroactions en grand groupe faites par les enseignantes et, bien sûr, avec le temps. En effet, comme mentionné précédemment, le développement de l'autonomie est un processus graduel où chaque élève progresse à son propre rythme. Ainsi, plus le temps avance, plus les comportements autonomes tendent à se multiplier (Naître et grandir, 2021).

Plusieurs observations des enseignantes témoignent de l'efficacité de l'échelle de l'autonomie. Par exemple, lors d'un moment d'écriture, l'enseignante est allée questionner un élève qui auparavant levait fréquemment sa main pendant la rédaction pour valider l'orthographe de certains mots, demander de l'aide pour corriger son texte et obtenir une confirmation sur la pertinence de ses idées. Toutefois, cette fois-ci, l'élève avait peu sollicité l'enseignante. Curieuse, elle s'est donc approchée pour le questionner sur sa démarche. L'élève lui a alors expliqué qu'il a utilisé son aide-mémoire pour suivre les étapes de la rédaction ainsi que son outil pour vérifier ses mots d'orthographe. Il a ajouté aussi : « J'ai regardé l'échelle et je savais que relire la consigne n'allait pas m'aider. Après, ça dit d'utiliser mes stratégies et mes outils. Je me souviens que tu m'avais dit d'utiliser mon dictionnaire quand je ne savais pas comment écrire un mot. C'est ce que j'ai fait. » Ce moment vient démontrer l'impact positif de l'utilisation de l'échelle de l'autonomie et illustre bien l'efficacité de celle-ci. L'élève a été en mesure de développer certains comportements autonomes, ce qui lui a permis de gérer et de surmonter ses difficultés sans demander l'aide d'un adulte. Nous pouvons déduire qu'il se trouve maintenant au niveau d'autonomie assistée par l'aide matérielle de l'échelle, plutôt que par l'aide humaine de l'enseignante (figure 1).

Constats

Dans notre analyse, plusieurs éléments clés ressortent. Tout d'abord, l'utilisation de l'échelle de l'autonomie a montré des résultats prometteurs, notamment une diminution significative des sollicitations adressées à l'enseignante, ce qui a permis un meilleur suivi des élèves en difficulté, une gestion plus fluide des ateliers autonomes et des mises en action d'activités plus sereines. Les élèves ont progressivement développé des comportements autonomes en apprenant à utiliser les ressources disponibles (connaissances personnelles, outils, affichages, camarades) avant de demander de l'aide à l'adulte. Plusieurs sont alors passés d'une autonomie déléguée à, du moins, une autonomie assistée, ou d'une autonomie assistée par l'adulte à une autonomie assistée par l'aide matérielle. Ces constats démontrent donc une certaine progression dans le développement de leurs comportements autonomes. Nous pensons d'ailleurs que ce processus a été facilité par l'implication des élèves dans la co-construction de l'échelle, renforçant ainsi leur engagement et leur compréhension.

Il est toutefois à noter que les constats que nous avons faits ont été observés sur une courte période, soit environ trois semaines. Il aurait donc été pertinent d'observer les élèves plus longuement en sachant que l'apprentissage de cette habileté est de longue haleine et qu'elle reste un apprentissage progressif. En observant plus longtemps, il aurait été peut-être possible de voir des périodes de stabilité ou même de régression par moment qui aurait, peut-être, nécessité des changements dans les échelles proposées. En outre, il aurait été possible qu'on observe des enfants passer d'un niveau d'autonomie assistée à un niveau d'autonomie directe dans certaines tâches d'exécution ou de décision.

L'un des principaux avantages de l'échelle de l'autonomie, que nous avons constaté, est sa grande adaptabilité. Elle peut être modifiée en fonction des besoins de chaque classe et des défis spécifiques rencontrés. Pour nous, de prime abord, elle était utilisée en vue de répondre à un besoin de gestion du matériel et de mise en action chaotique, mais elle aurait pu être utilisée en vue de répondre à plusieurs autres enjeux dont la gestion du temps, le renforcement de l'indépendance dans la réalisation de projets à long terme ou la prise d'initiatives dans des tâches plus complexes. Cette flexibilité permet également aux enseignants de répondre à une grande variété de niveaux d'autonomie, tout en soutenant les élèves de manière ciblée, notamment en favorisant l'autonomie directe, assistée ou déléguée en fonction des différents contextes. Par exemple, dans des classes où les élèves sont plus autonomes, l'échelle peut encourager davantage de prises d'initiatives individuelles, tandis que dans des contextes nécessitant plus de soutien, elle peut inclure une plus grande collaboration entre les pairs ou l'usage d'outils plus spécifiques.

Dans cette perspective, l'échelle peut donc autant être adaptée selon la difficulté vécue en classe ou en fonction des valeurs que l'enseignant souhaite promouvoir. Par exemple, si la collaboration est une priorité pour cet enseignant, l'échelle peut être modifiée en ajoutant un niveau qui permet d'encourager l'entraide entre pairs. Cette façon de procéder permet donc de favoriser une autonomie assistée par les camarades, comme ce fut le cas dans l'échelle utilisée dans le premier contexte, soit celui de la gestion du matériel. Les élèves peuvent alors apprendre à se soutenir mutuellement, créant ainsi une dynamique de groupe positive et renforçant le sentiment de responsabilité partagée dans le processus d'apprentissage.

Conclusion

Pour conclure, il nous apparaît évident que la mise en place d'une échelle de l'autonomie permet réellement de favoriser chez l'élève le développement de comportements autonomes. En effet, les constats qui ressortent de notre analyse témoignent de l'apport important, surtout chez les tout-petits, d'un support visuel simple et facile d'utilisation pour les soutenir dans l'adoption de comportements souhaités. Ainsi, pour accompagner les élèves dans leur progression vers une autonomie directe, il semble pertinent de leur proposer un outil temporaire qui les aide à structurer leur processus décisionnel, facilitant ainsi l'internalisation et l'automatisation de ce processus.

Dans cet article, il a été intéressant de pouvoir comparer comment la mise en place d'un tel outil a pu faire ses preuves autant dans un milieu scolaire favorisé que défavorisé. Dans le cadre de ce projet, nous nous

sommes penchées particulièrement sur les retombées positives de ce dispositif quant à l'adoption de comportements autonomes. Or, il serait selon nous tout aussi intéressant de poursuivre le projet à plus long terme afin de tenter d'analyser en quoi le développement de comportements autonomes, à la suite de la mise en place de l'échelle de l'autonomie, permet à son tour de soutenir la motivation intrinsèque des jeunes élèves. En effet, comme l'autodétermination est un concept clé en éducation, porteur de nombreux bienfaits, il est légitime de se demander : Est-ce que le développement de l'autonomie conduit à une plus grande motivation intrinsèque chez les élèves ?

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/

Arsenault, A. et Whitley, J. (2022). Favoriser l'autonomie sociale chez les élèves ayant divers besoins en matière d'apprentissage en ligne. https://www.taalecole.ca/favoriser-lautonomie-sociale-des-etudiants-es-dans-lapprentissage-en-ligne/

Carpentier, G. (2019). Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue [thèse de doctorat]. Université Laval. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/15821/Carpentier_Genevieve_PhD_2019.pdf

Commission scolaire des Premières Seigneuries et Commission scolaire de Portneuf. (2014). Développer l'autonomie, un préalable gagnant. https://litteratieauquotidien.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/dc3a9velopper-lautonomie-un-prc3a9alable-gagnant1.pdf

CTREQ. (2023). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. RIRE. https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. et Wehmeyer, M. (1998). A practical guide for teaching self-determination. Council of Exceptional Children. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442207.pdf
Foray, P. (2017). Autonomie. Le Télémaque, 51(1), 19-28. https://shs.cairn.info/revue-le-telemaque-2017-1-page-19?lang=fr
https://inclusion.nbed.nb.ca/Page/Visit?slug=m03-section-4-developper-lautonomie-chez-leleve&module=module-3
https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonome/6777

Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching, 11(1).
Larousse. (s.d). Autonome. Dans Dictionnaire Larousse [en ligne].

Le Gouzouguec, L., Georgeais, O., Laisné, M.-P. et Raveau, K. (2023). Autonomie dans les apprentissages. https://www.ac-rennes.fr/media/25064/download

Legendre, R. (2005). Autonomie. Dans Dictionnaire actuel de l'Éducation.

McCombs, B. (s. d.). Developing Responsible and Autonomous Learners: A Key to Motivating Students. https://www.apa.org/education-career/k12/learners#:~:text=Research%20has%20shown%20that%20motivation,ownership%20over%20their%20own%20learning.

Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec. [PDF en ligne]. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf

Ministère de l'Éducation. (2019). Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé. Gouvernement du Québec. [PDF en ligne]. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf

Ministère de l'Éducation. (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. [PDF en ligne]. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Ministère de l'Éducation. (2024). Indices de défavorisation des écoles publique 2023-2024. Gouvernement du Québec. [PDF en ligne]. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2023-2024.pdf
Naître et grandir. (2021). L'autonomie chez l'enfant. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/comportement/autonomie-enfant/#:~:text=L%27autonomie%20permet%20%C3%A0%20un,m%C3%AAme%20et%20sur%20sa%20vie
Office québécois de la langue française. (2019). Autonomie. https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17009322/autonomie

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.
pour les enseignants-ressource novices. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

Pulido, L. et Allaire, S. (2023). Comment définir et mobiliser les « pratiques efficaces reconnues par la recherche » ? https://rire.ctreq.qc.ca/comment-definir-et-mobiliser-les-pratiques-efficaces-reconnues-par-la-recherche/

Rocque, S., Langevin, J., Drouin, C. et Faille, J. (1999). De l'autonomie à la réduction des dépendances. Editions nouvelles.

Vienneau R., Leblanc, M., AuCoin, A. et L Porter, G. (2010). Formation en pédagogie inclusive

Vienneau, R. (2017). Apprentissages et enseignement : Théories et pratiques (3e éd.). Chenelière Éducation.

William, D. (2010). An Integrative Summary of the Research Literature and Implications for a New Theory of Formative Assessment. Dans Andrade, H.L., & Cizek, G.J. (Eds.). Handbook of Formative Assessment (1st ed.). Routledge. https://www-taylorfrancis-com.acces.bibl.ulaval.ca/books/edit/10.4324/9780203874851/handbook-formative-assessment-heidi-andrade-gregory-cizek

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Les stratégies pédagogiques pour des transitions efficaces en classe

Justine Gauvreau



Dans une classe au primaire, le temps est une ressource précieuse. Les élèves sont souvent amenés à vivre plusieurs transitions au cours d'une même journée, que ce soit pour se déplacer vers la récréation, le rangement du matériel ou bien le retour au calme après une activité stimulante. (Charon, Lehrer, Boudreau & Jacob, 2022) Dans une journée typique, on peut compter plus d'une trentaine de transitions. (Gouvernement du Manitoba, 2011) Ces moments de transitions, qui peuvent sembler banals, jouent pourtant un rôle fondamental dans la gestion et le climat de la classe. Lorsqu'elles sont bien réalisées, elles favorisent l'engagement des élèves et diminuent les pertes de temps. À l'inverse, un manque de structure peut entraîner une désorganisation de la classe. (Gaudreau, 2017)

En tant que nouvelle enseignante, la gestion de classe est souvent un défi important lorsqu'on commence. Des problèmes de comportements aux petits moments de transition, la gestion de classe est partout. Lors de mon dernier stage en deuxième année, les transitions étaient particulièrement difficiles. Il y avait beaucoup de perte de temps, le volume de voix augmentait beaucoup et quelques élèves se désorganisaient. Lorsque j'étais prête à débuter mon enseignement, la majorité des élèves n'étaient pas à l'écoute ou n'étaient tout simplement plus disposés à l'être. Je me suis donc demandé : comment faire pour mettre en place des transitions efficaces en classe ?

Cadre de référence

Tout d'abord, une transition est un court moment entre deux situations de développement et d'apprentissage (p. ex. de la lecture d'une histoire aux ateliers de mathématiques) ou bien lorsqu'on passe d'un contexte quelconque à un autre contexte. (p. ex. la récréation au retour en classe) (Charon, Lehrer, Boudreau & Jacob, 2022)

Afin que les transitions soient efficaces, elles doivent être bien planifiées et bien enseignées. (Archambault et Chouinard, 2022) Dans le livre « Vers une gestion éducative de la classe », Archambault et Chouinard proposent différentes stratégies pour ce qui a trait à l'enseignement des règles et procédures.

1) La présentation des règles et procédures.

a. L'exposé oral ; l'enseignant peut mentionner à l'oral les procédures aux élèves de façon à les informer de ce que l'enseignante attend d'eux. En effet, plus les élèves savent ce qu'ils ont à faire, plus les comportements attendus seront adoptés. (Gaudreau, 2017)

b. L'affichage ; les procédures sont affichées dans la classe. Elles doivent être affichées clairement dans la classe. (Frey, 2016) De plus, il faut s'y référer souvent et les faire lire par les élèves de la classe afin que ce soit significatif pour eux.

c. Le rappel régulier ; l'enseignant fera des rappels de manière fréquente, et ce, surtout au début puisque les élèves n'ont pas encore acquis les différentes procédures.

2) Le lien avec les connaissances de l'élève.

a. Faire des liens généraux. L'enseignant explique aux élèves les raisons pourquoi il est important d'avoir des règles et des procédures dans une classe.

3) La démonstration

a. L'enseignant exécute la nouvelle procédure devant ses élèves et il mentionne ce qu'il fait comment il le fait ainsi que le pourquoi

4) La pratique guidée dégressive et autonome

a. La pratique guidée par l'enseignant qui consiste à demander aux élèves de répéter la transition tout en leur donnant une rétroaction informative.

b. La pratique autonome qui désigne le fait que l'enseignant demande aux élèves de faire la transition de plus en plus autonome. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est d'observer et d'évaluer la transition des élèves.

5) Le bilan de l'apprentissage

a. Le bilan a pour but d'amener les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont appris et comment ils ont fait pour y arriver. Il doit se faire après chaque activité.

Comment mettre en place des transitions efficaces ?

Dans le cadre de mon projet d'interventions en contexte, j'ai utilisé différentes stratégies afin de mettre en place des transitions efficaces. Tout d'abord, j'ai commencé par la lecture d'un album jeunesse afin d'aborder une discussion sur l'importance des règles et procédures et à quoi elles servent concrètement dans une classe au primaire. Ce qui répond au deuxième point des stratégies présentées par Archambault et Chouinard. De plus, décrire les comportements attendus ainsi que d'expliquer les raisons rend le tout plus significatif pour les élèves. (Smith et Yell, 2013) J'ai ensuite construit avec eux un tableau d'ancrage pour permettre une représentation visuelle des comportements attendus durant une transition, ce qui répond aux deux premiers points de la présentation des règles et procédure d'Archambault et Chouinard. Le tableau d'ancrage était composé avec des pictogrammes afin que ce soit plus significatif pour les élèves. (Frey, 2016)

Dans le tableau ci-dessous, on retrouvait les comportements attendus lors d'une transition, ce que je dois voir et ce que je dois entendre pour que la transition soit réussite. Je devais voir des élèves ramasser leur matériel, je devais aussi voir des élèves calmes et qui se déplacent en marchant. Le pictogramme de cinq kilomètres à l'heure est en lien avec une règle de l'école qui se basait sur le thème l'heure est en lien avec une règle de l'école qui se basait sur le thème de l'école. Une fois la transition terminée, je devais voir les élèves assis à leur table. Ensuite, je ne devais pas entendre les élèves parler, ils devaient faire le tout en silence. De plus, les élèves avaient choisi une chanson et lorsqu'ils entendaient celle-ci, ils devaient faire la transition demandée. (Sortir leur matériel, aller chercher leur collation, ramasser leur matériel, etc.) Les élèves ont souvent besoin d'un temps entre les activités. Mettre une chanson et leur demander que tout soit terminé à la fin de la chanson est un bon moyen pour optimiser la transition. (Frey, 2016) Finalement, les élèves m'ont mentionné qu'on pouvait entendre des sons dans la classe lorsqu'ils ramassent, nous avons donc choisi d'inscrire : sons ambiants.



Après avoir construit le tableau, j'ai fait des exemples des éléments que je suis censée observer lors d'une transition. J'ai aussi mentionné à l'oral tout ce que je faisais.

Pour finir l'enseignement des transitions, j'ai utilisé la pratique guidée dégressive et autonome proposée par Archambault et Chouinard. Au début, je guidais beaucoup les élèves, je leur disais à l'oral : « N'oublie pas que c'est une transition et que je dois voir… (je nommais les comportements sur le tableau d'ancrage) et que je dois entendre… (je nommais les éléments sur le tableau d'ancrage). Par la suite, plus les journées avançaient et plus mes rappels à l'oral diminuaient dans le but de rendre les élèves complètement autonomes. Je concluais toujours avec un retour sur nos bons coups et nos défis durant la transition, les élèves et moi on choisissait une couleur de notre transition. Le fait d'utiliser le renforcement positif permet à l'enseignante de souligner les bons comportements, les autres élèves seront plus portés à les reproduire. (Vienneau, 2017)

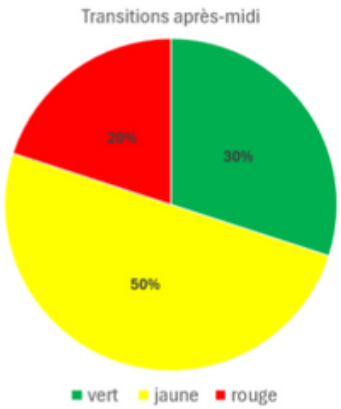
Pour consigner les différentes transitions dans la journée, j'utilisais un tableau comme celui présenté plus bas. Le vert signifie que la transition était très bien donc que tous les élèves étaient à leur place en silence à la fin de la chanson, qu'aucun élève n'a couru dans la classe et que les seuls bruits qu'on entendait étaient les bruits ambiants. Ensuite, le jaune signifie que la transition était plus ou moins réussite donc que les élèves ne se déplaçaient pas en marchant, qu'ils n'étaient pas en silence ou qu'ils n'étaient pas prêts à la fin de la musique. Finalement, le rouge signifie que la transition n'était vraiment pas réussie que la majorité des élèves n'étaient pas prêts, se déplaçaient en courant et parlaient fort. Il y avait aussi une place pour inscrire des commentaires, cette partie était pour moi, je notais certaines choses qui pouvaient aider ou nuire à la transition. Par exemple, qu'il y avait seulement 14 élèves ou bien qu'aujourd'hui il y avait une journée spéciale à l'école avec des activités.

Transition	Date		Commentaires/Observations
EM	21-11		Seulement 15 élèves
C	21-11		
EP	21-11		Beaucoup de placotage entre les élèves
R	21-11		Beaucoup de placotage entre les élèves
EM	22-11		
C	22-11		
EM	25-11		Fête d'un ami dans la classe
C	25-11		
EP	25-11		
R	25-11		
EM	26-11		
C	26-11		
EP	26-11		
R	26-11		
EM	27-11		Seulement 14 élèves
C	27-11		
EM	28-11		
C	28-11		
EP	28-11		

Différences dans les transitions selon le moment de la journée

En somme, on peut constater que le temps disposé au projet n'a pas été assez long pour être en mesure d'observer tous les avantages positifs du projet d'intervention en contexte mis en place lors de mon stage. Il aurait donc fallu plus de temps pour être en mesure d'observer des résultats à long terme par rapport aux comportements des élèves. (Gaudreau, 2017) Cependant, il a été possible d'observer certains résultats positifs durant les trois semaines. En effet, il est possible d'observer une différence notable entre les transitions du matin et les transitions de l'après-midi.





qu'il y a une différence entre les transitions du matin ainsi que celles de l'après-midi. Le matin, 60% des transitions étaient réussites, tandis qu'en après-midi, seulement 30% des transitions étaient réussites. Selon une recherche, le niveau d'attention et d'engagement est à son maximum au cours de la matinée et diminue dans l'après-midi. (Janvier et Testu, 2005) Ce qui pourrait expliquer pourquoi les transitions de l'après-midi sont moins efficaces que celles de l'avant-midi. De plus, il faut plus de trois semaines pour que les élèves intègrent complètement une nouvelle procédure. (Gaudreau, 2017) Malgré ces différents facteurs, j'ai pu observer une différence remarquable entre les transitions avant le projet d'intervention en contexte et les transitions après le projet d'intervention. En effet, les élèves mettaient des efforts pour améliorer leurs transitions et souvent ils se rappelaient les consignes entre eux. Si un élève n'adoptait pas les bons comportements durant la transition, les autres élèves lui mentionnaient à l'oral le comportement qu'il devait adopter et la majorité du temps, l'élève changeait son comportement. Cela a permis de diminuer considérablement les pertes de temps et la gestion de classe. Des procédures bien planifiées et bien enseignées permettent de réduire les pertes de temps. (Archambault et Chouinard, 2022) Grâce au PIC, les élèves savaient quels comportements ils devaient adopter et les raisons pourquoi ils le faisaient. Plus les élèves savent ce qu'ils ont à faire, pourquoi ils doivent le faire ainsi que comment le faire, plus les élèves adopteront le comportement demandé. (Gaudreau, 2017)

Conclusion

Finalement, les transitions ne sont pas de simples moments de passage entre deux activités. Elles constituent des moments essentiels dans une classe au primaire qui demandent une planification réfléchie et un enseignement explicite. Souvent perçues comme de courtes périodes anodines, les transitions ont un impact direct sur la gestion de classe. Un élève qui sait exactement ce qu'il a à faire entre deux activités est beaucoup plus enclin à rester attentif et à conserver un comportement adéquat. Ces transitions peuvent s'enseigner à l'aide des différentes stratégies données par Archambault et Chouinard. Comment pouvons-nous nous assurer que les transitions soient non seulement efficaces, mais aussi porteuses de sens pour favoriser l'autonomie ainsi que le bien-être des élèves dans une classe au primaire ?

Références

- Référence 1, Archambault, G. et Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (5e éd.). Chenelière Éducation.
- Référence 2, Charon A., Lehrer, J., Boudreau M., & Jacob, É. (Dir.). (2022). L'éducation préscolaire au Québec. Presses de l'Université du Québec. (Collection Petite Enfance)
- Référence 3, Frey, N. (2016). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe. Chenelière Éducation.
- Référence 4, Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe: Les cinq ingrédients essentiels. Presse de l'université du Québec.
- Référence 5, 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 6, Janvier, B., & Testu, F. (2005). Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans. Enfance, 57(2), 155-170. https://doi.org/10.3917/enf.572.0155[1](https://shs.cairn.info/revue-enfance1-2005-2-page-155?lang=fr)[2](https://shs.cairn.info/publications-de-Fran%C3%A7ois-Testu--3372?lang=fr)
-Référence 7, Saada, Y., Gana K. & Ponce, C. (2015). Rythmicités de l'attention des enfants de 6 à 11 ans au retour des vacances d'été : rôle des structures d'accueils extrascolaires. Psychologie française, 60, 83-91. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0033298414000260
- Référence 8, Smith, W. S. et Yell, L. M. (2013). A teacher's guide to preventing behavior problems in the elementary classroom. Pearson.
- Référence 9, Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.
- Référence 10, 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.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Faisons de nos élèves des acteurs engagés dans leurs apprentissages

Camille Fréchette



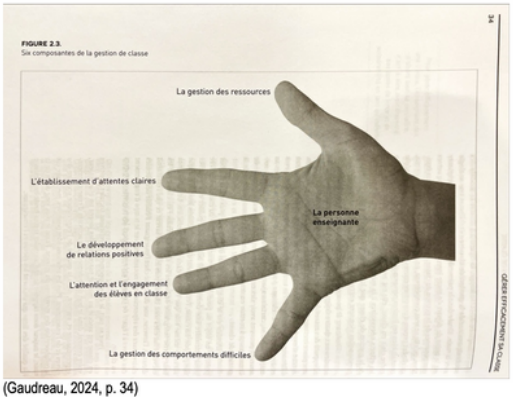
Dans une classe, l'écoute est souvent considérée comme une condition de base à l'apprentissage. Pourtant, elle ne va pas toujours de soi. Cela n'en prend pas beaucoup pour que certains élèves ne soient plus à l'écoute de ce qui se passe en avant de la classe et ainsi perturber l'attention des autres élèves. Entre les bavardages, les consignes qui s'enchaînent et les distractions omniprésentes, obtenir l'écoute des élèves représente un véritable défi quotidien pour plusieurs enseignants. C'est une problématique à laquelle j'ai été directement confrontée lors de mon stage 4. En effet, lors de mon dernier stage, je me suis retrouvée dans une classe de 3e année avec laquelle j'avais beaucoup de difficulté à obtenir le silence, mais aussi à conserver l'attention et l'écoute des élèves lors des moments d'apprentissages en grand groupe. Souvent, je devais interrompre mes enseignements pour faire de la discipline parce que certains élèves parlaient entre eux ou faisaient autre chose. De plus, avant de mettre les élèves en action, je leur demandais toujours s'ils avaient des questions et je faisais des exemples de ce qui était à faire avec eux pour m'assurer qu'ils savaient quoi faire et comment le faire. Par contre, lorsque les élèves se retrouvaient en travail autonome, ils ne respectaient pas les consignes données, ils ne savaient pas quoi faire, ils posaient des questions qui venaient tout juste d'être répondues ou encore ils ne comprenaient pas ce qui venait d'être enseigné. Lors de ces moments, je me demandais souvent s'il y avait quelque chose que je pourrais mettre en place pour améliorer ma gestion de classe et l'écoute de mes élèves. Qu'est-ce qui pourrait rendre les périodes d'apprentissage en grand groupe plus efficaces? J'ai tenté plusieurs choses pour m'aider à répondre à ce besoin : signal sonore pour avoir l'attention, vidéos éducatives ludiques, activités interactives, attribuer des points pour la participation (système d'émulation), changement de places et/ou d'assise, échelle d'autonomie, etc. Malgré ces actions posées, c'était toujours à recommencer et la problématique persistait. Les comportements observés rendaient évidemment la dynamique du groupe désagréable (Gaudreau, 2024, p. 34).

La problématique que j'ai vécue en stage m'a amené à me poser la question suivante: **Comment obtenir un climat de classe adéquat pour faire de ses élèves des acteurs engagés dans leurs apprentissages**? Autrement dit, dans cet article, je chercherai à comprendre comment un climat de classe propice aux apprentissages peut devenir un levier pour favoriser l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

Dans cet article, je traiterai la question en explorant deux principaux axes. D'abord, l'accent sera mis sur la création d'un climat de classe positif, un élément essentiel pour que les élèves apprennent. Ensuite, l'analyse portera sur la manière de faire de ses élèves des acteurs engagés dans leurs apprentissages en explorant les facteurs qui influencent leur implication.

Qu'est-ce qu'un bon climat de classe?

Premièrement, comme mentionné ci-haut, dans mon contexte de stage, j'avais de la difficulté à obtenir le silence et à conserver l'attention et l'écoute des élèves lors des moments d'apprentissages en grand groupe. Je devais souvent interrompre mes enseignements pour avertir les élèves qui parlaient ou qui faisaient autre chose. Cela faisait donc en sorte que le climat de classe dans lequel nous étions la plupart du temps n'était pas idéal. En effet, pour bien apprendre, les élèves doivent évoluer dans un climat de classe adéquat. Mais, qu'est-ce qu'un bon climat de classe? Selon certains auteurs, un bon climat de classe est chaleureux et sécurisant (Lusignan, 2001, p.19). La création du climat de classe devrait se faire dès la rentrée scolaire pour permettre aux élèves d'apprendre dans un environnement où ils se sentent à la fois en confiance et valorisés. Ce climat repose sur des relations bienveillantes entre l'enseignant et ses élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes. Cela implique aussi la mise en place d'une bonne gestion de classe. En effet, le concept de gestion de classe est très important dans la création d'un bon climat de classe. La gestion de classe peut être définie comme un ensemble d'actes réfléchis, planifiés et simultanés que l'enseignant met en œuvre, en collaboration avec les élèves, dans le but d'instaurer, de maintenir ou de rétablir un climat propice au bien-être de tous et à l'engagement des élèves dans le développement de leurs compétences (Gaudreau, 2024, p.6). Concrètement cette gestion de classe se divise en composantes, souvent illustrées comme la main. Dans ce modèle, la paume de la main représente la personne enseignante qui est le point de départ de toute intervention associée aux cinq autres composantes de la gestion de classe (chaque composante est alors représentée par un doigt). La gestion des ressources, l'établissement des attentes claires, le développement de relations positives, l'attention et l'engagement des élèves en classe ainsi que la gestion des comportements difficiles sont les cinq autres composantes de la gestion de classe selon ce modèle (Gaudreau, 2024, p.33 à 35).



(Gaudreau, 2024, p. 34)

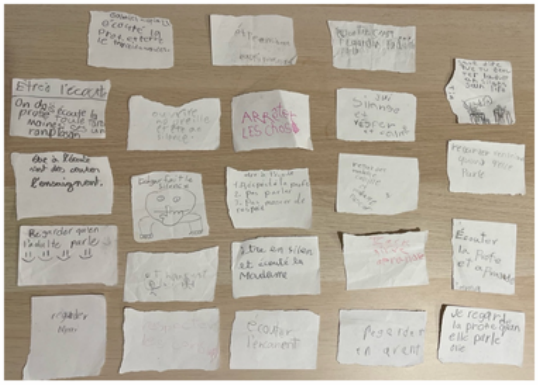
Des élèves engagés

Deuxièmement, dans la problématique que je vivais dans ma classe de stage, j'avais l'impression que plusieurs élèves n'étaient pas investis dans leurs apprentissages. En effet, c'était souvent les mêmes élèves qui participaient lors des moments en grand groupe tandis que les autres élèves semblaient désengagés. Lorsque l'on utilise ce type d'enseignement (en grand groupe, magistral), il n'est pas rare que l'on observe ce comportement. Effectivement, lors de ces moments en grand groupe, seuls les élèves qui ont le plus d'assurance sur les plans scolaire et social risquent de s'impliquer, tandis que les autres tendent à s'effacer (Frey, 2015, p. 11). Comme il a été abordé précédemment, la gestion de classe constitue un levier essentiel pour instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages. Par contre, ce n'est pas parce qu'un enseignant a une excellente gestion de classe que nécessairement tous ses élèves seront engagés dans leurs apprentissages. Effectivement, tout ne repose pas uniquement sur la gestion de classe. Pour que nos élèves deviennent impliqués dans leurs apprentissages, il est nécessaire de comprendre ce qui fait en sorte qu'un élève veut s'engager ou non à mettre les efforts nécessaires pour apprendre. Il faut donc comprendre ce qui motive les élèves à s'investir dans leurs apprentissages. Le concept d'autodétermination permet de mieux comprendre pourquoi certains élèves s'investissent dans leurs apprentissages alors que d'autres semblent plutôt désengagés. En effet, l'autodétermination est directement liée à la motivation. Cette théorie explique que la motivation d'un individu varie selon le degré de contrôle qu'il a sur ses actions et son engagement dans une tâche. En réalité, plus une personne agit par choix et par intérêt, plus elle est motivée de manière autonome et durable (Lachapelle, 2022). Autrement dit, la théorie de l'autodétermination porte sur le rôle de la motivation dans le développement et l'apprentissage. Elle met en évidence que plus une personne s'engage dans une tâche pour le plaisir et par intérêt personnel plutôt que pour atteindre un but ou par obligation, plus son engagement sera grand et durable. Les recherches ont démontré que la motivation intrinsèque détermine en grande partie la qualité de l'apprentissage (Archambault et Chouinard, 2016, p. 172).

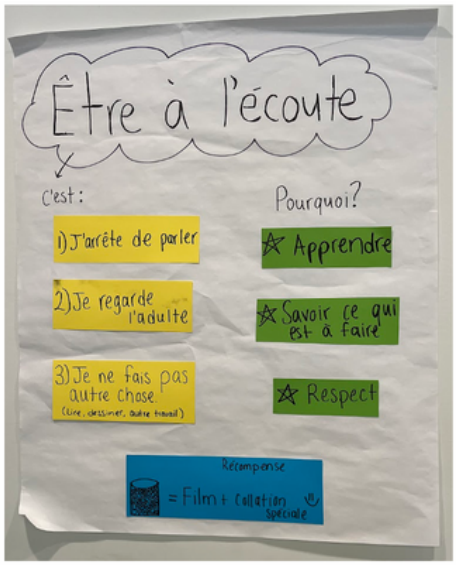
Et concrètement, ça ressemble à quoi?

Regardons maintenant comment cela peut se mettre en œuvre dans un réel contexte de classe. Après avoir constaté que mes élèves avaient beaucoup de difficulté à être à l'écoute lors des moments en grand groupe et à être investis dans leurs apprentissages, j'ai consulté les élèves afin que l'on puisse mettre le doigt sur ce qui ne fonctionnait pas dans le but de trouver, ensemble, une solution. Je souhaitais, à ce moment, rétablir le climat de classe afin qu'il devienne plus adéquat. J'ai d'abord mené une discussion avec mes élèves. Afin que la discussion ait un réel impact sur les élèves et pour être certaine qu'ils comprennent l'importance de cette discussion, j'ai pris la décision de changer la façon dont les élèves étaient disposés dans la classe. J'ai demandé aux élèves de venir s'asseoir par terre, près de moi. C'était la première fois que les élèves venaient s'asseoir comme cela et je pense que ça m'a aidé à avoir l'impact que je souhaitais auprès des élèves. En changeant l'aménagement

physique de la classe le temps de la discussion, cela a créé une certaine proximité entre mes élèves et moi. La proximité constitue un moyen efficace pour accroître l'engagement des élèves (Frey, 2015, p.43) et ainsi qu'ils se sentent davantage concernés par la discussion. J'ai ensuite posé la question suivante à mes élèves: **«Qu'est-ce que ça veut dire être à l'écoute?»** Pour m'assurer que tous les élèves participent, j'ai demandé aux élèves d'écrire ou de dessiner ce que ça voulait dire pour eux être à l'écoute. Chaque élève devait alors s'investir dans la discussion et être actif. Cela a justement évité que ce soit toujours les mêmes élèves qui lèvent la main et s'investissent dans la discussion. Voyons maintenant ce que les élèves ont soulevé comme éléments de réponse.



« Écouter c'est regarder l'adulte parler. Ouvrir nos oreilles et être en silence. Être à l'écoute c'est d'écouter l'enseignant. Respecter les consignes. Apprendre. Arrêter les choses. ». En regardant les réponses des élèves, on peut constater qu'ils savent ce que c'est d'être à l'écoute et pourquoi c'est important de l'être. Toutefois, les élèves ont de la difficulté à appliquer le tout. Être en mesure de nommer les comportements attendus et les appliquer sont deux éléments complètement distincts et c'est le principal enjeu de ma problématique. C'est pourquoi j'ai ensuite lu les papiers aux élèves. Ensemble, nous avons déterminé ce que ça voulait dire être à l'écoute et ce qu'il fallait faire pour montrer que l'on est à l'écoute. Puis, j'ai dit à mes élèves que j'avais remarqué que, depuis quelques semaines, ils avaient beaucoup de difficulté à être à l'écoute lorsque j'enseignais. Ils semblaient d'accord avec moi. Je leur ai donc proposé que l'on se lance un défi collectif pour améliorer notre écoute. C'est à ce moment qu'un élève de la classe a dit: « Et si on réussit, qu'est-ce qu'on gagne? » Évidemment, ça prenait une récompense pour les motiver à vouloir réussir le défi. C'était à prévoir, car comme je l'ai nommé plus haut, la motivation et l'engagement sont deux concepts qui vont de pair (Archambault et Chouinard, 2016, p. 159). Pour que mes élèves embarquent dans le défi, il devait y avoir une récompense au bout, quelque chose qui les motiverait! J'ai donc demandé aux élèves « Qu'est-ce qui vous motiverait à embarquer dans le défi? » Ils ont nommé plein de récompenses possibles et ensemble, ils ont voté pour la récompense: écouter un film en classe en mangeant une collation spéciale. Ils étaient maintenant motivés à faire les efforts nécessaires pour atteindre l'objectif. C'est à ce moment qu'un élève a proposé que l'on mette un pot en avant de la classe et qu'à chaque fois que les élèves de la classe sont à l'écoute, j'ajoute une pierre à l'intérieur et lorsque le pot sera rempli, ils mériteraient leur récompense. J'ai accepté l'idée et le lendemain nous commencions à remplir le pot dans le but de travailler collectivement notre écoute. Toutes ces idées venaient des élèves. Il était essentiel pour moi de partir de ce que les élèves avaient suggéré pour réussir à remédier à ma problématique, car pour moi le concept d'autodétermination était au cœur de mon projet d'intervention en contexte (PIC). J'assurais ainsi une motivation plus intrinsèque (Archambault et Chouinard, 2016, p. 173). C'est à partir de cette discussion que j'ai bâti un tableau d'ancrage en guise d'aide-mémoire pour les élèves.



Lorsque je constatais que certains élèves étaient à l'écoute, j'ajoutais une pierre dans le pot pour chacun d'eux. Ce geste avait souvent un effet d'entraînement : les autres élèves se mettaient eux aussi à écouter. Ça aura pris 6 semaines pour remplir le pot et ainsi accéder à la récompense, mais ils y sont arrivés. Est-ce que ce système d'émulation a permis à la problématique de s'effacer complètement? Je ne crois pas, mais je pense que ça a aidé les élèves à développer leur capacité à être à l'écoute et à leur faire comprendre l'importance d'être à l'écoute. De plus, le système avec les pierres a beaucoup joué sur leur motivation à réussir et par le fait même leur motivation à apprendre dans un environnement plus adéquat. Maintenant, il faut continuer d'encourager les élèves à être à l'écoute même s'il n'y a plus de récompense à la fin. Il faut arriver à leur faire comprendre que travailler dans un environnement plus calme les aide à mieux apprendre et que c'est une récompense beaucoup plus bénéfique pour eux sur le long terme.



Mais ce n'est pas tout...

La mise en place de ce système n'a cependant pas été la seule chose que j'ai faite pour faire face à ma problématique. Initialement, de façon plus personnelle, mon objectif était d'améliorer ma gestion de classe, car j'avais de la difficulté à obtenir l'attention de mes élèves et surtout la conserver pendant mes enseignements. Je souhaitais rendre ceux-ci plus engagés dans leurs apprentissages. Pour atteindre mon objectif, en plus de la discussion menée ainsi que le nouveau système qui a été mis en place, j'ai décidé de varier mes méthodes d'enseignement dans le but de diminuer les longues périodes d'écoute. Je souhaitais donc que les élèves soient plus actifs dans leurs apprentissages et donc qu'ils soient plus investis. Pour y arriver, j'ai tenté de dynamiser mes enseignements en y ajoutant des activités un peu plus ludiques. J'ai d'abord inséré des petits jeux au début ou à la fin de certaines périodes pour rendre mes enseignements plus agréables. En guise d'exemple, j'ai proposé un jeu « J'ai... qui a? » aux élèves pour pratiquer l'addition. Lorsque nous avions quelques minutes, je sortais ce jeu et on y jouait tout le groupe ensemble. Mes élèves étaient engagés et voulaient réussir à battre le temps précédent. J'ai, à ce moment, tout de suite vu un effet positif de l'engagement des élèves sur la gestion de classe. J'ai aussi transformé des activités plus magistrales (activités du manuel et feuilles d'exercices) en ateliers sous forme de jeux. J'ai utilisé davantage les Chromebook, car je savais que les élèves étaient plus motivés lorsqu'ils travaillaient avec cet outil technologique. Puis, j'ai fait des quiz sur Kahoot pour réviser des notions avant certaines évaluations. Toutes ces petites actions que j'ai intégrées à mon enseignement ont fait en sorte que j'étais beaucoup plus dynamique avec mes élèves, que ceux-ci étaient plus motivés à faire les activités et donc plus engagés dans leurs apprentissages. J'avais compris que pour être stimulantes, les activités devaient avoir du sens pour l'élève (Gaudreau, 2024, p. 163). J'avais aussi moins de discipline à faire en grand groupe. En réduisant les périodes d'écoute en grand groupe, les élèves étaient plus actifs dans leurs apprentissages et donc plus engagés et motivés à faire les tâches demandées. Je n'ai pas de traces précises qui montre ou non l'atteinte de mon objectif et si toutes ces petites actions ont eu un réel impact sur la l'engagement de mes élèves et l'amélioration de ma gestion de classe. Cependant, je peux affirmer que le simple fait de faire moins de discipline et de voir que mes élèves avaient plus de plaisir en apprenant a fait en sorte que je me sentais beaucoup mieux dans ma classe et en contrôle de mon groupe. Cela semble logique, car les attitudes reflètent l'état d'esprit et la disposition intérieure des enseignants lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves. Ces attitudes peuvent s'avérer bénéfiques, comme ce fut le cas pour moi, ou néfastes pour la gestion de classe (Gaudreau, 2024, p.46).

Que faut-il retenir?

En somme, il est possible de faire plusieurs constats en ce qui concerne la capacité d'obtenir un climat de classe adéquat pour faire de ses élèves des acteurs engagés dans leurs apprentissages. En effet, un climat de classe adéquat repose sur la capacité de l'enseignant à créer et maintenir des relations bienveillantes et sécurisantes. De plus, la création d'un climat de classe favorable est essentielle pour permettre aux élèves de bien apprendre et ce climat ne peut exister sans une gestion de classe efficace. D'ailleurs, un enseignant qui a une bonne gestion de classe maitrise toutes les composantes de la gestion de classe pour assurer un climat de classe positif. En effet, il peut gérer les ressources, établir des attentes claires, développer des relations positives, mettre en place différentes stratégies pour amener les élèves à s'engager dans leurs apprentissages ainsi que gérer les comportements difficiles. De plus, il est démontré que plus le climat de classe est positif, plus les élèves s'investissent activement dans leurs apprentissages. Ces deux aspects sont donc étroitement liés. Finalement, lorsque l'enseignant se sent en contrôle de sa classe et qu'il observe des résultats positifs suite à ses interventions, cela améliore son sentiment d'efficacité personnel, mais aussi la qualité de l'accompagnement qu'il peut offrir à ses élèves.

Une bonne organisation de la classe est nécessaire à l'apprentissage et à la réussite éducative des élèves, mais il n'en constitue pas pour autant la garantie absolue (Réseau québécois pour la réussite éducative, s.d., paragr. 2). En effet, il est possible qu'à l'intérieur d'une classe ordonnée, des élèves ne s'impliquent pas pleinement dans l'activité au programme sans toutefois qu'ils perturbent le programme d'action par la création d'un vecteur concurrent (Martineau et Gauthier, 1999, p. 475). Au sein des classes bien gérées, les actions des enseignants ont pour effet de favoriser l'adoption de comportements d'engagement et la responsabilisation des élèves (Gaudreau, 2024, p.5).

Pour conclure, bien que l'ordre soit indispensable pour favoriser les apprentissages et la réussite scolaire, il ne garantit pas absolument une implication totale de tous les élèves. Une classe bien gérée ne veut pas nécessairement dire que tous les élèves sont engagés. En effet, certains élèves peuvent demeurer passifs et peu engagés dans les tâches proposées (Martineau et Gauthier, 1999, p. 475). Par contre, dans les classes où la gestion de classe de l'enseignant est efficace, les actions de l'enseignant contribuent à mettre en place des conditions favorables à l'engagement et à la responsabilisation des élèves, ce qui encourage les élèves à être plus actifs dans les tâches proposées et plus engagés dans leurs apprentissages (Gaudreau, 2024, p. 5). Ainsi, au-delà de la gestion de classe, il devrait être essentiel pour tout enseignant de créer un climat de classe où les élèves se sentent motivés, impliqués et responsables, car c'est dans ce type d'environnement que l'apprentissage est le plus significatif.

Références

Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe (4e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.

Frey, N. (2015). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe: guide pour favoriser l'engagement et l'interaction. Chenelière Éducation.
Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe. 2ème édition. Presse de l'Université du Québec.

Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H. et Haelewyck, M. (2022) . Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, N° 94 (2), 25-42. https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025.

Lusignan, G. (2001). La gestion de classe: un survol historique. Vie pédagogique. No.119. 19-22. https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597

Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant. Revue des sciences de l'éducation, N°25 (3), 467-496. https://doi.org/10.7202/032010ar

Réseau québécois pour la réussite éducative. (s.d.). La réussite éducative : former des citoyennes et citoyens responsables. Repéré à https://reussiteeducative.quebec/fr/reussite-educative

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'impact des pauses active sur le niveau d'attention des élèves du primaire

Kelia Renaud



Introduction

Chez les élèves du primaire, les comportements tels que le gigotement, les déplacements fréquents ou les bruits répétitifs ne traduisent pas nécessairement une intention de perturber la classe, mais bien un besoin intrinsèque de bouger. Ce besoin moteur, naturel à leur stade de développement, peut parfois interférer avec leur capacité à se concentrer, et ce, surtout dans des contextes d'enseignement prolongé sans bouger. Toutefois, lorsqu'on reconnait ce besoin, des stratégies pédagogiques adaptées peuvent être mises en place. L'installation de pauses actives dans l'horaire peut devenir un levier favorable à l'engagement et à l'apprentissage.

Nous savons que la capacité d'attention est essentielle pour favoriser les apprentissages scolaires et qu'elle est une habileté qui peut être directement influencée par les stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants. Nous pourrons déterminer dans quelle mesure l'intégration régulière de pauses actives, sous forme d'activités physiques courtes et variées, peut répondre au besoin moteur des élèves et ainsi améliorer leur attention.

Qu'est-ce que l'attention ?

L'attention est une fonction cognitive importante qui permet aux élèves de se concentrer sur une tâche spécifique en filtrant les distractions. Elle se manifeste par des comportements tels que le contact visuel avec l'enseignant, la participation active, la posture attentive et la persistance dans la tâche. Ces indicateurs peuvent être observés et évalués pour mesurer le niveau d'attention des élèves (Gaudreau, 2017). Les fonctions exécutives jouent également un rôle déterminant dans le développement de cette attention. Celles-ci comprennent la régulation émotionnelle, l'inhibition des réponses impulsives, la flexibilité cognitive et la mémoire de travail (Verret et al., 2020). Dans ce contexte, les pauses actives peuvent s'avérer particulièrement bénéfiques, aidant les élèves à mobiliser efficacement leur énergie et à améliorer leur capacité d'autorégulation.

Qu'est-ce qu'une pause active ?

Une pause active est une courte période d'activité physique insérée dans l'horaire de la classe, généralement entre deux blocs d'enseignement. Elle a pour objectif de mobiliser l'énergie des élèves afin de soutenir leur attention et leur disponibilité cognitive pour les apprentissages à venir. Ces pauses peuvent prendre des formes variées : des jeux moteurs, des exercices rythmiques, des vidéos guidées, des déplacements dynamiques ou encore des apprentissages actifs intégrant le mouvement.

Plusieurs études confirment les bienfaits de ces pauses. Elles permettent de réduire significativement les comportements hors tâche, de stimuler l'engagement scolaire et de favoriser un retour au calme plus rapide (Chesnais, Verret et Cabagno, 2023). En plus de soutenir la concentration, elles ont des effets positifs sur les plans cognitif, social et physique (Donnelly & Lambourne, 2011). Certaines formes de pauses actives, lorsqu'elles engagent aussi les fonctions cognitives (par exemple avec des jeux de mémoire ou des tâches impliquant des choix moteurs), ont un impact positif sur les fonctions exécutives, notamment l'inhibition, la flexibilité mentale et la mémoire de travail (Beauchemin, 2022).

D'ailleurs en faisant l'intégration de pauses actives dans la routine scolaire, nous répondons à l'orientation du Programme de formation de l'école québécoise (MÉES, 2006), qui encourage la mise en place d'un environnement propice à l'épanouissement global des élèves. Les pauses actives représentent ainsi une réponse concrète et bienveillante à un besoin développemental fondamental : le mouvement.



https://www.educatout.com/images/Bouger-pour-mieux-se-concentrer-FB.jpg

Est-ce que répondre au besoin moteur des apprenants par des pauses actives permet d'optimiser leur temps d'apprentissage en améliorant leur concentration ?

La mobilisation des pauses actives dans mon milieu de stage s'est mobilisée sur une période de quatre semaines auprès de 16 élèves en première année du primaire. Les pauses actives, allant de 5 à 10 minutes, étaient placées entre des périodes chargées en apprentissage ou à tout moment quand je sentais que les élèves en avaient besoin.

Deux types d'outils ont été utilisés pour recueillir des traces observables. Premièrement, une grille d'observation que je complétais à la suite de chacune des pauses actives et qui permettait d'évaluer l'attention et les comportements des élèves (Tableau 1).

Deuxièmement, les élèves remplissaient un journal d'émotions qui leur permettait d'exprimer leur état émotionnel après les pauses actives. Afin de structurer l'analyse, j'ai regroupé les émotions en deux grandes catégories :

Les **émotions positives**, associées à un état de bien-être ou à une disposition favorable à l'apprentissage, incluaient : content, calme, bien et excité.

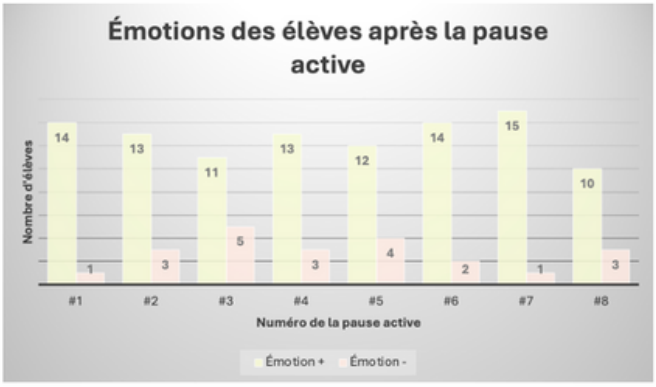
Les **émotions négatives**, qui pouvaient indiquer une fatigue, une frustration ou un inconfort temporaire, comprenaient : fâché, surpris, découragé, fatigué et triste.

Analyse des résultats

L'analyse des notes d'observation que j'ai prises tout au long de l'expérimentation montre l'effet positif notable des pauses actives sur la l'attention des élèves. De manière générale, les comportements perturbateurs tels que l'agitation physique, les déplacements fréquents et les interactions non liées à la tâche diminuaient de façon marquée après chaque pause active. Les élèves semblaient revenir à leur place avec une meilleure disposition mentale pour entamer ou poursuivre les activités pédagogiques. À la suite de ces moments de mouvement, j'ai pu constater que le contact visuel, la participation active, la posture attentive et la persistance dans la tâche se manifestaient davantage. Toutefois, certains élèves demeuraient agités pendant quelques minutes suivant la pause, ce qui peut être à un besoin résiduel de mouvement ou à une difficulté à effectuer une transition rapide vers un état de concentration. Néanmoins, ces élèves parvenaient, dans la grande majorité des cas, à réguler leur comportement plus efficacement que lors des périodes d'enseignement qui ne comprenaient pas de pause active. Cette amélioration progressive de leur capacité à se recentrer témoigne d'un effet cumulatif des pauses actives sur l'autorégulation et l'attention, en cohérence avec les principes liés au développement des fonctions exécutives.

Tableau 1 : Observation de l'enseignante lors des pauses actives

	Type d'activité	*Évaluation groupe avant*	*Évaluation groupe après*	*Commentaires*	*Évaluation générale*
Pause active 1	Pause active 5 minutes (vidéo) Zumba	Agité Attentif	Agité Attentif	Participation de 12/15 élèves	Pas de changement
Pause active 2	Jeu dirigé sur l'addition (pige nombres)	Agité	Calme Attentif	Bonne participation, calme après	Amélioration
Pause active 3	Pause active (danse statut sans éliminatio n)	Attentif	Agité Déconcentré	Déplacement dans le local d'anglais (pas accès à notre classe)	Détérioration
Pause active 4	Pause active (vidéo)	Agité	Attentif Calme	Bonne participation, calme après	Amélioration
Pause active 5	Pause active (vidéo bouge au cube)	Calme	Attentif Calme	Calme et concentré (démontre)	Pas de changement
Pause active 6	Jeu dirigé addition carton	Agité Déconcentré	Calme	Participation bien	Amélioration
Pause active 7	Pause active bouge au cube	Agité	Attentif Calme	Retour de la récré intérieure participation bien	Amélioration
Pause active 8	Pause active Zumba	Attentif Déconcentré	Attentif Calme Déconcentré	Avant moitié. Concentré l'autre déconcentré (manifestations) Quelques élèves demeurent déconcentrés (5 élèves)	Amélioration



Constat

Les résultats confirment l'efficacité des pauses actives pour répondre aux besoins moteurs et améliorer l'attention des élèves. Ces moments de mouvement moteur permettent aux élèves de mieux canaliser leur énergie. Les pauses actives ont eu pour effet de réduire les comportements perturbateurs tout en favorisant un retour au calme et une meilleure concentration. Ces observations sont cohérentes avec les résultats d'études antérieures (Gaudreau, 2017).

Le diagramme d'émotions des élèves révèle majoritairement des sentiments positifs. L'analyse des tableaux d'observation et des journaux d'émotions révèle également une corrélation positive entre les émotions ressenties et l'impact des pauses actives. Dans la majorité des cas, les élèves rapportaient des émotions positives telles que la joie, le calme ou le bien-être après avoir bougé. Ce lien entre le mouvement et l'état émotionnel semble jouer un rôle clé dans la disponibilité cognitive des élèves. J'aurais aussi pu analyser les émotions des élèves avant les pauses actives, ce qui m'aurait permis d'établir une comparaison plus précise avec leur état après l'activité.

Notons également une exception marquante lors de la pause active #3, durant laquelle l'activité s'est déroulée dans un environnement inhabituel (un autre local). Cette variation contextuelle semble avoir provoqué de la désorganisation chez plusieurs élèves, en plus de susciter chez certains des émotions négatives telles que la colère ou la tristesse. Cela souligne l'importance de la constance dans les repères environnementaux pour que les pauses actives soient vraiment bénéfiques.

De plus, dans certains cas où des élèves ont exprimé des émotions négatives après une pause, j'ai questionné personnellement les élèves ce qui m'a permis de découvrir que ces réactions n'étaient pas directement liées à l'activité elle-même, mais à des facteurs externes, ou encore à une frustration que la pause active soit déjà terminée. Cela confirme que, malgré des variations individuelles, la perception globale des pauses actives reste majoritairement positive, tant sur le plan émotionnel que comportemental.

Conclusion

Nous sommes à même d'affirmer que les pauses actives représentent une stratégie efficace pour améliorer l'attention des élèves du primaire. Intégrées régulièrement, elles favorisent un environnement propice à l'apprentissage en répondant efficacement aux besoins physiologiques et attentionnels des élèves. Les enseignants peuvent prévoir ces pauses courtes et structurées tout au long de la journée pour optimiser les périodes d'apprentissage.

En ouverture pour de futures recherches, il serait pertinent de tenter l'expérience en tenant compte des besoins et préférences des élèves pour choisir les activités les plus appropriées et en étudier les effets (TA@l'école, 2021). Il serait également intéressant d'explorer davantage les effets des pauses actives sur le stress des élèves. En se basant sur les travaux de Sonia Lupien concernant l'énergie mobilisée et le stress, une telle étude pourrait enrichir notre compréhension du potentiel global des pauses actives dans la gestion du stress scolaire (Lupien, 2010).

Références

Beauchemin, S. (2022). Effets d'un programme de pauses actives sur le comportement d'élèves du primaire : projet-pilote en contexte québécois [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/19089

Chesnais, C., Verret, C., & Cabagno, G. (2023). Effets des pauses actives sur l'attention et les comportements en classe. Revue pédagogique, 34 (1), 12-22.

Donnelly, J. E., et Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. Preventive Medicine, 52(Supplement), S36-S42.

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les stratégies gagnantes. Montréal : Chenelière Éducation.

Lupien, S. (2010). Par amour du stress. Montréal : Les Éditions au Carré.

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)

TA@l'école. (2021). Pauses actives et apprentissage. https://www.taalecole.ca/pauses-actives

Verret, C., et al. (2020). L'autorégulation chez l'enfant : impacts des pauses actives. Éducation et francophonie, 48 (1), 95-112

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'enseignement explicite des comportements sociaux

Claudie Morissette



Introduction

Le développement des comportements sociaux constitue une dimension fondamentale de la réussite scolaire et personnelle des élèves. Bien qu'il soit central au préscolaire, cet apprentissage est souvent relégué au second plan au primaire, où la pression de couvrir le programme académique prend souvent le dessus. Pourtant, des comportements sociaux inadéquats peuvent nuire aux relations entre pairs, à l'ambiance de classe, à la concentration des élèves et, par conséquent, à leurs apprentissages (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007). La gestion des comportements devient alors un défi constant pour l'enseignant, qui se retrouve à intervenir de manière réactive, parfois au détriment de son intention pédagogique initiale (Clément, 2015).

Dans le cadre de mon stage final en enseignement dans une classe de 3e-4e année dans un milieu socioéconomique moyen-bas, j'ai été confrontée à une situation révélatrice : une élève rejetée par ses pairs en raison de comportements sociaux inadaptés. J'observais que les élèves vivant plus de conflits étaient moins concentrés. La question qui a guidé ma réflexion fut : Si le troisième besoin de base de l'être humain, soit le besoin d'appartenance (besoin de relations sociales) (Maslow, 1943) n'est pas comblé, est-il possible que cela ait une incidence sur la concentration et la disposition à apprendre ? Cela réfère à l'image du cœur-cerveau dont on nous parle dans plusieurs formations en enseignement. En effet, selon Bédard (2020), « En prenant soin du cœur de nos élèves, en nourrissant leur sécurité affective, nous les rendons disponibles à l'apprentissage, et leur donnons la chance d'exploiter leur cerveau à sa pleine capacité. »

Ce cas a mis en lumière un besoin plus large dans le groupe-classe, soit un encadrement explicite des comportements attendus. Inspirée par les approches issues de l'enseignement explicite, j'ai alors mis en place une série d'interventions pédagogiques visant à enseigner directement les comportements sociaux à privilégier.

Question de recherche

Comment l'enseignement explicite des comportements sociaux peut-il favoriser les apprentissages des élèves et améliorer la gestion de classe

Cadre de références

L'enseignement explicite est une approche pédagogique structurée, séquencée et fortement intégrée, reposant sur trois étapes clés : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Elle permet de clarifier les attentes, d'accompagner les élèves dans la pratique, puis de consolider les apprentissages. Les recherches montrent que l'enseignement explicite est particulièrement efficace pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation sociale, notamment ceux issus de milieux défavorisés (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007).

Selon Clément (2015), l'enseignement explicite structure les interventions autour de trois étapes « la mise en situation, l'expérience d'apprentissage (modelage, pratique guidée, pratique autonome) et l'objectivation », ce qui favorise une évolution significative des apprentissages.

Traces recueillies

Comme l'enseignement explicite des comportements s'inscrivent dans des étapes précises, mes traces disponibles sont des observations et des notes anecdotiques. J'avais pensé analyser des jeux de rôles, mais après réflexion, celles-ci n'étaient pas encrées dans la réalité et donc peu utile pour mesurer l'évolution des comportements. De ce fait, mes conclusions seront basées sur la littérature scientifique en éducation, mais particulièrement sur mes observations.

La mise en situation

Avant de déployer les étapes de l'enseignement explicite, il est essentiel de contextualiser l'apprentissage afin que les élèves comprennent les enjeux, le pourquoi et les résultats attendus (Clément, 2015).

J'ai choisi une approche de problématisation issue de leurs observations. Lors d'un conseil de classe, soit un moment où chacun exprime un irritant et un coup de cœur avant de chercher collectivement des solutions, un élève a soulevé un irritant : « les chicanes à la récréation ».

À partir de cet élément vécu, j'ai animé une discussion guidée pour amener les élèves à identifier les causes sous-jacentes, soit notre manière d'interagir avec les autres, autrement dit nos comportements sociaux (Guillemette, Renaud, et Leblanc, 2015). Ensemble, nous avons défini les comportements sociaux comme l'ensemble des comportements adoptés dans nos relations avec les autres.

À partir de mes observations en périodes de travail d'équipe, de récréation et lors des causeries, deux comportements problématiques ont été ciblés : demander la permission de s'intégrer à un jeu et connaître les règles du jeu. Cette démarche a permis d'ancrer l'apprentissage dans leur réalité quotidienne, favorisant ainsi une meilleure mobilisation lors des étapes suivantes (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007).

Modelage

Le modelage est la première étape de l'enseignement explicite. L'enseignant montre aux élèves comment réaliser une tâche en explicitant son raisonnement à voix haute et en utilisant des exemples et des contre-exemples (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007).

Dans mon intervention, j'ai modelé les comportements attendus dans des mises en situation concrètes. Par exemple, lors d'un jeu de rôle, j'ai montré comment demander poliment à un camarade de rejoindre son équipe, en verbalisant mes pensées : « Je me demande si je le dis gentiment, il aura plus envie de jouer avec moi. » Cette verbalisation du raisonnement social a aidé les élèves à saisir les nuances de leurs comportements (Bressoux, 2022).

Dès cette étape, j'ai observé que certains élèves commençaient à reproduire ces comportements dans des contextes non dirigés. L'élève initialement rejetée a été intégrée à deux ou trois jeux dans la même semaine, alors qu'auparavant, elle ne l'était qu'une fois par semaine, et cela uniquement à l'initiative d'un adulte. J'anticipais déjà une amélioration de la gestion de classe et une meilleure inclusion.

Pratique guidée

La pratique guidée suit le modelage et permet aux élèves de s'exercer tout en bénéficiant d'un encadrement étroit (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007).

Les élèves ont participé à des jeux de rôle, à des discussions encadrées lors des conseils de classe, et à des activités de résolution de conflits en petits groupes. Mon rôle était d'intervenir discrètement, de poser des questions réflexives pour stimuler leur autonomie cognitive et de valoriser les bons comportements observés : « Qu'as-tu ressenti quand il t'a laissé entrer dans le jeu ? » ou « Comment as-tu réussi à garder ton calme ? »

Selon Hattie (2012), le questionnement réflexif et les rétroactions formatives ont un impact très puissant sur l'apprentissage.

Mes observations ont révélé que plusieurs élèves ont transféré ces apprentissages en situations naturelles, notamment durant les travaux d'équipe. Alors qu'avant l'intervention, je notais 3 à 4 conflits par récréation, à cette étape, il n'en survenait plus qu'un ou deux par jour, ce qui laisse entrevoir une amélioration durable du climat de classe.

Pratique autonome

La pratique autonome est la dernière étape de l'enseignement explicite, où les élèves appliquent de manière indépendante les stratégies enseignées (TA@l'école, s.d.).

Dans mon cas, les élèves pratiquaient surtout de manière autonome durant les récréations. Bien que les améliorations aient été marquées, certains élèves, toujours les mêmes, vivaient encore des conflits. Pour soutenir l'application des apprentissages, j'ai instauré un système d'émulation basé sur des objectifs collectifs : « Toute la classe gagne une étoile si aucun conflit n'est rapporté à la récréation. »

Le but était d'encourager la participation de tous, sans pointer du doigt ceux pour qui c'était plus difficile. Ce système s'est révélé très efficace et, à la fin de mon stage, les élèves n'en avaient plus besoin. Le groupe avait atteint une autonomie relative. L'élève ciblée initialement a même été reconnue comme une leader positive dans certains contextes.

Cela a grandement amélioré la gestion de classe et le temps de qualité que je pouvais passer à enseigner, plutôt qu'à résoudre des conflits.

Vérification et consolidation

Après ces trois étapes, il est important de vérifier la compréhension et de consolider les apprentissages (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007).

Chaque semaine, les élèves remplissaient une autoévaluation de leurs comportements sociaux et participaient à une discussion collective : « Qu'est-ce que j'ai bien fait cette semaine ? Qu'est-ce que je veux améliorer ? »

Cependant, avec le recul, je constate que j'aurais dû faire remplir les autoévaluations uniquement à la mise en situation et lors de la consolidation. L'écart aurait été plus significatif pour les élèves et les réponses, plus riches. Vers la fin, certains remplissaient l'autoévaluation rapidement, sans réelle réflexion.

Malgré cela, j'ai observé une évolution notable des comportements sociaux : le climat de classe était plus propice aux discussions et aux travaux d'équipe.

Conclusion

L'enseignement explicite des comportements sociaux s'est révélé une approche efficace pour améliorer à la fois les interactions sociales des élèves et la gestion de classe. Les bienfaits de cet enseignement se sont également fait sentir dans le climat de classe et la concentration des élèves

À travers les étapes de la mise en situation, du modelage, de la pratique guidée et de la pratique autonome, les élèves ont progressivement intégré des stratégies sociales favorables au vivre-ensemble. Cela a réduit les conflits et favorisé un climat de classe harmonieux.

L'implication active des élèves, la valorisation de leurs progrès, ainsi que l'attention portée à leur autonomie sociale ont eu un impact direct sur la qualité des apprentissages.

Bien que cet enseignement demande du temps et de l'énergie en classe et en planification, l'investissement est rentabilisé par la diminution des conflits et par l'amélioration de la gestion de classe.

Cependant, il demeure nécessaire d'intégrer continuellement de telles pratiques au quotidien, car les comportements sociaux continuent d'évoluer tout au long de la scolarité. En effet, dans la perspective de Gauthier, Bissonnette et Richard (2007), le développement des compétences sociales s'inscrit dans un processus continu qui requiert un enseignement explicite soutenu tout au long du parcours scolaire. En ouvrant cette réflexion, il serait pertinent de se demander comment ces stratégies peuvent être adaptées à d'autres comportements et à travers toutes les étapes du cheminement scolaire, pour maximiser leur efficacité dans une progression cohérente.

Références

Bédard, A. (2020, 5 novembre). Et si la façon d'atteindre le plein potentiel de nos élèves passait par leur cœur ? École branchée. https://ecolebranchee.com/et-si-atteindre-plein-potentiel-passait-par-leur-coeur/

Ben Abid-Zarrouk, S. (Ed.). (2015). Estimer l'efficacité en éducation (pp. 133–150). L'Harmattan.

Bissonnette, J., Richard, M., & Gauthier, C. (2010). L'importance des rétroactions immédiates en enseignement.

Bressoux, P. (2022). L'enseignement explicite : De quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?

Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : L'exemple de l'enseignement explicite. In S. Ben Abid-Zarrouk (Ed.), Estimer l'efficacité en éducation (pp. 133-150). L'Harmattan.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite : Une pratique efficace pour enseigner. ERPI.

Guillemette, R., Renaud, L., & Leblanc, S. (2015). L'enseignement explicite des comportements sociaux. ERPI.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

TA@l'école. (s.d.). Enseigner explicitement les comportements à privilégier. TA@l'école. https://www.taalecole.ca/gestion-efficace-comportements/

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Utiliser le conseil de coopération pour le développement d'habiletés sociales

Cloée Mailloux et Élise Couturier



En enseignement, la gestion efficace du groupe est essentielle pour assurer un climat propice aux apprentissages et au développement d'habiletés sociales et individuelles. Toutefois, il peut être difficile de maintenir l'ordre et l'engagement des élèves, particulièrement en présence de comportements perturbateurs, qu'ils soient mineurs ou plus importants. Ces comportements et les conflits fréquents sont des enjeux présents dans plusieurs classes et qui en préoccupent plusieurs. En considérant ces défis, nous cherchons à mieux comprendre si le conseil de coopération pourrait améliorer la vie de classe et les habiletés de nos élèves. En effet, il semble que la formation d'un conseil de coopération amène un aspect démocratique où les élèves sont encouragés à participer activement à la gestion de leur classe, ce qui leur permettra d'acquérir des compétences sociales nécessaires au vivre ensemble. En favorisant la prise de parole et la résolution collective des conflits, cette méthode encourage un climat de respect, de collaboration et favorise des relations harmonieuses (Gfeller, 2022). À la lumière de cette problématique, cet article vise à démontrer que l'instauration du conseil de coopération peut mobiliser plusieurs habiletés sociales et renforcer l'engagement des élèves dans la vie de classe.

Mise en contexte

Lors de nos stages, nous avons remarqué que les conflits vécus entre les élèves avaient un réel impact sur le climat de classe. De plus, plusieurs élèves avaient de la difficulté ou n'arrivaient pas à gérer eux-mêmes leurs problèmes, car ils n'étaient pas capables de bien exprimer leurs émotions et leurs préoccupations lors de leurs échanges. Nous voulions donc créer un projet qui allait nous aider à maintenant un climat de classe propice aux apprentissages tout en venant soutenir et développer les habiletés sociales de nos élèves. Ainsi, l'instauration d'un conseil de coopération nous semblait idéale afin de répondre à nos besoins.

En effet, selon Stéphane Côté (2020), le conseil de coopération s'avère être l'un des moyens les plus efficaces pour une bonne gestion de classe. Selon lui, le conseil est le moment idéal pour discuter des conflits vécus au courant de la semaine, mais il montra aussi aux élèves comment bien écouter et comment s'exprimer avec respect. De plus, ils apprendront à développer « des habiletés sociales de coopération, à faire l'apprentissage des droits collectifs et individuels avec la

conscience des responsabilités que ces droits supposent. » (Jasmin, 1994, p. 10

Dans ce présent article, nous analyserons, à l'aide de traces récoltées dans la classe de Cloée, l'effet positif du conseil de coopération sur le développement d'habiletés sociales chez nos élèves.

Comment réaliser un conseil ?

Avant de réaliser un conseil de coopération, il faut s'assurer de faire des enseignements au préalable, car le conseil permettra de mettre en œuvre et développer des habiletés sociales, mais ne permettra pas d'en faire l'enseignement. Il est donc important de faire des activités en amont qui permettront aux élèves d'être capables de bien participer lors des conseils. Par exemple, il serait intéressant d'utiliser la plateforme Moozoom afin d'écouter des vidéos pour ensuite questionner et échanger avec les élèves. Aussi, la littérature jeunesse est remplie de magnifique album nous permettant d'enseigner des habiletés sociales. Voici quelques titres d'albums qui pourraient vous inspirer dans votre classe : Les écureuils qui se querellent (Bright & Field, 2017), la mauvaise graine (John, 2021a),

l'œuf modèle (John, 2021b) et le bon, la brute et l'effrayant (John, 2022).

Il existe différentes façons de créer un conseil de coopération, mais il est important de respecter certains points essentiels afin d'en tirer du positif. Tout d'abord, avant le premier conseil, il est nécessaire d'enseigner et de modéliser la structure et le fonctionnement d'une séance pour que les élèves sachent exactement quoi faire et comment le faire (Centre de services scolaire des Découvreurs, 2023). Lorsque tous savent comment bien jouer leur rôle, vous pouvez commencer les séances. Chaque semaine, il y a une rencontre d'une durée qui peut varier de 15 à 60 minutes. Ces séances hebdomadaires, guidées par l'enseignant, sont le cœur du conseil de coopération. Ensuite, à l'arrivée, pour favoriser et encourager les échanges, vous pouvez inviter les élèves à s'asseoir en cercle.

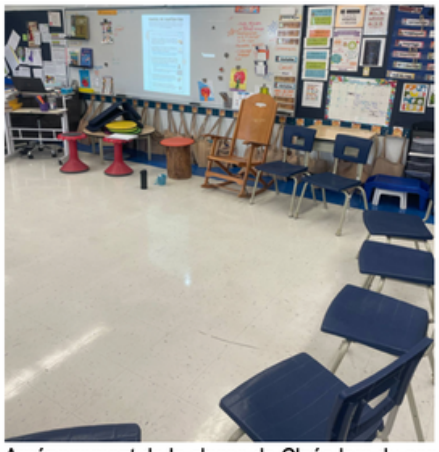


Image 1 : Aménagement de la classe de Cloée lors du conseil

Lors de chaque séance, on retrouve un ordre du jour que nous vous conseillons d'afficher au préalable au tableau afin qu'il soit vu de tous. L'ordre du jour regroupe les aspects suivants : le suivi de la séance précédente, les félicitations et les remerciements, les critiques et les propositions de changements au fonctionnement de la classe.



Image 2 : Ordre du jour affiché dans la classe de Cloée

Les félicitations, les critiques et les changements résultent de messages provenant des élèves ou de l'enseignante qui ont été rédigés tout au long de la semaine. Afin de les recueillir, un espace devra être créé dans la classe. Chaque message sera d'abord lu par l'enseignante et l'élève qui l'a écrit prendra ensuite la parole afin d'expliciter son point de vue (Archambault & Chouinard, 2017). Si vous le désirez, l'élève pourrait aussi lire lui-même son message. Lors des changements au fonctionnement de la classe, chaque élève peut prendre la parole et proposer son idée. L'enseignant peut toujours refuser une proposition si cette dernière est démesurée.

Comme nous l'avons mentionné, le but d'un conseil est de laisser plus de place aux élèves, mais l'enseignant joue un rôle très important. Lors du conseil, il doit s'occuper de plusieurs tâches afin d'assurer le bon déroulement des séances. « En effet, l'enseignant doit préparer et animer les rencontres, présider les séances, agir comme secrétaire avec les enfants plus jeunes, veiller au suivi des rencontres, contrôler les débordements, etc. » (Centre de services scolaire des Découvreurs, 2023). Plus les élèves s'habituent au fonctionnement, plus l'enseignante peut attribuer certains de ces rôles aux élèves. Par exemple, l'enseignante pourrait, éventuellement, laisser un élève présider une séance.

Habiletés sociales

Afin de montrer que l'instauration d'un conseil de coopération peut mobiliser plusieurs habiletés sociales, différentes habiletés sociales seront analysées dans les pages suivantes. D'abord, nous analyserons les habiletés sociales de communication (écoute active, prise de parole en groupe et exprimer son opinion ou son idée de façon adéquate). Ensuite, une habileté sociale relationnelle sera analysée, soit le respect du droit de parole. Finalement, une habileté sociale de gestion de conflit fera aussi l'objet de notre analyse (trouver des solutions).

De communication

Écoute active

L'écoute active est une habileté de communication importante qui peut sembler banale à première vue, mais qui n'est définitivement pas facile à mobiliser pour tous. On entend par l'écoute active le fait de démontrer à son interlocuteur qu'on l'écoute par des signaux verbaux, non verbaux ou infraverbaux comme les regards et la posture (Fallourd & Madieu, 2021).

Les conseils de coopération vécus dans la classe de Cloée se déroulaient chaque semaine et ceux-ci avaient une durée d'une période complète. 60 minutes, eh oui ! Une classe en écoute active pendant une période entière, c'est possible avec le conseil de coopération, et ce, même si votre classe a de la difficulté à garder une écoute active pour plusieurs minutes habituellement. En effet, Cloée avait l'habitude d'enseigner sous forme de mini-leçons puisque la capacité d'attention de ses élèves se limitait à 15 minutes pour plusieurs élèves. Plus particulièrement pour les élèves ayant un TDAH, lorsque l'environnement n'est pas assez engageant pour eux, il est facile que l'attention de ces élèves soit portée ailleurs et qu'ils soient distraits en produisant leurs propres stimulations (Massé et Verret, 2019a). Pourtant, durant les conseils de coopération, la majorité des élèves arrivait à rester en écoute active durant l'ensemble d'un conseil, et ce, même s'ils ne prenaient pas la parole. Nous assumons donc que l'environnement des conseils devait être signifiant et engageant pour la majorité puisqu'il arrivait rarement que des avertissements sur l'écoute ou l'attention devaient être donnés. Plusieurs élèves disaient eux-mêmes se surprendre à être autant à l'écoute durant ces moments. Il est intéressant de noter que l'ensemble des élèves qui, par moments, n'étaient plus en écoute active étaient distraits à cause de leur choix de siège. Des avertissements ou des changements de place peuvent ainsi être donnés pour que les élèves se réajustent.

Critères à prendre en considération :

1. L'organisation de l'espace : En éloignant le mobilier sur les côtés de la classe, Cloée arrivait à avoir assez de place dans la classe pour que tous les élèves forment un grand cercle tout en gardant un espace entre chaque élève. Ils n'étaient ainsi pas trop proches les uns des autres et leur matériel était hors de portée, donc les distractions étaient limitées.

2. Choix du siège : Puisque la classe étudiée est une classe flexible, les élèves ont l'habitude de se choisir une place qui leur permettra d'être attentifs. Si vous n'avez pas de classe flexible et que vos élèves sont habitués à se faire assigner une place, nous vous conseillons d'enseigner explicitement comment bien se choisir un siège pour le conseil. À côté de qui vais-je être capable de demeurer à l'écoute ? Si vous le préférez, vous pourriez imposer des sièges aux élèves, mais il faudrait garder en tête que le conseil de coopération devrait idéalement être un lieu où l'élève est « égal » à l'enseignant dans le sens démocratique (Côté, 2020).

3. Constance, clarté et cohérence : Puisque les élèves connaissent la structure d'un conseil de coopération, ils sont en mesure de suivre le rythme plutôt rapide des échanges de droits de parole sans être perturbés. Cependant, il est important de rappeler les attentes fréquemment et d'être constant(e) sur les avertissements, sans quoi l'écoute aurait pu être affectée (Gaudreau, 2024).

Prise de parole en groupe

Un enjeu présent dans la classe était le fait que les élèves qui participaient en classe étaient souvent les mêmes. Cet enjeu s'observe dans plusieurs autres classes. Le conseil de coopération est donc une belle façon de faire prendre la parole à plusieurs élèves lors du temps de grand groupe. Ainsi, ils pourraient développer une aisance à parler devant le groupe, ce qui pourrait avoir un impact sur leur compétence à communiquer oralement et leur confiance en eux (Gfeller, 2022). Le tableau ci-dessous présente le nombre de fois que chaque élève a pris la parole à chaque conseil.

Tableau 1 : Nombre de prises de parole à chaque conseil

	Conseil 1	Conseil 2	Conseil 3
Élève 1	0	0	0
Élève 2	1	2	2
Élève 3	1	5	7
Élève 4	1	3	1
Élève 5	5	5	6
Élève 6	1	1	2
Élève 7	1	1	2
Élève 8	0	3	3
Élève 9	2	2	3
Élève 10	1	4	2
Élève 11	3	5	3
Élève 12	0	0	1
Élève 13	0	0	0
Élève 14	1	1	0
Élève 15	1	0	1
Élève 16	0	2	Absence
Élève 17	1	2	4
Élève 18	0	2	3
Élève 19	1	1	2
Élève 20	3	2	3
Élève 21	0	0	0
Élève 22	1	2	4
Total	24	43	49

Il est possible de remarquer, globalement, que plusieurs élèves prennent de plus en plus la parole en groupe. Deux élèves seulement n'ont jamais pris la parole durant les conseils, ce qui est une bonne moyenne pour un groupe où, habituellement, ce sont les quelques mêmes élèves uniquement qui souhaitaient prendre la parole devant le groupe. Bien sûr, les élèves ne sont pas obligés de prendre la parole, donc les résultats montrent vraiment la volonté des élèves de s'exprimer.

Exprimer son idée ou son émotion de façon adéquate

Nous vous rappelons que l'intention principale de Cloée en instaurant un conseil de coopération dans sa classe était d'aider à la gestion des conflits dans sa classe (diminuer les conflits réglés durant le temps de classe, mais surtout régler les conflits de façon autonome et de la bonne façon). Elle s'attendait donc à voir des effets positifs, surtout sur cette composante des habiletés sociales. En effet, le conseil de coopération peut faciliter la résolution de problèmes interpersonnels et l'expression des émotions des élèves de façon socialement acceptable. Puisque toute la classe est témoin, les élèves ont tendance à fournir des efforts pour s'améliorer dans ces habiletés (Centre de services scolaire des Découvreurs, 2023).

« Les élèves qui ont des troubles de comportement sont souvent plus sensibles aux remarques de leurs pairs qu'à celles de l'enseignante » (Centre de services scolaire des Découvreurs, 2023).

Tableau 2 : Nombre de félicitations, de critiques et de changements bien exprimés ou à travailler à chaque conseil

	Conseil 1	Conseil 2	Conseil 3
Félicitation bien exprimée	10	9	10
Félicitation à travailler	0	0	0
Critique bien exprimée	2	3	5
Critique à travailler ou hors sujet	2 (hors sujet)	1 (reformulée par lui-même) !	3 (reformulées avec aide)
Changement bien exprimé	10	12	11
Changement à travailler	0	0	0

Il est important de noter que la critique à travailler au conseil 2 a été reformulée sans avoir besoin de l'aide de l'adulte. Cette reformulation peut paraître anodine, mais elle est plutôt épatante puisque l'élève qui l'a reformulée est un élève rencontrant des difficultés communicationnelles importantes lors des conflits. Cette reformulation autonome était donc une réussite. Nos constats sont que les élèves qui participent au conseil de coopération pour exprimer leurs idées ou leurs émotions fournissent réellement des efforts pour bien s'exprimer et bénéficient d'une rétroaction immédiate sur la façon dont ils se sont exprimés.

Selon nous, chaque partie du conseil de coopération analysée dans le tableau 2 est essentielle et permet l'atteinte de différents objectifs. Ci-dessous, l'impact de ces différentes parties sera analysé selon nos observations. Les propos d'élèves rapportés proviennent du conseil de coopération 3 qui a été filmé et enregistré.

1. La partie Félicitations du conseil de coopération permet de renforcer certaines habiletés ou certains comportements attendus. Puisque les commentaires viennent des élèves, nous avons réellement l'impression qu'ils ont plus d'impact, que cela favorise la probabilité que ces comportements se reproduisent chez les élèves félicités ou même que cela influence positivement les autres élèves de la classe à faire de même.

J'aimerais féliciter l'ensemble de la classe pour le Résoudre parce qu'on a tous vraiment fait beaucoup d'efforts.

Moi, quand on a fait notre carnet d'auteur, j'étais à la table haute avec X et X et je voulais les féliciter parce qu'ils avaient vraiment de bonnes idées.

Nous avons aussi constaté que le conseil de coopération pouvait permettre à certains élèves de créer des liens avec des élèves de la classe qui n'étaient pas dans leur cercle social habituel. En effet, un élève de la classe de Cloée plutôt réservé a félicité un autre élève qui ne faisait pas partie de son cercle d'amis habituel : « Je remercie X pour ses bonnes actions. […] Il nous a demandé gentiment tantôt pour jouer avec nous. » Cloée a donc pu profiter de ce moment pour questionner l'élève félicité sur la façon de faire une belle demande (J'ai demandé avec un « s'il vous plait » et j'étais tout tranquille.). Cette partie du conseil a donc été profitable pour tous puisque la modélisation de l'habileté sociale était significative.

Les parties Critiques et Changements du conseil de coopération permettent de mobiliser plusieurs habiletés communicationnelles. Plusieurs élèves, sans avoir besoin d'aide, modélisent la façon de bien formuler une critique ou une suggestion. C'est significatif pour toute la classe et permet même parfois de régler des problèmes mineurs ou majeurs de gestion de classe sans même que l'enseignant(e) ait besoin d'intervenir. Voici un exemple de problème de gestion de classe qui a pu être réglé naturellement pour donner suite à un conseil :

Moi j'ai pas aimé ça, car quand on était 4 personnes à « tabourets oscillants », je trouvais qu'on parlait beaucoup et ça me dérangeait parce qu'on était en travail. Pis j'aimerais ça qu'on revienne à 2 personnes maximum à la station, car on n'a pas beaucoup d'espace et on parle plus.

Parfois, il peut arriver que les critiques ne soient pas formulées adéquatement, mais le conseil de coopération permet d'offrir une rétroaction immédiate en invitant à reformuler (McCallum, 2017). Voici un exemple de reformulation durant un conseil qui a été profitable pour l'élève puisqu'il a été sensibilisé à faire plus attention à sa manière de formuler les propos. Cette rétroaction a eu un impact positif dans son cas puisqu'il a été en mesure de formuler une autre critique dirigée parfaitement par la suite.

Élève : Ma critique, c'est pour X.
Cloée : OK, attend, parle au « je ».
Élève : J'aime pas ça quand X fait des bruits de bouche. Car tantôt il n'arrête pas de…
Cloée : Oups, « Tantôt, il a fait… ».
Élève : Tantôt, il a fait des bruits avec sa bouche et ça me tanne. J'ai de la misère à me concentrer. »

Relationnelle/interpersonnelle

Respect des tours de parole

Respecter le droit de parole est une règle importante pour plusieurs classes, sinon toutes les classes. Cependant, l'impulsivité et l'autorégulation sont un défi pour plusieurs élèves, entre autres pour les élèves ayant un TDAH (Massé et Verret, 2019 b). Le conseil de coopération semble être une belle façon de développer l'autorégulation. En effet, en instaurant des règles claires, en les révisant avant chaque conseil, en affichant ces règles, en respectant une structure claire et en annonçant à l'avance les différentes étapes à venir, les élèves impulsifs ont des conditions favorables pour s'autoréguler, tant sur un point de vue émotionnel que comportemental (Massé et Verret, 2019 b). Durant le conseil de coopération, l'enseignant(e) donne des avertissements à chaque fois qu'un élève parle sans avoir le droit de parole. À trois avertissements, l'élève doit reculer sa chaise et ne peut plus participer au conseil pendant un moment. Cet élève doit demeurer à l'écoute, prendre ce

temps pour se recentrer et pourra rejoindre à nouveau le conseil quelques minutes plus tard avec l'accord de l'enseignante. Oui, c'est assez strict. Cela faisait partie des craintes de Cloée avant qu'elle instaure le premier conseil dans sa classe. Elle nommait avoir l'impression que ses élèves impulsifs allaient constamment devoir être retirés. Au terme de son expérience, voici les observations qu'elle a réalisées par rapport au nombre de rappels nécessaires sur le droit de parole :

Tableau 3 : Nombre de rappels nécessaires pour le respect du droit de parole pour chaque élève.

	Conseil 1	Conseil 2	Conseil 3
0 rappel	13/22	8/22	17/21
1 ou 2 rappels	8/22	12/22	3/21
3 rappels	1/22	2/22	1/21

Il est possible de remarquer qu'entre le conseil 1 et le conseil 2, plus d'élèves ont eu besoin d'avoir des rappels concernant le respect du droit de parole. Était-ce relié au contexte de la journée ? Peut-être que les élèves avaient pris plus d'aisance ? C'est difficile à dire. Cependant, même si plus d'élèves ont eu besoin d'un ou deux rappels de plus, les résultats globaux montrent quand même qu'aucun élève n'a eu besoin de plus de 3 rappels sur le non-respect du droit de parole durant une période entière d'une heure. En effet, lorsqu'un élève recevait 3 rappels et qu'il était retiré quelques minutes avant de regagner le conseil, il ne recevait plus d'avertissements durant ce même conseil. En analysant ce résultat de cette perspective, c'est une belle amélioration considérant qu'en temps normal d'enseignement, ces mêmes élèves pouvaient avoir beaucoup plus de difficulté à respecter les tours de parole. Il est aussi possible de remarquer une nette diminution des rappels entre le 2e et le 3e conseil. Nous interprétons ces résultats comme un signe de réussite sur le plan du développement de l'autorégulation en lien avec les tours de parole.

Gestion de conflits

Trouver des solutions

Lorsqu'une critique était nommée par un élève, parfois, cet élève arrivait déjà avec une idée de solution, mais, parfois, cet élève soulevait un enjeu sans avoir de solution à suggérer. À ce moment, Cloée faisait appel aux idées des autres. N'importe qui pouvait suggérer des idées, qu'il soit impliqué dans la critique ou non. Voici ce que nous avons remarqué :

1. Les élèves ont pu voir qu'une solution pouvait être trouvée pour tout problème et que, si nous avons de la difficulté à en trouver une, notre entourage peut nous aider.

2. Les élèves proposent parfois des solutions que l'enseignante n'aurait pas pensé possibles. Cela permet donc d'être plus efficaces et permet à l'enseignante d'apprendre des propositions des enfants. Même si un enseignant écarte rapidement une idée à cause de son expérience passée, son impression de la situation ou de sa complexité, les élèves peuvent l'impressionner ! Cela vaut la peine de mettre à l'épreuve les solutions proposées par les élèves. Parfois, nous allons nous-mêmes être épatés de l'efficacité de leur solution. D'autres fois, nous devrons la retirer. Une chose est certaine : que la solution soit efficace ou non, cela fait grandir la classe et rend le tout tellement plus signifiant et concret (Gaudreau, 2024).

3. Étant impliqués dans les décisions en votant sur les changements et les solutions proposées, nous avons remarqué que les élèves étaient plus propices à s'engager et à exécuter la demande. Ils sentent qu'ils ont plus de contrôle puisqu'ils peuvent exprimer leur désaccord sans problème et puisque chacun a le droit de vote sur une proposition. Ils s'autodisciplinent eux-mêmes sans avoir besoin de l'enseignant lorsque des propositions votées en majorité ne sont pas respectées (Archambault & Chouinard, 2017).

4. Le fait d'avoir un moment fixe à l'horaire pour la gestion des conflits ou des problèmes de classe permet de sauver beaucoup de temps. Effectivement, régler individuellement chaque petit souci fait perdre énormément de temps qui pourrait être utilisé pour l'apprentissage. De plus, le fait d'aborder la situation plus tard dans la semaine permet aux élèves d'être moins sur le coup de l'émotion et, ainsi, d'avoir des échanges plus respectueux (Côté, 2020).

Conclusion

En résumé, cet article démontre que l'instauration d'un conseil de coopération en classe favorise le développement d'habiletés sociales essentielles chez les élèves, telles que l'écoute active, la prise de parole respectueuse, l'expression adéquate des émotions et la gestion efficace des conflits. Grâce à une structure bien établie et des interventions pédagogiques ciblées, les élèves seront plus engagés, autonomes et respectueux dans leurs interactions quotidiennes. L'analyse a également révélé une amélioration notable de l'autorégulation, même chez des élèves présentant des défis d'attention ou d'impulsivité.

Cependant, certaines limites doivent être présentes. La réussite du conseil repose fortement sur la constance et la rigueur de l'enseignant, ce qui peut représenter un défi dans un contexte de surcharge de tâches. De plus, bien que de nombreux élèves aient progressé, quelques-uns demeurent réticents à s'exprimer ou à s'engager pleinement, ce qui soulève la question de l'inclusivité et des stratégies différenciées à mettre en place. Enfin, le besoin d'un enseignement préalable des habiletés sociales souligne une limite : le conseil ne remplace pas l'apprentissage explicite de ces compétences.

Pour les enseignants, ce projet souligne l'importance d'introduire des pratiques démocratiques au quotidien et de valoriser l'implication des élèves dans la gestion du climat de classe et ainsi les encourager à solutionner leurs propres conflits, avec un accompagnement respectueux et bienveillant.

Pour la classe, la stratégie du conseil de coopération est un levier vers le vivre-ensemble. L'idée que chacun a sa place, que chacun a une voix et, surtout, une importance est vraiment mise de l'avant. Nous croyons donc que le sentiment d'appartenance de chacun serait favorisé (Gfeller, 2022).

Pour l’avenir, il serait intéressant d’étendre cette pratique à d’autres milieux, notamment au secondaire ou dans des classes multiniveaux, afin d’observer si les effets positifs se maintiennent dans des contextes différents. L’exploration de concepts connexes comme l’apprentissage coopératif ou encore les cercles de dialogue pourrait également enrichir la réflexion et ouvrir de nouvelles avenues pour rendre les élèves encore plus impliqués dans leur parcours scolaire et social.

Références

Archambault, J., & Chouinard, R. (2017). Vers une gestion éducative de la classe (4ème. éd). Gaëtan Morin : Chenelière.

Bright, R., & Field, J. (2017). Les Écureuils qui se querellent. Scholastic Canada.

Centre de services scolaire des Découvreurs. (2023). Services éducatifs : le conseil de coopération.https://seduc.cssdd.gouv.qc.ca/le-conseil-decooperation/.

Côté, S. (2020). Pratiques gagnantes et pédagogie 3.0. Chenelière.

Fallourd, N., & Madieu, E. (2021). Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales – 2e éd. : Enfants et adolescents avec troubles relationnels : Autisme, TDA/H, Troubles anxieux, Haut potentiel. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.fallo.2021.01

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : Les ingrédients essentiels (2e édition). Presses de l'Université du Québec.

Gfeller, C. (2022). Le conseil de classe : raisons de sa mise en place dans les classes actuelles. Gfeller, C. (2022). Le conseil de classe- raisons de sa mise en place dans les classes actuelles. Educateur (L'), 3, 30-31. .pdf

Jasmin, D. (1994). Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits (p. 49-54). Montréal : Chenelière.

John, J. (2021a). La mauvaise graine. Scholastic.

John, J. (2021b). L'œuf modèle. Scholastic.

John, J. (2022). Le bon, la brute et l'effrayant. Scholastic.

Massé, L., et Verret, C. (2019a). Comment compenser les déficits d'attention des élèves ayant un TDAH? La Foucade, 19(2), Module 3.

Massé, L., et Verret, C. (2019b). Comment aider les élèves impulsifs à mieux se comporter en classe? La Foucade, 19(2), Module 2.

McCallum, D. (2017). La rétroaction au cœur de la classe : Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves (N. Boisclair, Adapt.; C. Villeneuve-Asselin, Trad.). Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Favoriser l'autonomie au quotidien selon la théorie de l'autodétermination

Sarah-Kim Paradis et Yanie Tull



Introduction

Actuellement, dans plusieurs écoles du Québec, les enseignants remarquent que les élèves sont de moins en moins aptes à réaliser des tâches quotidiennes par eux-mêmes, et ce, depuis plusieurs années (Duchaine et Lacoursière, 2024). Ce déclin d'autonomie a des répercussions sur plusieurs domaines tels que la motivation, le climat de classe et la réussite scolaire (Vasseur, 2019). Lors de notre dernier stage, nous avons été confrontées à cette réalité. Plusieurs élèves n'étaient pas en mesure de respecter les attentes préétablies par l'enseignante lors des travaux, des routines et des transitions mises en place depuis le début d'année.

Comme l'autonomie est un élément central de la réussite éducative et scolaire des élèves (Boulin et al., 2023), nous avons décidé de nous questionner sur les différents moyens pouvant être mis en place dans les classes du primaire pour la soutenir.

Dans le cadre du cours Synthèse et intégration de fin d'étude en éducation au préscolaire et en enseignement du primaire, nous avons décidé d'orienter notre projet d'intervention en contexte sur les pratiques favorisant le développement de l'autonomie. Ce projet a été réalisé dans une classe du préscolaire et dans une classe du 2e cycle de deux écoles différentes en milieu favorisé. Dans cet article, les interventions mises en place lors de ce projet seront présentées et analysées à l'aide des traces recueillies et des sources issues de la recherche éducative.

L'autonomie en classe:

L'autonomie se définit comme étant la : « Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose » (Larousse, 2019). Dans le contexte de ce présent article, nous allons nous concentrer sur l'autonomie en milieu scolaire. En ce sens, l'élève doit être en mesure d'effectuer certaines tâches sans le soutien de son enseignante ou de ses pairs (Vasseur, 2019). L'autonomie peut se catégoriser selon plusieurs plans que nous allons élaborer au fil de cet article (voir tableau 1). Nous nous pencherons également sur la façon dont l'autonomie se reflète dans l'autodétermination et l'estime de soi, deux concepts clés favorisant l'indépendance des élèves dans leurs apprentissages (Gaudreau, 2024).

Tableau 1: Pratiques déclarées pour soutenir l'autonomie des élèves

Catégorie et description	Pratiques
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 (p. ex. : aide-mémoire, liste à cocher, agenda) • Apprendre aux élèves à utiliser leurs ressources (p. ex. : dictionnaire, agenda) • Laisser les élèves recourir librement à certaines ressources matérielles (dictionnaire, livre, ordinateur de la classe, corrigé, outil de grammaire, iPad)
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 élèves
Sur le plan de l'encadrement Développer un contexte structurant sur plan comportemental	• Donner des consignes claires • Montrer quoi faire • Instaurer des routines • Expliquer les rôles dans un travail d'équipe • Laisser les élèves vivre les conséquences de leurs actions

Sur le plan des mécanismes de contrôle externe
 	
Utiliser des pressions externes pour influencer
	• Promettre des récompenses ou des privilèges :
	  ○ Permission de travailler en équipe
	  ○ Points bonis

Bergeron et al. (2022)

La théorie de l'autodétermination

Le concept de l'autonomie fait partie intégrante de la théorie de l'autodétermination. En effet, celle-ci est composée de trois besoins fondamentaux, soit: le besoin de compétence, de relation et d'autonomie (Ryan & Deci, 2017).

Les trois besoins fondamentaux selon Ryan et Deci (2017):



La mise en relation de ces trois besoins pousse l'élève à s'engager dans la poursuite de ses buts, à s'autoréguler et à adopter des comportements autonomes (Gaudreau, 2024). Lorsque ces besoins sont comblés, l'élève a tendance à s'investir activement et à persévérer pour atteindre ses objectifs. Par le fait même, l'élève s'implique dans ses tâches par plaisir et non par obligation. Cette motivation intrinsèque est nécessaire pour favoriser les comportements autodéterminés (Gaudreau, 2024). Ceux-ci font référence aux actions réalisées volontairement par l'élève pour l'aider à relever ses défis personnels. Plus ces types de comportements sont adoptés, plus l'élève fait preuve de persévérance scolaire (Blanchard et al., 2004).

Dans les classes observées, les besoins les moins répondus étaient ceux de l'autonomie et de compétence. En effet, les élèves dépendaient de la personne enseignante et démontraient peu d'initiative. Ils suscitaient beaucoup d'attention et pouvaient perdre du temps à attendre les prochaines consignes. En début d'année, il a été présenté verbalement aux élèves les options qui s'offraient à eux lorsqu'ils terminaient un travail (exemples: projet personnel, activité bonus ou lecture). Malgré cette intervention, les élèves avaient encore besoin d'une confirmation de l'adulte lors d'un changement de tâche. Cependant, l'enseignante n'était pas toujours disponible dans l'immédiat et les élèves avaient tendance à perdre leur temps en dérangeant les autres. Certaines pratiques enseignantes, en relation avec la théorie de l'autodétermination, soutiennent ces deux besoins (voir tableau 2).

Tableau 2 : Pratiques enseignantes favorisant l'autodétermination selon les besoins

Besoin d'autonomie	Besoin de compétence
• Offrir des choix aux élèves; • Intérêts des élèves favorisés; • Mettre en place différents contextes qui permettent aux enfants de prendre des décisions selon leurs préférences.	• Proposer des tâches stimulantes; • Relever des défis à leur portée; • Conscience de soi.

Tiré de Gaudreau (2024)

L'importance d'une estime de soi positive :

Il a été prouvé qu'un élève ayant une forte confiance en soi serait plus susceptible de réussir à l'école (Bandura et al., 1996). En effet, ceux-ci se sentent capables de réaliser leurs apprentissages par eux-mêmes et de prendre des risques. À l'inverse, un élève ayant une faible estime de lui-même peut éprouver plus de difficultés lors de son parcours scolaire. Il est du ressort de la personne enseignante d'encourager la valorisation de soi au quotidien (Chopin et Tréguier, 2023). Un élève qui se fait souvent répéter par son enseignant qu'il est capable, finira par le croire et agira en conséquence (Bouchard et Coutu, 2019). En ce sens, l'estime de soi est un élément clé au développement de l'autonomie puisqu'elle permet à l'élève de se sentir compétent et responsable de ses choix.

Analyse des stratégies mises en place en classe

Pour répondre à cette problématique, nous analyserons les pratiques utilisées en classe. Pour ce faire, nous nous inspirerons sur le tableau 1 présenter ci-dessus. Nous aborderons seulement les trois catégories que nous jugeons les plus significatives dans notre projet. Ces catégories sont: le plan affectif, le plan des ressources et le plan cognitif.

Le plan affectif

Le plan affectif a pour objectif de créer des émotions positives qui encouragent l'engagement de l'élève (Bergeron et al., 2022). Afin d'atteindre ce but, nous avons mis en place certaines pratiques:

Plan affectif	
Pratiques	Résultats
Encourager et souligner les bons coups le plus fréquemment possible.	Lorsque je mettais en valeur les comportements positifs d'un élève, les autres avaient tendance à les reproduire. Par exemple, si un élève prenait l'initiative de consulter l'affiche des activités disponibles après avoir terminé son travail, je le félicitais. Cette reconnaissance semblait motiver les autres à adopter le même comportement.
Laisser les élèves choisir selon leurs intérêts	Nous avons mis en place divers contextes favorisant la prise de décision chez les élèves. Par exemple, une liste de tâches offrant plusieurs options, des activités bonus regroupées par thèmes variés ainsi qu'un plan de travail sans ordre prédéfini. Ainsi, chaque élève avait la liberté de choisir et de modifier ses activités en fonction de ses intérêts du moment.

Dans le cadre du plan affectif, un lien peut être établi entre les différentes stratégies mises en place et le développement de l'autonomie. Comme mentionné précédemment, les élèves qui ont une estime de soi plus élevée sont généralement plus motivés dans leurs apprentissages. En encourageant les élèves et en soulignant leurs bons coups, nous contribuons à renforcer cette estime de soi, favorisant ainsi le sentiment d'autodétermination chez les élèves.

Pour soutenir l'autonomie, l'enseignante doit offrir des choix aux élèves ce qui leur permet de choisir des tâches qui correspondent à leurs préférences et à leurs capacités (Gaudreau, 2024). Pour permettre aux élèves de développer ce besoin dans les groupes observés, la personne enseignante a mis en place différents contextes permettant de prendre des décisions reflétant leurs intérêts.

Le plan de ressources

Afin de soutenir l'autonomie, nous avons également mis à la disposition des élèves certaines ressources matérielles leur permettant de développer cette compétence:

Plan des ressources	
Pratiques	Résultats
Outils organisationnels (agenda, liste à cocher, aide-mémoire)	Avec l'aide de l'enseignante, l'élève s'approprie différents outils organisationnels selon ses besoins. Par exemple, un élève qui avait de la difficulté à compléter ses devoirs à la bonne date avait proposé d'organiser son agenda afin de régler son problème. Nous avons donc trouvé ensemble des stratégies afin d'organiser son temps de devoir dans son agenda. Je l'aidais au début et au fil des semaines il était en mesure de le faire de façon autonome. D'autres élèves utilisaient des aide-mémoires qu'ils fabriquaient eux-mêmes et venaient coller sur le coin de leur bureau.
Utilisation d'un outil visuel pour la gestion du temps	L'utilisation d'un TimeTimer permettait aux élèves d'avoir un outil visuel pour gérer leur temps. En effet, il devait parfois accomplir plusieurs tâches dans un temps limité, mais ils avaient la liberté de choisir quand ils désiraient les faire.

Ces pratiques permettent à l'enfant de répondre à deux des trois besoins fondamentaux de l'autodétermination. En ayant la possibilité de faire des choix en fonction de leurs intérêts et de leurs capacités, les élèves se sentent plus autonomes et compétents dans leurs apprentissages (Gaudreau, 2024). La satisfaction de ces besoins favorise leur engagement et les incite à agir de manière plus indépendante (Gaudreau, 2024). En effet, les élèves ressentent moins le besoin de solliciter l'adulte, puisque ces outils les aident à s'orienter dans les tâches à accomplir.

Aide-mémoire au préscolaire



Le plan cognitif

Afin de soutenir le plan cognitif, l'enseignante doit laisser la place à l'élève pour lui permettre de développer ses propres réflexions sur ses apprentissages (Bergeron et al. 2022).

Plan cognitif	
Pratiques	Résultats
Autoévaluation et objectifs personnels	Durant la réalisation de notre projet, nous avons donné la chance aux élèves de s'autoévaluer dans différents contextes. Par exemple, à un moment, ceux-ci devaient s'autoévaluer sur leurs stratégies d'organisation. Ils répondaient donc honnêtement aux questions et par la suite, nous les avons rencontrés de façon individuelle. Les élèves étaient en mesure de nous expliquer quels étaient leurs forces et leurs défis (conscience de soi). Les réponses concordaient majoritairement avec les observations que nous avions faites tout au long de l'année avec eux. Après cette discussion, nous avons établi ensemble un défi que l'élève devait relever en lien avec ses défis. C'est l'élève qui choisissait le défi avec notre approbation et il trouvait également des moyens concrets pour relever ce défi (aide-mémoire, agenda, etc.). Après un mois, 16 élèves sur 26 avaient atteint leur objectif tel qu'illustré dans le tableau 3.

Ici, les élèves sont amenés à reconnaître leurs forces et leurs défis grâce à l'autoévaluation ainsi qu'à les nommer à l'enseignante (conscience de soi). En tenant compte de son profil, il devait choisir un défi qu'il souhaitait relever ainsi que des moyens pour atteindre

Exemple d'autoévaluation et de choix de défi:



Nom : [redacted]

Situations	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Mon bureau est en ordre. Il n'y a pas de feuilles seules qui trainent à l'intérieur. Mes feuilles sont rangées dans le bon duo-tang.		X		
Mes devoirs sont remis avant la date limite.	X			
Je termine rapidement les travaux inscrits dans les étoiles.	X			
Je sors rapidement mon matériel lorsque l'enseignante me le demande.	X			
Je fais ma routine du matin dans l'ordre et je n'oublie aucune étape.	X			
J'utilise le moment des compotes pour avancer mes étoiles ou faire mes devoirs.	X			
Lorsque je termine un travail dans les étoiles, je coche mon nom sur le tableau.				X

Mon défi :
Cocher mon nom quand je termine un travail.

Comment je vais y arriver :
Mettre un post-it sur le coin de mon bureau comme rappel.

Tableau 3: Résultats des défis personnels par élève

Élèves	Réussite du défi
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
Total :	16 élèves sur 26 ont réussi leur défi

*Les élèves ont eu trois semaines pour réaliser leur défi. Voici les résultats des élèves ayant réussi en vert et ceux n'ayant pas atteint leur objectif en rouge.

Constats et conclusion

À la suite de notre analyse, nous constatons que nos interventions ont soutenu les élèves dans le développement de leur autonomie. En laissant la place aux élèves de prendre certaines décisions, mais en restant disponibles au besoin, nous avons encouragé les comportements autodéterminés (Gaudreau, 2024). De plus, une bonne gestion du matériel et son accessibilité aux élèves (aide-mémoires par exemple) ont également permis de renforcer ces comportements. Les élèves avaient plus tendance à s'occuper par eux-mêmes sans demander l'autorisation de l'adulte, qui lui, pouvait travailler avec les élèves ayant des besoins. Nous avons également remarqué que les élèves semblaient plus engagés dans leurs apprentissages. En effet, en leur laissant un choix dans les activités plus autonomes, nous avons remarqué une plus grande implication des élèves.

À la fin de notre projet, nous avons noté que plus de la moitié des élèves avaient atteint leur objectif personnel en lien avec l'autonomie. Il est toutefois important de savoir que l'autonomie est un long processus (Vasseur, 2019) et que notre projet s'est échelonné sur trois semaines. Si nous l'avions réalisé sur toute l'année scolaire, les résultats auraient peut-être différé.

Les stratégies nommées au cours de cet article ne forment pas une liste complète des stratégies possibles afin de soutenir l'autonomie. Plusieurs autres peuvent être mises en place, il est important de s'adapter aux besoins de ses élèves. Certains auraient besoin d'un soutien supplémentaire, tandis que d'autres peuvent se satisfaire d'interventions généralisées (Bissonnette et al., 2020).

Bien que notre réflexion ait porté principalement sur les besoins d'autonomie et de compétence, il importe de souligner que le besoin de relation constitue également un pilier fondamental de la théorie de l'autodétermination (Gaudreau, 2024). Se pencher sur ce troisième besoin pourrait enrichir les pratiques pédagogiques en favorisant un climat de classe positif pour les apprenants.

Références

- Autonomie. (2025). Dans I. Jeuge-Maynart (Dir.), Larousse. Les Éditions Larousse. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie/6779
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. Child development.
- 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
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle réponse à l'intervention (RàI) comportementale: le soutien au comportement positif (SCP). Enfance en difficulté, volume(7), 131-152. https://www.erudit.org/fr/revues/enfance/2020-v7-enfance05384/1070386ar/
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. Revue des sciences de l'éducation.
- Bouchard, C., Coutu, S. (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 contexte éducatif (2e éd., p. 296-335). Presses de l'Université du Québec.
- 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://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2023-v25-n1-ncre08839/1106970ar/
- Chopin, M., Tréguier, Y. (2023). La question de l'estime de soi des élèves : rôle de l'école et pratiques enseignantes. Education. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04412788v1/document
- Duchaine, G. et Lacoursière, A. (2024). « Peux-tu le faire à ma place? ». LaPresse. https://www.lapresse.ca/actualites/education/des-enfants-de-moins-en-moins-autonomes/2024-11-25/peux-tu-le-faire-a-ma-place.php
- Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : Les ingrédients essentiels. Presse de l'Université du Québec.
- Ryan, R. M., Deci E.L. (2017). Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation: Development and Wellness. Guildford Press.
- Vasseur, S. (2019). Comment améliorer l'autonomie des élèves à l'école primaire afin d'atténuer les difficultés scolaires et d'obtenir un climat scolaire positif?. Education. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02295858/file/vasseur_simon.pdf

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Les pauses actives : le secret pour des élèves concentrés et disposés aux apprentissages

Maude Godin



Introduction/problématique

Nous nommons pauses actives ces moments d'activité physique de courte durée visant à interrompre les périodes prolongées de sédentarité. Les pauses actives sont de plus en plus reconnues comme étant un levier efficace pour favoriser le bien-être des élèves, leur performance cognitive ainsi que leur attention. Dans un contexte éducatif où les enseignants cherchent constamment à optimiser l'apprentissage des élèves, ces pauses s'imposent comme un outil prometteur. Selon diverses études, les périodes de longue durée ont des effets nuisibles sur la mémoire, l'attention et le comportement en classe. Ainsi, l'intégration de pauses actives pourrait représenter un pilier important face aux défis relatifs à la gestion de l'attention et à la performance scolaire.

Non seulement l'intégration de courts moments d'activités physiques améliore l'attention des élèves pendant les périodes de travail intensif, mais permet également de diminuer la fatigue cognitive (Desaulniers et al., 2016.). De plus, les effets positifs des pauses actives sur les performances académiques sont nombreux (Donnelly et Lambourne, 2011.). Ainsi, on comprend que les pauses actives ont des bienfaits non seulement au niveau physique, mais également au niveau des apprentissages.

Ayant réalisé mon stage final dans une classe de 1re année du primaire, je peux acquiescer que les pauses actives ont été un moyen magique pour mes élèves gigoteurs qui avaient de la difficulté à maintenir leur attention. Cela dit, cet article mettra en lumière la question suivante : Quels sont les bienfaits des pauses actives sur les élèves ?

L'attention

Dans le mémoire « L'impact de l'attention dans les apprentissages » de Marion Sureau et Noémie Vallée (2024), l'attention est décrite comme étant un processus cognitif complexe, essentiel à l'apprentissage. Les auteurs distinguent plusieurs sous-systèmes attentionnels :

- L'attention soutenue : capacité à maintenir son attention sur une tâche pendant une période prolongée.
- L'attention partagée : aptitude à gérer simultanément plusieurs sources d'information.

- L'attention sélective : faculté de se concentrer sur une information spécifique en ignorant les distractions.
- L'alerte et la vigilance : états de préparation à réagir à des stimuli.

Le mémoire souligne également la distinction entre l'attention volontaire, qui est dirigée consciemment, et l'attention involontaire, qui est captée par des stimuli externes. Ces différentes formes d'attention sont interconnectées et jouent un rôle crucial dans les processus d'apprentissage, influençant la manière dont les élèves perçoivent, traitent et retiennent l'information.

Contexte de la classe

J'ai réalisé mon stage final dans une classe de 1re année. L'école était située dans Charlevoix. Il était très difficile pour mes élèves de rester attentifs et assis correctement sur leur chaise durant plusieurs minutes. Ils se mettaient souvent à bouger, à jouer avec le dossier de leur chaise, à avancer, puis reculer, certains se tortillaient et optaient pour une mauvaise position d'écoute, d'autres se mettaient à 2 pattes, puis se balançaient. Ces comportements me dérangeaient et dérangeaient également les autres élèves (en raison du bruit). Ces habitudes étaient propices de nuire à une écoute efficace des enseignements. En effet, entre 5 et 7 ans, les enfants développent leur capacité à se concentrer sur des tâches pendant 15 à 20 minutes. Généralement, ils sont capables de suivre des instructions plus complexes et de maintenir leur attention sur des activités plus structurées à l'intérieur de ce laps de temps. L'attention soutenue se consolide, et l'enfant devient plus capable de résister aux distractions et de rester concentré sur son objectif. Au-delà de 20 minutes, il devient difficile pour les enfants de garder une attention soutenue (Kmetrix, n.d.).

Les pauses actives dans ma classe de stage

Pour réaliser les pauses actives avec mes élèves, je leur ai d'abord expliqué pourquoi je mettais en place des pauses actives dans la classe : parce que vous avez besoin de bouger. Les pauses actives vont vous aider à performer et à retrouver votre attention. Une fois qu'ils avaient assimilé cette raison, j'ai modélisé avec eux les comportements attendus lors de ces moments : bouger de manière adéquate, sans énervement, en respectant les consignes de la pause en question (ex. faire le lapin) et retour au calme rapide. Connaissant mes élèves, je savais que certains auraient tendance à s'exciter pendant l'activité. Ainsi, je me devais de donner des consignes claires et de mentionner mes attentes envers leurs comportements. Cette structure était essentielle afin de faire retomber l'excitation des élèves et de favoriser un retour au travail efficace (Chesnais, Verret et Cabano, 2023.).

Les pauses actives duraient de 5 à 7 minutes et j'essayais d'en faire au moins 2 par jour, soit lors des périodes d'enseignement magistral. Lorsque les élèves revenaient au calme, ils devaient compléter une feuille selon ce qu'ils ressentaient après avoir bougé (calme, plus agité(e) qu'avant la pause active, surstimulé[e] cognitivement [submergé(e)] ou autre [ils devaient le dessiner]. Je leur avais préalablement donné ces feuilles et ils les gardaient dans un duo Tang dédié aux pauses actives. Les élèves déposaient ensuite leur tête sur leur bureau et se détendaient. J'ai réalisé les pauses actives sur une période de 2 semaines.

Ces traces serviront à l'analyse des résultats de ces pauses actives



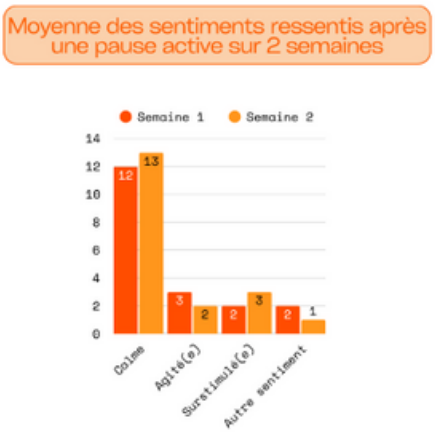




Analyse des traces

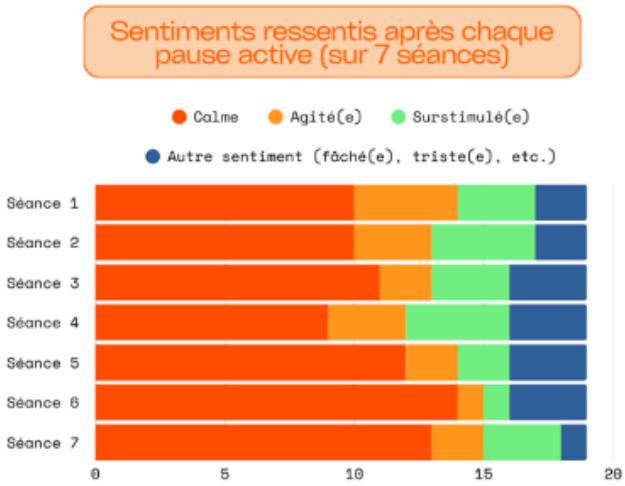
Une fois mon stage terminé, j'ai récupéré tous les duos Tang contenant les feuilles que les élèves complétaient après chaque pause active. Je les ai ensuite analysées et je les ai classées par sentiments ressentis. En d'autres mots, j'ai effectué une moyenne des résultats sur deux semaines que j'ai transférées dans un diagramme à bandes nous permettant de mieux les analyser.

Comme nous pouvons le constater, sur 19 élèves, la majeure partie a ressenti un état de calme après une pause active, et ce, pendant les 2 semaines durant lesquelles les pauses actives ont été mises en place.



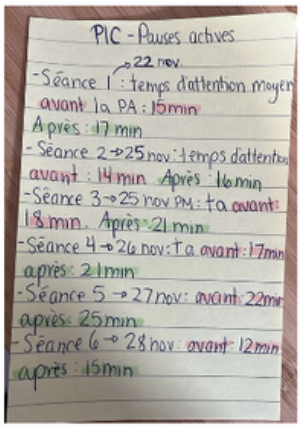
Plus précisément, on remarque qu'en moyenne, 12 élèves ont encerclé le pictogramme du personnage calme après chaque pause active lors de la première semaine. Tandis que, lors de la deuxième semaine, 13 élèves ont encerclé le même pictogramme après les séances. À noter que les élèves ayant répondu autre ont représenté un bonhomme fâché. Cependant, après avoir discuté avec ceux-ci, ils m'ont mentionné qu'ils ressentaient cette émotion parce qu'ils étaient mécontents que la pause active soit terminée.

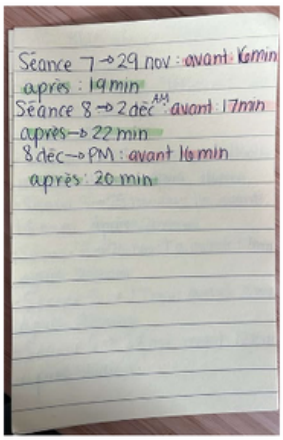
J'ai également créé un diagramme comprenant les réponses de chaque élève sur un total de 7 séances, soit environ 4 jours considérant que 2 pauses actives sont faites par jour.



Une fois de plus, le sentiment qui revient le plus après chaque pause active est le même : calme. Lors de la première séance, 11 élèves sur 19 ont ressenti un état de calme après la pause active alors que seulement 4 se sont sentis agité(e)s. Il s'en suit ainsi pour les autres séances, soit que le sentiment le plus ressenti est le calme.

En plus de ces résultats, j'ai également noté pendant 7 jours le temps d'attention moyen des élèves avant et après une pause active.





On remarque donc que le temps d'attention, en moyenne, des élèves est définitivement plus élevé après une pause active. En effet, après une pause active, les enfants présentent généralement une amélioration importante de leur capacité d'attention. Cette amélioration s'explique par des mécanismes physiologiques et cognitifs comme l'amélioration de la circulation sanguine et de l'oxygénation cérébrale : l'activité physique stimule la circulation sanguine, augmentant ainsi l'oxygénation du cerveau. Ce processus favorise une meilleure vigilance et concentration chez les élèves [Bousquet, 2024.] et la stimulation des fonctions exécutives : les pauses actives, en particulier celles engageant cognitivement les élèves, améliorent des fonctions cognitives telles que l'inhibition et la flexibilité cognitive. Ces fonctions sont étroitement liées à la réussite scolaire et à la capacité d'attention [Marc-Aurèle, 2022.].

Constats

Les résultats compilés démontrent un rapport logique avec les éléments scientifiques mentionnés. En effet, la grande partie des élèves se sentent calmes après une pause active étant donné que leur besoin de bouger a été répondu. De plus, le temps d'attention moyen de ceux-ci est favorisé après un moment d'activité physique. Les pauses actives que j'ai mises en place avaient pour objectif de permettre aux élèves de dépenser leur énergie et en ce sens, de favoriser leur écoute et leur apprentissage. Effectivement, je m'attendais à ce qu'après une pause active, ils soient en mesure de s'asseoir correctement sur leur chaise, et ce, en gigotant le moins possible.

Cependant, il y a tout de même une minime partie des élèves qui se sentaient plus agités ou qui éprouvaient un autre sentiment après une pause active. Ainsi, on pourrait croire que les pauses actives n'ont pas été un bon moyen pour répondre au besoin de ces élèves, mais il y a différents facteurs qui peuvent expliquer cette situation : la durée de la pause active, les antécédents des enfants en question, la situation sociale, l'environnement, etc.

Somme toute, les traces présentées démontrent définitivement un gain chez la majorité des élèves. En effet, les pauses actives ont des bienfaits importants : le besoin de bouger des élèves est répondu, la capacité d'attention est favorisée et l'état de calme chez les élèves permet un climat propice aux apprentissages de même qu'un élément important favorisant la gestion de classe.

Conclusion

Les pauses actives apportent des bienfaits autant pour les élèves que pour les enseignants. En effet, elles permettent aux élèves de s'autoréguler, d'augmenter leur temps d'attention et de répondre à leur besoin flagrant de bouger. Quant aux enseignants, les pauses actives leur permettent de créer des liens avec leurs élèves, de rendre leur gestion de classe plus solide et de créer un climat et un environnement propice aux apprentissages. Les pauses actives sont des moments qui doivent être bien structurés et encadrés. Le contrôle de la classe peut être rapidement perdu si ces moments ne sont pas soutenus.

Il existe plusieurs moyens pour mettre en place des pauses actives. Pour ma part, j'ai beaucoup utilisé les Just Dance et les cartes bougeottes, mais il y a une panoplie de façons de faire bouger nos élèves. Ces moments sont amusants à vivre avec notre groupe, en plus ils prônent la santé et le bien-être de nos jeunes.

Références

Boegli, P. [2016]. Les pauses actives : activatrices de l'attention des élèves ? [Mémoire de maîtrise, Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE]. PDF. https://core.ac.uk/download/pdf/83636382.pdf

Bousquet, G. [2024.]. Faire des pauses attentionnelles : en quoi ça consiste ?https://pedagovie.fr/faire-des-pauses-attentionnelles-en-quoi-ca-consiste/

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. https://rire.ctreq.qc.ca/des-pauses-actives-pour-soutenir-lautoregulation-des-eleves/

Donnelly, J. E., & Lambourne, K. [2011]. Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. Preventive Medicine, 52(Suppl 1), S36-S42. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021

KmeTrix. (2024). L'évolution de l'attention des enfants : un voyage en plusieurs étapes. https://kmetrix.fr/levolution-de-lattention-des-enfants-un-voyage-en-plusieurs-etapes/

Marc-Aurèle, C. [2022]. Effets de pauses actives cognitivement engageantes sur les fonctions exécutives, la pratique d'activités physiques et le comportement en classe d'élèves du primaire [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Dépôt institutionnel Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/19089/marc-aurele_claudiane_MSc_2022.pdf

Sureau, M., & Vallée, N. [2024]. L'impact de l'attention dans les apprentissages [Mémoire de master, INSPE de Laval]. DUMAS. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04642097v1/document

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Impliquer l'élève dans la gestion de ses propres comportements perturbateurs : le système d'émulation

Mégan Bernard



Dans la classe telle qu'elle est actuellement composée, les besoins diffèrent d'un enfant à l'autre. L'unicité de chaque élève est bien présente. Or, avec l'augmentation du nombre d'enfants en difficulté de comportement et avec l'âge d'apparition qui continue de descendre, il est impératif d'agir sur ces conduites afin de donner les meilleures chances aux jeunes pour leur avenir scolaire et social (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2001, p. 6). D'autant plus, intervenir sur les agissements peu adéquats de certains élèves bénéficiera au groupe entier, car un climat de classe propice aux apprentissages sera installé.

Cela étant, plusieurs interventions peuvent être mises en place pour limiter les comportements perturbateurs des élèves. Par exemple, en prévention, l'enseignant peut montrer, de manière explicite, les comportements attendus ou encore gérer le matériel disponible pour les apprentissages. Or, il arrive que les interventions préventives universelles ne soient pas suffisantes pour diminuer les écarts de conduite de certains élèves. Malgré leur réputation parfois péjorative, les systèmes d'émulation, également connus sous le nom de « systèmes de renforcement », lorsque bien utilisés, peuvent être un outil efficace lorsqu'il comble un réel besoin chez les élèves (Gaudreau et al., 2024, p. 238). Dans ma dernière classe de stage, c'est l'intervention parmi tant d'autres que j'ai mise en place avec un de mes élèves.

Je me suis alors questionnée sur la manière de rendre la présence de mon système intéressant pour l'élève en l'impliquant dans l'entièreté du processus. Mais avant tout, je me suis questionnée sur la façon dont je m'y prendrais pour rendre l'élève de 6e année autonome dans sa régulation, en favorisant le côté perpétuel de mon intervention. En résumé, mon but premier était que l'élève puisse mobiliser cette conscience qu'il développera, dans son quotidien, tant à l'école que dans sa vie personnelle.

Ainsi, nous nous intéresserons à la question suivante : Comment favoriser l'autorégulation chez les enfants avec des comportements non cohérents au contexte de classe par l'utilisation d'un système d'émulation?

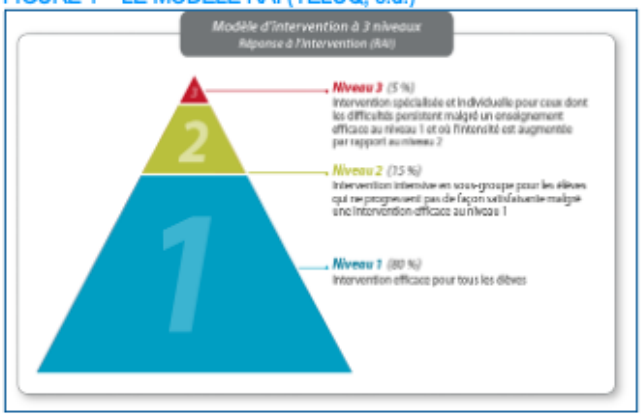
Malgré leur réputation parfois péjorative, les systèmes d'émulation, également connus sous le nom de « systèmes de renforcement », lorsque bien utilisés, peuvent être un outil efficace lorsqu'il comble un réel besoin chez les élèves.

Avant même d'entrer dans l'analyse des traces de mon projet d'intervention en contexte (PIC), nous définirons quelques concepts clés de ma problématique.

L'élève à difficulté de comportement

Débutons par le concept d'élève ayant des écarts de comportements. Nous avons identifié plus haut les interventions universelles. Ce terme provient du modèle de Réponse à l'information, plus couramment connu sous le nom de « modèle RAI » de Douglas et Lynn S. Fuchs (2006). En effet, ce modèle vise une amélioration des difficultés d'apprentissage et des problèmes de comportement. D'abord, ce modèle d'intervention illustré à la figure 1 se divise en trois niveaux où les interventions s'intensifient selon les besoins des élèves. Les interventions universelles se trouvent à la base de la pyramide. C'est à ce premier niveau que tous les élèves de la classe sont interpelés, notamment lorsque l'enseignant applique les bases de sa gestion de classe. Le niveau suivant consiste en des interventions ciblées pour un petit groupe d'élèves. Normalement, 20% des élèves ont besoin d'un peu plus de soutien afin de pallier leurs difficultés. Environ 5% de ces élèves auront besoin d'interventions plus dirigées, car ce qui a été mis en place au premier ainsi qu'au second niveau n'est pas suffisant. C'est donc un arrimage des trois niveaux qui permet à l'élève de niveau 3 d'améliorer ses compétences (Gaudreau et al., 2024, p. 20-22). Mon PIC implique donc l'élève de niveau trois, en ciblant l'autorégulation comme élément central à travailler.

FIGURE 1 – LE MODÈLE RAI (TÉLUQ, s.d.)



L'implication de l'élève et la théorie de l'autodétermination

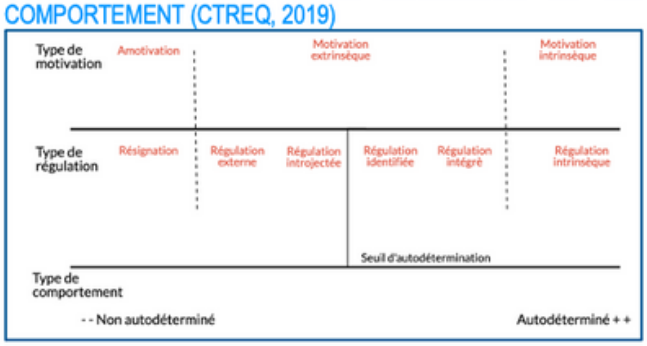
L'implication de l'élève dans le processus entier est essentielle afin d'assurer un transfert des compétences acquises dans le temps. De plus, cela joue également sur le niveau de motivation d'un élève face à un objectif.

Il faut savoir que l'enseignant a quand même un rôle à jouer pour soutenir l'apprenant. Notamment, il doit comprendre pourquoi un tel comportement apparait pour ensuite trouver des solutions à ce dernier. L'enseignant peut utiliser des « stratégies de diagnostic (Scallon, 2000, p. 160) », comme demander à l'élève de justifier ou expliquer un comportement (Hadji, 2012, p.155). Je me souviens d'avoir demandé à mon élève pourquoi il effritait ses crayons avec ses ciseaux. Il m'a répondu qu'il avait besoin de jouer avec quelque chose, car il avait envie de bouger. Cela nous a donc aidés à mieux comprendre le geste de l'élève et nous a guidés vers une recherche de solutions mieux adaptées au contexte de classe. L'enseignant guide ou questionne l'élève, mais c'est ce dernier qui trouve les réponses aux questions, qui doit chercher des explications au comportement (Hadji, 2012, p. 190).

La théorie de l'autodétermination (Deci et al., 1991) a elle aussi une place importante quant à l'implication de l'élève à long terme dans l'amélioration de son comportement. En effet, cette théorie suggère que les élèves qui « déterminent eux-mêmes leur comportement [...] tendent à être intrinsèquement motivés (Archambault et Chouinard, 2022, p. 97) ».

Avec le motif externe qu'est le système d'émulation et ses récompenses/punitions, la motivation extrinsèque est d'abord visée afin d'engager l'élève dans l'adoption des bons comportements. Avec l'implication de l'élève dans la régulation de son comportement, cette motivation extrinsèque tend à se transformer en motivation intrinsèque, ce qui est le type de motivation idéal pour que l'élève s'autodétermine. Ce type de motivation prend place lorsque l'élève trouve du plaisir ou de l'intérêt envers une activité (CTREQ, 2019).

FIGURE 2 – CONTINUUM DE L'AUTODÉTERMINATION ET TYPES DE MOTIVATION, DE RÉGULATION ET DE COMPORTEMENT (CTREQ, 2019)



L'une des manières d'aller chercher la motivation intrinsèque des élèves est le sentiment d'autonomie, le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'appartenance (Alloprof, s.d.).

Voici l'une des manières de répondre à ces sentiments (TA@l'école, s.d.):

- Sentiment d'autonomie : offrir des choix;
- Sentiment d'efficacité personnelle : faire vivre des réussites;
- Sentiment d'appartenance : développer un lien avec l'élève et le faire sentir important dans la classe.

Le système d'émulation

L'intervention principale qui est détaillée dans cet article est l'utilisation d'un système d'émulation. Les enseignants du primaire utilisent cet outil afin de « modifier les comportements des élèves, les motiver à respecter les règles de la classe, les responsabiliser ou encore réduire la présence des écarts de conduite en classe (Gaudreau et al., 2024, p. 238) ». Pour qu'il ait l'effet escompté, il doit répondre à un besoin réel. D'après l'approche comportementale, une conséquence agréable après un certain comportement incitera à la réapparition du ce dernier, tandis qu'une conséquence désagréable diminuera sa fréquence et son intensité (Gaudreau et al., 2024, p.239).

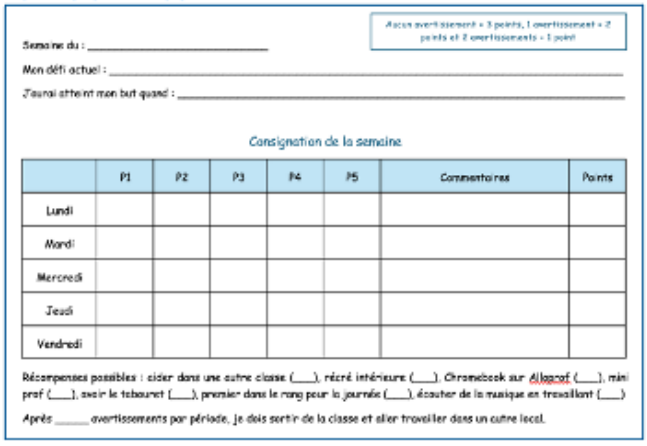
C'est en gardant cela en tête que j'ai réfléchi aux bases qu'allait avoir le système de mon élève. Personnellement, je me doutais que l'utilisation unique d'un système positif n'allait pas être suffisante pour encourager l'élève à adopter le bon comportement en classe. Comme de fait, le renforcement positif, bien qu'agréable, n'était pas assez motivant pour que ce soit l'unique raison de choisir de bien agir. Ainsi, j'ai senti nécessaire l'ajout d'une punition négative à mon système.

Création et mise en place du système

En gestion de classe, le lien qu'entretient l'enseignant avec ses élèves est très important. Avec les élèves qui tendent à avoir des comportements plus difficiles, ce lien peut s'avérer parfois fragile à cause des avertissements qu'ils reçoivent. Parfois, des facteurs externes personnels à l'élève peuvent également influencer la qualité du lien avec son enseignant (Gaudreau, 2024, p.131-133). Ainsi, il semblait naturel pour moi de passer un dîner complet avec mon élève pour apprendre à le connaître et pour décider ensemble des grandes lignes du système. Comme mentionné plus haut, j'avais déjà réfléchi au type de système qui serait favorable au développement de l'élève, ce qui m'a permis de mettre en place les conditions favorables au système tout en impliquant l'élève.

Ensemble, nous avons construit un système de pointage qui lui permet éventuellement d'acheter des privilèges qu'il choisit (ex. : aller aider dans la classe des petits, passer une récréation à l'intérieur, s'asseoir sur un tabouret, etc.). À chaque période, l'élève peut amasser jusqu'à trois points : il obtient tous ses points si le comportement ciblé est respecté, 2 points s'il obtient un seul avertissement et 1 point si l'écart de comportement se produit à deux reprises. Après plus d'avertissements, l'élève n'amasse aucun point. Cependant, après un nombre prédéfini d'avertissements, qui était de cinq dans mon cas, l'élève doit aller poursuivre le travail en classe d'accueil. À la fin de la période, il peut réintégrer la classe, car nous recommençons à zéro les avertissements. J'ai personnellement trouvé que le fait de recommencer à zéro à chaque période a permis à l'élève de vivre des réussites et de ne pas vivre la punition de manière trop répétitive, ce qui est parfois la faille des systèmes d'émulation utilisés négativement (Gaudreau et al., 2024, p. 240-241).

FIGURE 3 – EXEMPLE DE TABLEAU DE CONSIGNATION DES POINTS OBTENUS PAR L'ÉLÈVE



Aucun avertissement = 3 points, 1 avertissement = 2 points et 2 avertissements = 1 point

Semaine du : _____

Mon défi actuel : _____

J'aurai atteint mon but quand : _____

Consignation de la semaine

	P1	P2	P3	P4	P5	Commentaires	Points
Lundi							
Mardi							
Mercredi							
Jeudi							
Vendredi							

Récompenses possibles : aider dans une autre classe (___), récré intérieure (___), Chromebook sur Allopro (___), mini prof (___), avoir le tabouret (___), premier dans le rang pour la journée (___), écouter de la musique en travaillant (___)

Après _____ avertissements par période, je dois sortir de la classe et aller travailler dans un autre local.

C'est l'élève qui consigne lui-même ses avertissements sur une note autocollante. Parfois, quand l'élève ne se rendait pas compte de son écart de comportement et qu'il ne pouvait pas voir mon signe de main, je m'approchais et j'ajoutais moi-même le crochet. Cela m'évitait d'intervenir de manière publique. Ainsi, il peut voir s'il est sur le droit chemin ou s'il doit redoubler d'efforts. Je consignais ensuite les points et les avertissements à la fin de la journée dans le tableau présenté à la figure 3.

Un retour avec l'élève a également été effectué à différents moments jugés opportuns. Par exemple, lorsque l'élève reçoit plusieurs avertissements, qu'il est sorti de la classe ou bien qu'il réussit son défi, nous nous réunissions pour discuter. C'est un beau moment où l'élève peut analyser sa progression, évaluer les raisons d'un certain comportement. Par exemple, chez mon élève, les travaux à deux avec un partenaire qu'il choisit rendent l'autorégulation de ses comportements plus difficiles. Il a identifié pendant notre discussion que c'était un moment plus sensible pour lui. Ainsi, l'élève est conscient de ses défis, ce qui le rend plus apte à autodéterminer ses agissements.

Analyse des traces

L'analyse des traces recueillies dans les tableaux de consignation (voir figure 3) et dans mon journal de bord (voir tableau 3) des retours faits avec l'élève me permettra d'effectuer des constats sur la problématique soulevée en introduction.

Amélioration des comportements

Les tableaux présentés plus bas afficheront la progression de l'élève par défi.

Ce sont des défis qui ont été soulevés par l'élève, selon ses propres connaissances de lui-même. Cependant, lorsqu'un défi soulevé ne semblait pas être un comportement à changer de manière prioritaire, je mentionnais à l'élève que ça semblait bien pour cela et qu'on pouvait trouver autre chose. Par exemple, un défi soulevé par mon élève était celui de s'investir plus dans une tâche. Je trouvais que c'était un élément moins prioritaire par rapport à lever la main en classe, car cela ne dérange pas les autres élèves et l'élève mettait quand même déjà

des efforts dans ses apprentissages. Ainsi, il me semblait plus logique d'opter pour un autre premier objectif

Mon projet d'intervention en contexte s'est échelonné sur un total de huit semaines où mon élève a eu deux objectifs d'amélioration de son comportement. Le tableau 1 présente la progression de l'élève dans l'atteinte de son premier défi : lever la main pour parler. Le tableau 2 présente celle du deuxième défi : faire les bonnes choses au bon moment. Chaque défi a duré, de manière involontaire, un mois. Nous procédions à un changement de défi quand l'élève avait atteint son objectif final (voir figure 3, section « j'aurai atteint mon but quand … »). Par exemple, l'élève pourrait se donner un nombre de points à atteindre pour quelques jours et s'il réussit, il change de défi. Encore ici, c'est l'élève qui choisit le pointage idéal à atteindre. Or, comme certains élèves ont tendance à être assez stricts envers eux-mêmes, je me suis assurée que l'objectif final choisi soit réaliste afin de pouvoir faire vivre des réussites à l'élève.

En somme, la participation de l'élève au système se fait à toutes les étapes. Or, le soutien proximal de l'adulte est fondamental. Il permet l'atteinte et la réussite de l'objectif premier d'installation : réduire les comportements perturbant le contexte de la classe.

Dans les tableaux, la fréquence des avertissements est inscrite en pourcentage en raison d'un horaire instable (spécialités, absences, journées pédagogiques, etc.). Cela facilite l'interprétation des résultats.

TABLEAU 1 – PROGRESSION PAR SEMAINE D'UN ÉLÈVE AYANT COMME DÉFI DE LEVER LA MAIN POUR PARLER

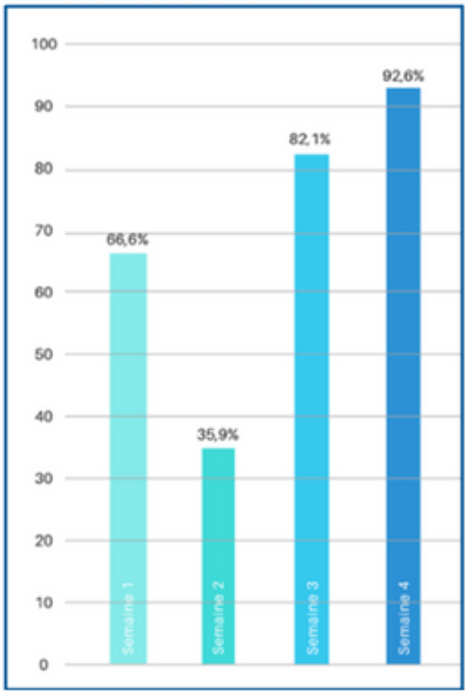
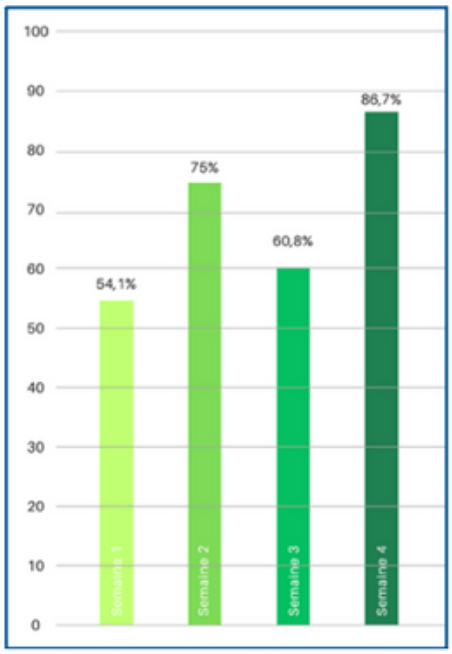


TABLEAU 2 – PROGRESSION PAR SEMAINE D'UN ÉLÈVE AYANT COMME DÉFI DE FAIRE LES BONNES CHOSES AU BON MOMENT



Les données présentées ci-haut ont été extraites de mon tableau de consignation. En interprétant les deux défis individuellement, il est possible d'observer une augmentation des pointages obtenus par l'élève. Sur chacun des deux diagrammes, l'une des semaines a récolté moins de points. Selon moi, il est normal que certaines semaines soient plus difficiles que d'autres en raison de plusieurs facteurs. À moyen terme, dans ce cas-ci, un mois, je peux affirmer avoir constaté une progression. Sur le long terme, il serait surprenant que les points obtenus par l'élève n'aient peu ou pas augmenté. Cette progression s'explique par le fait que le défi ciblé ait été expliqué de manière plus précise à l'élève. En effet, avant d'amorcer un nouveau défi, je prenais le temps avec l'élève de discuter de mes attentes : ce que je dois voir comme comportement, ce que je ne tolère pas, etc. Par exemple, pour le défi de faire les bonnes choses au bon moment (progression illustrée au tableau 2), nous avions clairement mentionné que jouer avec un objet qui fait du bruit pendant mon enseignement était proscrit, car cela dérange les autres élèves. Toutefois, il pouvait utiliser un objet à manipuler s'il regardait vers l'adulte qui enseigne. Avec l'élève, nous avons convenu qu'il pourrait avoir un objet sensoriel à proximité de son bureau qu'il pourrait utiliser au besoin. Il était également interdit de commencer le travail demandé avant la fin des explications de l'enseignante. L'élément observable était que l'élève devait avoir la tête levée vers l'enseignant lorsque l'action se faisait en grand groupe (le fait de gribouiller ou de regarder ailleurs ne permettait pas à l'élève d'être plus concentré). J'ai moi aussi déployé des stratégies afin de favoriser l'apparition des bons comportements. Effectivement, pour le premier défi, j'ai énormément renforcé le comportement de l'élève lorsqu'il levait la main. Il avait alors l'occasion de parler, ce qui faisait en sorte qu'il ne se retenait pas trop. Sinon, pour le deuxième défi, je me suis souvent approchée de l'élève afin qu'il se rappelle nos discussions préalables et mes attentes. De plus en plus, ma proximité lui faisait cesser sa mauvaise action et utiliser son moyen, soit

l'utilisation d'un objet sensoriel pour occuper ses mains. Ce sont des exemples de précisions effectuées avec l'élève, ce qui concrétise le défi à atteindre et les comportements que je devrais observer. Ainsi, l'enseignement effectué avant le défi semble avoir mieux structuré l'élève dans ce qui était acceptable et ce qui ne l'était pas, définissant ainsi un cadre clair.

À force d'avoir des rétroactions presque instantanées par l'enseignante, comme le renforcement ou la proximité, et le retour que l'élève fait de lui-même, l'élève prend conscience de ses agissements et des moments où ils sont les plus susceptibles d'apparaître. L'élève peut donc avoir un plus grand effet sur ces derniers, d'où l'augmentation des points gagnés. Notamment, au deuxième défi, les moments d'analyse ont été multiples (voir tableau 3). Le premier retour où l'absence de visibilité de la note autocollante était problématique a permis à l'élève d'apporter sa note avec lui lors de son changement de place pour le travail d'équipe lors de la période suivante. C'est donc la preuve qu'il a dénoté une cause plus fragile à laquelle il pose un geste de manière totalement autonome afin d'éviter une surexcitation. Les autres moments où il y a eu plus d'avertissements étaient expliqués, eux, par d'autres facteurs.

Comme présenté dans le dernier exemple, la présence de la note autocollante sur le bureau de l'élève permet à l'élève de voir où il en est rendu dans son nombre d'avertissements. Cela lui fait un rappel constant de l'objectif à atteindre et lui remémore donc de faire attention lorsqu'il s'approche de la sortie de classe. C'est un bel outil visuel qui permet l'atteinte du défi de l'élève.

Autorégulation des comportements

Les données nécessaires à l'analyse de l'autorégulation des comportements de mon élève sont plutôt qualitatives.

Au départ, j'utilisais un signe de la main (nous avions convenu d'un signe) pour signifier à l'élève qu'il avait un avertissement. Plus les jours avançaient, plus j'ai observé les fois où l'élève mettait son crochet par lui-même, sans que j'aie besoin de lui en faire le rappel. Pour son premier défi qui était de lever la main pour parler, j'ai un souvenir clair d'avoir vu l'élève mettre sa main sur sa bouche tout juste après avoir parlé sans lever la main. Là était ma preuve de l'augmentation de la conscience de l'élève par rapport au défi qu'il devait relever.

De plus, le journal de bord (voir le tableau 3), dans lequel j'ai consigné et daté mes interactions plus planifiées avec l'élève, est l'outil qui nous a permis, à l'élève et à moi, d'identifier les causes de certains comportements et de discuter de moyens pour éviter la réapparition de ces derniers. Par exemple, dans le tableau 1, le nombre de points accumulés est plus faible que celui de la semaine précédente. La consignation de mon journal de bord m'indique que l'élève se sent plus excité, car c'est la semaine de l'Halloween et plusieurs activités plaisantes sont organisées. J'ai également quelques rencontres de plan d'intervention à mon horaire, ce qui signifie que des suppléants sont présents pour me remplacer. Le changement de comportement peut donc être dû à ces facteurs. Toutefois, ce retour avec l'élève lui a permis de voir que certains moments lui sont plus sensibles à adopter une conduite non exemplaire. Ainsi, lorsqu'un autre moment semblable à celui vécu viendra, l'élève en question sera conscient qu'il devra faire encore plus d'efforts, car il tend à être plus excité. C'est un peu la même chose qui est arrivée lors du deuxième but. Nous avions amorcé quelques travaux en équipe de deux. La formation des équipes a été faite par les élèves. Cependant, ces moments de travail en dyade se sont avérés à être des moments d'excitation où l'élève dévie de la tâche principale. En observant les pointages dans le tableau de consignation (voir figure 3), il était évident qu'il y avait ici une relation de cause à effet entre le travail d'équipe et les avertissements multiples. Lors d'un autre travail d'équipe en univers social, il en a même résulté une sortie de la classe. Toutefois, à la suite de chaque journée plus difficile, le retour avec l'élève permet d'éclaircir les facteurs excitateurs et permet à l'élève de mieux saisir ses défis. Il peut aussi envisager différents moyens pour s'aider. Par exemple, le premier retour du deuxième défi démontre que la note autocollante était trop loin pour que l'élève la voie. Ainsi, elle a été rapprochée pour les autres périodes. Le retour contribue donc encore ici au développement de la capacité d'autorégulation de l'élève.

Il est également possible d'observer que l'élève se sent fier face à ses efforts. Ce sentiment viendra contribuer à la transition de la motivation extrinsèque vers la motivation intrinsèque (voir figure 2). Effectivement, l'élève se sent compétent, il sent qu'il a un pouvoir d'action et il est content de voir ses progrès. Ce sentiment primera donc peut-être sur l'obtention de la récompense, d'où le changement du type de motivation qui est envisagé.

Ce retour est une forme d'autoévaluation que fait l'élève de lui-même, et l'autoévaluation est un moyen pour que l'élève en vienne éventuellement à s'autoréguler (Hadji, 2012, p.125).

TABLEAU 3 – MON JOURNAL DE BORD

Midi avec élève Choisi ses privilèges, trouve que conséquence est logique
Début du système - Lever main
Semaine 2 difficile, dit qu'il a hâte à l'Halloween. Plusieurs activités de groupe plaisantes. J'ai des rencontres de P.I. donc présence de suppléants
Retour sur le défi #1 Fier de lui (début difficile car envie de s'amuser, mais mieux pour ses amis) Trouve cela bien de voir son # d'avertissements Il choisit son prochain but
Nouveau but - Faire les choses au bon moment, être à son affaire
Sortie TES Retour avec élève Travail équipe US, s'est mis avec ami avec qui il niaise. Trop avertissements, post-il loin donc ne les voit pas. Se fâche quand j'annonce que le travail est seul pour eux, fuit.
4 avertissements Retour avec élève Travail en sciences (amorce projet sur le système solaire) A manqué la P1 car r.d.v., j'ai pris le temps d'expliquer ce qu'on faisait. Me dit qu'il ne comprend pas et est désintéressé, donc fait autre chose dans son cahier pendant les explications.
4 avertissements Retour avec l'élève Poursuite recherche planète Niaise pendant travail d'équipe (avec son coéquipier ça va, mais avec l'autre équipe à proximité non)

Constats et conclusion

Avant d'aborder les conclusions de cet article, je souhaite réitérer que la gestion de classe doit être composée de plusieurs interventions pour être efficace. Ainsi, il serait faux de croire que l'implantation unique du système d'émulation est la raison derrière ce qui semble être une diminution des conduites perturbatrices de mon élève. J'ai continué de travailler sur la solidification de mon lien avec celui-ci, de garder un cadre digne des trois C : clair, constant et cohérent, de renforcer positivement les bons comportements et bien plus encore!

En réponse à notre question de départ qui était « Comment favoriser l'autorégulation chez les enfants avec des comportements non-cohérents au contexte de classe par l'utilisation d'un système d'émulation? », j'estime que l'implication de l'élève dans l'entièreté de la mise en place du système, de l'application et dans les retours effectués tend à soutenir l'élève dans sa prise de conscience face à ses comportements et dans la gestion de ses propres conduites. D'autant plus, ces apprentissages seront plus susceptibles de perdurer, puisqu'à travers ce processus, l'élève a eu l'occasion d'en apprendre plus sur ses forces et sur ses faiblesses lors des échanges, ce qui lui sera utile pour son futur.

Ce projet d'intervention en contexte a été réalisé avec des élèves de 6ième année du primaire ayant eu un suivi avec plusieurs intervenants au cours de leur scolarité. Toutefois, il pourrait être intéressant d'implanter un système de ce genre avec les plus petits et de les accompagner dans leur réflexion afin de constater une évolution cognitive à ce sujet.

Références

Alloprof. (s.d.). Des pratiques gagnantes pour motiver les élèves selon la recherche. https://www.alloprof.qc.ca/fr/enseignants/soutien-aux-eleves/des-pratiques-gagnantes-pour-motiver-les-eleves-selon-la-recherche-z0234

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

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir. Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0434-01-AF-eleves-difficulte-comportement-ecole-primaire.pdf

CTREQ. (2019, 28 janvier). Les différents types de motivation selon la théorie de l'autodétermination. Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). https://rire.ctreq.qc.ca/les-differents-types-de-motivation-selon-la-theorie-de-lautodetermination/

Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. Educational Psychologist, 26(3, 4), 325-346.

Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? Reading Reaserach Quarterly, 41(1), p.93-99. https://sci-hub.se/10.2307/4151803

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels (2e édition). Presses de l'Université du Québec.

Hadji, C. (2018). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. Editions Sociales Françaises.

Scallon, G. (2000). L'évaluation formative, Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

TA@l'école. (s.d.). Soutenir le bien-être et la santé mentale des élèves ayant des troubles d'apprentissage. https://www.taalecole.ca/modules/sante-mentale-integra/zone-verte/que-faire/

TÉLUQ. (s.d.). Le modèle RAI. https://edu1014.teluq.ca/mes-actions/modele-rai/

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Porter attention à l'attention des élèves

Elodie Leduc, Maud-Amélie Paquet et Kloé Pedneault



Introduction

Saviez-vous que, lorsqu'une personne est distraite ou se fait déranger lors d'une tâche, le temps pour se recentrer sur celle-ci est d'environ 23 minutes et 15 secondes (Mark et al., 2023). Ainsi, il est primordial de soulever des moyens qui permettront aux enseignants de soutenir l'attention des jeunes qui elle, est restreinte. En effet, « selon certains chercheurs, on dit qu'un enfant gagne 3 minutes de concentration par année. Par exemple, un enfant de 5 ans pourrait se concentrer de manière optimale pendant environ 15 minutes (5 x 3 minutes). » (Institut des troubles d'apprentissages, 2025) En ce sens, les élèves qui se retrouvent au 1er et au 2e cycle ont un temps d'attention moyen qui varie de 18 minutes à 30 minutes.

Situations vécues

Ayant réalisé notre stage final auprès d'élèves de cet âge, nous avons été témoins de plusieurs événements influencés par leur capacité d'attention. Trois de ces situations ont été retenues afin d'illustrer des réalités fréquemment vécues en classe par plusieurs enseignants.

Situations vécues en classe	
Situation 1 - 1re année	Dès que j'ai commencé à enseigner une notion, ou encore, à mentionner des consignes, j'ai rapidement remarqué que plusieurs jeunes avaient de la difficulté à rester attentifs plus de 5 minutes. En effet, plusieurs bougeaient, d'autres jouaient avec leur matériel, certains regardaient ailleurs, ou encore, d'autres avaient tendance à discuter. Ainsi, cette réalité impactait non seulement ces élèves, mais également l'attention des autres jeunes de la classe.
Situation 2 : 2e année	À la fin d'un enseignement sur les noms communs, j'ai demandé aux élèves de se lever, d'aller porter leur crayon de plomb et de rapporter leur cahier vert. Lorsque j'ai donné le signal pour le déplacement, quatre élèves se sont dirigés vers moi et m'ont demandé ce qu'ils devaient faire. Pendant ce temps, je circulais en classe et j'ai réalisé que trois autres élèves n'avaient pas le bon cahier avec eux.
Situation 3 : 4e année	J'ai remarqué qu'après avoir enseigné une notion ou indiqué les pages à remplir, un élève de ma classe avait souvent tendance à oublier les étapes à suivre. Considérant cette situation, il n'était pas en mesure de se mettre à la tâche, puisque son attention n'était pas optimale, lors de la vulgarisation des consignes.

À la suite de ces situations, il est possible de constater que peu importe le niveau et l'âge, l'attention est un concept qui ressort dans chaque classe. Ainsi, elle est un défi pour les élèves. Toutefois, il est également important de prendre en compte les enseignants qui doivent, eux aussi, adapter leur pratique.

Dans le cadre de cet article, il est pertinent de répondre à la question suivante: « Qu'est-ce que les enseignants peuvent mettre en place pour favoriser l'attention des élèves du 1er et du 2e cycle ? »

Définition des concepts clés

L'attention

« L'attention est la capacité d'atteindre un niveau d'éveil suffisant afin de pouvoir se concentrer sur diverses situations. » (Cellard, 2025) Ainsi, l'individu doit focaliser ses sens pour bien traiter l'information reçue (Cohen et al., 1993). Afin de faciliter ce processus et permettre au jeune d'être attentif, il est favorable que l'adulte propose une activité adaptée à l'enfant, d'où l'importance de la différenciation pédagogique (Matte-Gagné, Bernier et Lalonde, 2015).

L'attention soutenue

L'attention soutenue se met en place lorsque l'individu a la capacité de maintenir son attention sur une tâche ou un objet pendant une plus longue durée (Camus, 1996). Celle-ci intervient, par exemple, lorsque l'élève doit écouter son enseignant expliquer une nouvelle notion (Camus, 1996). Le tout permet à l'élève d'être plus efficace lors de l'exécution ou l'explication d'une tâche (Carpentier et al. 2024). L'attention soutenue joue donc un rôle irremplaçable dans la vie quotidienne des humains (Huang et Zhang, 2023). Pendant l'enfance, l'attention soutenue s'améliore grandement vers l'âge de 24 mois. Elle continue de se développer jusqu'à l'adolescence (Breton, 2021). Ainsi, ce type d'attention se caractérise principalement par la période où l'individu peut être attentif à une même tâche. Une fois établie, l'attention sélective permettra à l'élève de faire fi des distractions environnantes.

L'attention sélective

Considérant que l'environnement dans lequel nous vivons est rempli de stimuli, il est nécessaire de mettre de l'avant l'attention sélective. Celle-ci permet de « centrer volontairement [nos] mécanismes de perception sur un stimulus particulier et de traiter activement cette information en négligeant les stimuli non pertinents » (Office québécois de la langue française, 1991). Par exemple, c'est grâce à l'attention sélective qu'un élève en évaluation est en mesure de diriger son attention vers les numéros à réaliser et non, vers les bruits ambiants. Ainsi, pour y arriver, l'enfant doit « sélectionner une source de stimulation [qu'il] estime (consciemment ou non) plus importante qu'une autre » (Bouchard et Duval, 2019). Impliqué dans les nombreux actes quotidiens, ce type d'attention apparaît vers l'âge de 24 mois, et est à sa pleine potentialité vers l'âge de 8 ans (Breton, 2021) (Maquestiaux, 2017). Donc, on peut retenir que « [l'] attention sélective permet d'ignorer l'information non pertinente […] afin de pouvoir se concentrer entièrement sur les informations importantes » (Cellard, 2025).

Attention conjointe

Un élément central pour le développement des interactions sociales et de la communication est l'attention conjointe. Elle permet à plusieurs individus de focaliser leur attention sur un même sujet, un objet ou un événement dans le but d'avoir une considération commune et simultanée (Aubineau, Le Driant & Vandromme, 2015). Afin qu'il y ait une attention conjointe, il est essentiel d'avoir une référence spatiale, soit une personne qui agit et raisonne (Aubineau, Le Driant & Vandromme, 2015). Cet individu entre en contact visuel avec l'autre personne en attirant son attention sur un objet ou une personne (Bastien, 2019). Par exemple, lorsqu'un enseignant pointe une affiche au tableau et que les élèves suivent son regard pour observer cette affiche, ils participent à une attention conjointe (Bastien, 2019). Ainsi, celle-ci est la base du pointage, de l'intentionnalité et du langage (Mundy et al., 2007).

Comparée aux autres attentions, celle-ci apparaît vers l'âge de 12 mois (Breton, 2021). À partir de cet âge, l'enfant coordonne son attention avec une ou deux autres personnes et un objet (Aubineau, Le Driant & Vandromme, 2015). Finalement, l'attention conjointe joue un rôle clé dans le développement social et cognitif, facilitant ainsi l'interaction et la communication entre les individus (Aubineau, Le Driant & Vandromme, 2015).

Analyse des données

Afin de soutenir les élèves face aux enjeux liés à l'attention, trois stratégies ont été mises en place dans nos classes. Celles-ci ont été analysées à la lumière des différents types d'attention présentés ci-haut.

Stratégie 1 : Favoriser l'attention par l'implication

Présentation des traces

Parmi les éléments concrets recueillis, une observation clé concerne l'impact de l'engagement actif de l'élève dans l'organisation des étapes de son travail. Lors du premier essai, son attention n'était pas dirigée vers la tâche. En effet, l'aide-mémoire qu'il avait sur son bureau, déjà préparé, ne l'aidait pas efficacement, car il oubliait de s'y référer, ayant les étapes déjà écrites devant lui.

Par la suite, lorsque les consignes étaient affichées au tableau et que je dirigeais mon regard ainsi que ma posture en les pointant, l'élève ne portait pas son attention sur le même élément que moi (Aubineau, Le Driant & Vandromme, 2015). Cela illustre bien l'importance de l'attention conjointe, soit la capacité de l'élève à partager le même objectif d'attention que l'enseignant au même moment (Aubineau, Le Driant & Vandromme, 2015). N'étant pas en mesure de suivre mon regard ni mon geste indiquant le tableau, l'élève a eu de la difficulté à mémoriser les étapes de la tâche.

En revanche, lors du deuxième essai, où il devait créer, lui-même, un aide-mémoire, son attention était mieux encadrée, car il devait écrire ce qu'il devait faire. Cette implication active, combinée à un support visuel, a grandement favorisé sa capacité à retenir l'information (Institut des troubles d'apprentissage, 2025). Ces résultats s'appuient sur les principes de la différenciation pédagogique, qui visent à ajuster l'environnement et les approches d'apprentissage pour favoriser l'engagement des élèves (Tomlinson et McTighe, 2010). En permettant à l'élève de structurer son travail de manière plus explicite, on renforce son attention et son autonomie, ce qui contribue à une meilleure réussite scolaire.

Analyse des traces

Tout d'abord, le premier visuel pour aider l'élève dans la mémorisation des étapes lors d'une activité n'a pas eu l'impact escompté. En effet, son attention soutenue n'était pas dirigée vers l'enseignant qui expliquait la tâche (Carpentier et al. 2024). Il se focalisait plutôt sur les stimuli externes, comme un autre élève qui faisait du bruit avec sa chaise, ce qui l'empêchait de porter son attention sur les étapes de la tâche (Office québécois de la langue française, 1991). Après ce constat, l'objectif était d'établir un contact visuel entre les consignes écrites au tableau et le visuel qui lui servait de rappel sur les étapes à faire lors d'une activité pédagogique (Institut des troubles d'apprentissage, 2025). Cette action était en lien avec l'attention conjointe: lorsque les consignes étaient écrites au tableau et que je dirigeais ma posture en pointant le tableau, l'élève ne portait pas son attention sur le même objectif que moi (Aubineau Le Driant & Vandromme, 2015). Cela a mis en lumière la difficulté de l'élève à partager le même objectif que l'enseignant au même moment, affectant ainsi sa capacité à mémoriser les étapes de la tâche.

Ensuite, cette analyse a permis de relever qu'impliquer l'élève, pour encadrer son attention lors d'une tâche, avait un impact positif sur son attention. Selon l'article L'attention au service de l'apprentissage durable, il est mentionné qu'il est important, pour soutenir l'attention, de choisir du matériel pédagogique qui dirige l'attention des élèves sur les éléments importants afin d'éviter un distracteur cognitif (Carpentier et al., 2024). En effet, le fait d'avoir créé une aide visuelle à remplir guide l'élève et l'implique dans son attention et dans ses apprentissages. À cet effet, en comparant avec le premier visuel, des résultats positifs ont été relevés. Effectivement, l'élève était plus engagé dans sa réussite. Selon Carol Ann Tomlinson et Jay McTighe, un enseignant intéressé et impliqué par les besoins des élèves a plusieurs effets positifs (Tomlinson et McTighe, 2010). Par exemple, l'augmentation de la motivation et un environnement axé sur les besoins créent un climat favorable à l'apprentissage, etc. (Tomlinson et McTighe, 2010). Finalement, une amélioration a été constatée auprès de l'élève lorsque celui-ci était impliqué dans l'écrit des étapes. En effet, il était plus motivé et portait son attention sur le bon stimulus.

Stratégie 2 : Capter l'attention par le visuel

Présentation des traces

Lors de mon stage 4, j'ai constaté que l'attention des élèves en classe, notamment au moment de donner des consignes, qu'elles soient simples (un seul élément) ou complexes (plus de deux éléments), représentait un défi. En effet, lorsque des directives verbales étaient mentionnées, plusieurs élèves venaient me voir pour savoir ce qu'ils devaient faire ou ce qu'ils devaient sortir comme matériel. Comme cette situation arrivait plusieurs fois par jour, des ajustements ont été nécessaires, afin de favoriser l'attention des élèves lorsque diverses consignes étaient mentionnées. À la suite de discussions avec des collègues, lors de la verbalisation des consignes, des visuels (pictogrammes et mots clés) ont été mis en place pour répondre à ce besoin. Selon Stéphanie Duval, « le sens de la vue est particulièrement sollicité dans le processus d'attention », ce qui vient appuyer la stratégie mise en place pour aider les élèves (Duval, 2019).

En outre, lorsque l'enfant peut poser son attention sur quelque chose de concret, soit ici un pictogramme ou des mots clés, il est plus facile pour lui de porter son attention sur ce qui est réellement demandé, tandis que, lorsque les consignes sont données seulement oralement, l'enfant peut diriger son attention vers autre chose que la consigne importante. Ainsi, lorsque des consignes étaient données après un enseignement d'une plus longue durée, les élèves devaient avoir sollicité leur attention soutenue puisqu'ils devaient maintenir leur attention sur l'enseignant pendant une plus longue durée (Duval, 2019). Ils devaient ensuite avoir recours à l'attention sélective, soit d'ignorer les informations non pertinentes pour se concentrer sur celles qui sont importantes (Cellard, 2025). En ayant un support visuel lors de la verbalisation des consignes, les élèves étaient dirigés vers les informations importantes à retenir.

Un tableau a ensuite été créé afin de comparer le nombre de fois où les élèves venaient poser des questions lorsque les consignes étaient données uniquement à l'oral (tableau 1.1), par rapport à celles accompagnées d'un support visuel.

Analyse des traces

Après avoir intégré des outils visuels, soit des mots écrits au tableau ou des pictogrammes, les élèves qui, au départ, ne savaient pas quoi faire, avaient désormais moins besoin de soutien, voire plus du tout. Cependant, ces changements ne se sont pas faits du jour au lendemain. Le tout s'est échelonné durant 4 semaines. Les observations ont donc été prises en note lors du jour 0, soit le premier jour où les visuels ont été instaurés et à chaque dernière journée des semaines 1, 2, 3 et 4. Lors des enseignements, certaines consignes étaient encore données oralement, bien que, la majorité du temps, des visuels étaient privilégiés. Ces moments étaient ciblés afin d'observer si les élèves posaient plus de questions lorsque les consignes étaient données seulement verbalement ou lorsque les pictogrammes et les mots clés étaient utilisés. À l'aide du tableau (tableau 1.1), il est possible d'analyser que du jour 0 au dernier jour de la quatrième semaine, il y a eu une diminution de plus de 50% quant aux élèves qui demandaient ce qu'ils devaient faire après les explications. Il est possible de constater que, de semaine en semaine, le nombre d'élèves posant des questions

diminuait progressivement lorsque les visuels étaient utilisés. Les jeunes étaient donc de plus en plus autonomes et conscients des éléments sur lesquels ils devaient porter leur attention. En effet, comme mentionné dans l'article Astuces pour intervenants : « Stratégies pour améliorer les capacités d'attention des élèves » les supports visuels contribuent fortement à soutenir l'attention des élèves (Institut des troubles d'apprentissage, 2025).

De plus, en comparant les deux colonnes du tableau (tableau 1.1), on peut conclure que les élèves venaient beaucoup moins questionner lorsqu'il y avait un visuel pour représenter les consignes. La stratégie du visuel a donc été bénéfique et positive pour les élèves.
Nombre d'élèves qui demande quoi faire lorsque les consignes sont données verbalement
Nombre d'élèves qui demande quoi faire lorsque les consignes sont écrites au tableau

Tableau 1.1 : Comparaison des consignes verbales et des consignes écrites

	Nombre d'élèves qui demande quoi faire lorsque les consignes sont données verbalement	Nombre d'élèves qui demande quoi faire lorsque les consignes sont écrites au tableau
Jour 1	|||||||	|||||
Dernier jour de la 1re semaine	|||||||	|||
Dernier jour de la 2e semaine	|||||	||
Dernier jour de la 3e semaine	||||	||
Dernier jour de la 4e semaine	|||	|

Stratégie 3 : Une posture en classe, un levier pour l'attention

Présentation des traces

À la suite des observations relevées en classe, diverses recherches abordant l'attention des élèves au primaire ont été faites, afin de répondre à ce besoin. C'est à la suite de celles-ci et après plusieurs discussions avec certains collègues qu'une corrélation marquée, entre l'attention des élèves et leur posture en classe, a été relevée. En effet, comme le tableau le démontre (tableau 1.2), avant la mise en place du projet d'intervention en contexte, 93% des élèves n'ayant pas une posture appropriée en classe (posture à travailler/difficile) rencontrent des difficultés liées à leur attention. À l'opposé, 86% des élèves ayant une bonne position en classe ont une capacité d'attention adéquate (tableau 1.2).

Comme mentionné par Mme Sévigny, ergothérapeute : « [si] l'élève bouge constamment sur sa chaise et est incapable de conserver une position assise appropriée, cela pourrait compromettre son attention » (Sévigny, 2023). En surcroît, en plus d'impacter sa propre attention, « [réduire] les distractions liées à l'environnement physique et au bruit pour maintenir l'attention […] favorisent donc la concentration de l'élève, mais également celle des autres » (Institut des troubles d'apprentissages, 2025). On peut croire que, lorsque plusieurs élèves bougent sur leur chaise et ont une mauvaise position, le tout peut impacter négativement l'attention soutenue des autres élèves, considérant ces diverses distractions/ ces bruits. Il est primordial de mettre des interventions en place sachant « [qu'] un bon contrôle postural favorise la capacité de l'élève à rester concentré sur sa tâche » (Sévigny, 2023).



Tableau 1.2

Pour y arriver, durant quatre semaines, plusieurs interventions ont été ciblées et les résultats qui en sont ressortis ont été analysés. Dans le cadre de cette analyse, les deux interventions ayant eu un plus grand impact ont été présentées.
Interventions :

1. La marche des animaux 2 : pour avoir une bonne posture : Mise en place d'ateliers liés aux différentes marches d'animaux, afin de favoriser le développement de la motricité globale des jeunes ainsi que pour avoir un bon positionnement assis (sous forme d'atelier) (Kempa, 2019).
2. Activités mentionnées sur le plan de travail (ergothérapeute) : Chaque semaine, une activité proposée par l'ergothérapeute de l'école était inscrite sur le plan de travail, afin de permettre aux jeunes de pratiquer certaines positions à la maison.

Analyse des traces

Une fois ces interventions mises en place, des résultats significatifs et positifs ont été relevés. Réalisées de façon hebdomadaire, elles ont permis d'améliorer significativement la posture des élèves se situant dans la zone rouge et dans la zone orange. En effet, 53% de ces élèves, soit 8 élèves sur 15, ont changé de zone relative à leur posture, et ce, grâce à ce soutien mis en place. Il est cependant pertinent de mettre en valeur le fait que 100% des élèves ayant de plus grandes difficultés reliées à leur posture (ceux se retrouvant dans la zone rouge) ont su

persévérer dans l'optique de se retrouver dans la zone orange. Le tout a également impacté leur attention, qui elle, s'est également retrouvée dans la zone orange pour chacun de ces jeunes (tableau 1.3).



Tableau 1.3

Sous un autre angle, pour les élèves ayant amélioré leur posture, 63% de ceux-ci ont su acquérir une meilleure attention soutenue (tableau 1.3). D'un autre côté, après avoir analysé l'ensemble des données, et après plusieurs observations, il est possible d'affirmer que tous les élèves de la classe, même ceux n'ayant pas changé de zone, ont évolué (évolution de leur posture qui elle, a impacté leur attention soutenue). Par exemple, le cheminement des jeunes qui sont toujours restés dans la zone verte a tout autant été positif.

À la suite de cette analyse, il est donc possible de relever qu'en mettant en place des interventions qui permettent aux jeunes de travailler leur posture, leur attention soutenue est positivement impactée. Comme mentionné par Mme Cellard, diminuer les sources de distraction permet réellement aux jeunes d'être plus attentifs (Cellard, 2020).

En somme, grâce aux résultats recueillis, il est possible de tirer une conclusion pour chacune des interventions mises en place (tableau 1.4).

Tableau 1.4: Efficacité des interventions

La marche des animaux 2	Le niveau de difficulté « des marches des animaux » était de plus en plus difficile. Malgré tout, lors de la dernière semaine, les 5 élèves qui se sont toujours retrouvés dans la *zone rouge*, lors de ces marches, ont tous su s'améliorer (*zone orange*). Le tout démontre donc l'impact positif et graduel qu'ont ces marches sur la posture des jeunes.
Activités mentionnées sur le plan de travail (ergothérapeute)	Lors de la dernière semaine, deux élèves n'ayant pas réalisé les activités proposées sur le plan de travail (lors des semaines précédentes) ont finalement fait l'activité présentée par l'ergothérapeute, lors de la 4e semaine. C'est justement lors de cette semaine que ces deux élèves ont amélioré leur posture (par exemple, lors de *la marche des animaux*). La cohérence et la collaboration entre l'école et la maison sont donc primordiales.

Conclusion

En conclusion, à la lumière de ces analyses réalisées, certaines pratiques ressortent particulièrement efficaces pour soutenir l'attention des élèves du 1er et du 2e cycle. D'abord, impliquer l'élève dans la personnalisation de son aide-mémoire visuel favorise son engagement, ce qui l'amène à porter davantage attention aux tâches demandées. Ensuite, l'utilisation de supports visuels, tels que les pictogrammes et les mots clés affichés au tableau, permet de capter l'attention des élèves tout en les aidant à cibler les informations essentielles. Finalement, guider et mettre en place des activités qui optimisent la posture des élèves impactent positivement leur attention soutenue, mais également celle des autres.

Cela dit, les interventions sont restreintes par certaines limites et contraintes. Tout d'abord, une de ces principales contraintes est le temps d'attention des élèves. En effet, comme mentionné en début d'article, l'attention des jeunes de ces cycles varie entre 18 et 30 minutes maximum (Mark et al., 2023). En tant qu'enseignant, il faut donc prendre en compte cette donnée, ce qui peut parfois être difficile. Par la suite, la principale limite liée à ces projets concerne leur courte durée de mise en place (3 à 4 semaines). En raison de ce délai restreint, certains effets des interventions n'ont pas pu être pleinement observés. Ainsi, des résultats plus concluants auraient pu émerger si les interventions s'étaient étendues sur une période plus longue.

En somme, pour favoriser l'attention des élèves, plusieurs stratégies diversifiées peuvent enrichir la pratique enseignante. Par exemple, il serait pertinent d'utiliser des techniques d'impact, comme celle de la lampe de poche, proposée par Alain Caron, qui aide les élèves à mieux comprendre ce qu'implique le fait d'être attentif (Caron, 2019). En surcroît, les pauses actives peuvent aussi être mises en place pour permettre aux élèves de bouger et de se recentrer afin de revenir plus

attentifs à la tâche. Bref, plusieurs options efficaces et créatives sont à la disposition des enseignants pour soutenir le développement de l’attention en classe.

Références

-Aubineau, L-H., Le Driant, B. & Vandromme, L. (2015). L’attention conjointe, quarante ans d’évaluations et de recherches de modélisations. L’année psychologique, 1 Vol. 115, p.141 à 174. https://shs.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2015-1-page-141?lang=fr&tab=texte-integral

-Bastien, C. (2019). Chapitre 3. L’attention conjointe. Faciliter la communication et le développement sensoriel des personnes avec autisme (p.75 à 80). Éditions Dunod.

-Bouchard, C. et Duval, S. (2019). Construire sa compréhension du monde. Dans C. Bouchard (dir.), Le développement global de l’enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (p. 505). Presses de l’Université du Québec.

-Breton, Nathalie. (2021). Le développement cognitif : l’attention, la mémoire et les fonctions exécutives. [PowerPoint]. Mon Portail. https://monportail.ulaval.ca/

-Camus, J.-F. (1996). La psychologie cognitive de l’attention. Éditions Masson.

-Caron, Alain. (2019). Arrête, observe et agis. Stratégies et outils pour développer les compétences exécutives et méthodologiques des élèves. Chenelière Éducation.

-Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Simard, A., Robillard, J-M., Gallant,A. et Tardif, C. (2024). L’attention au service de l’apprentissage durable. Vivre le primaire, 84-87. https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/e0f39a36-f164-4c7b-be84-80b8ce8fab26/content

-Cellard, Caroline. (2020). Cerveau : Stratégies aidantes pour les difficultés avec l’attention. Cerveau. https://www.cerveau.psy.ulaval.ca/sites/cerveau.psy.ulaval.ca/files/2023-05/strategie-adu-attention.pdf

-Cellard, Caroline. (2025). Cerveau : Compréhension et prévention des atteintes neuropsychologique. Cerveau. https://www.cerveau.psy.ulaval.ca/en/attention-english

-Cohen, R. A., Sparling-Cohen, Y. A., 85 O' Donnell, B. F. (1993). The neuropsychology ofattention. Plenum Press.

-Duval, S. (2019). L’attention chez l’enfant de 3 à 7 ans. Les éditions Passe-temps. https://passetemps.com/blogue/l-attention-chez-l-enfant-de-3-%C3%A0-7-ans-n4320

-Huang H, Li R, Zhang J. (2023). A review of visual sustained attention: neural mechanisms and computational models. PeerJ. 11:e15351 http://doi.org/10.7717/peerj.15351

-Institut des troubles d’apprentissage. (2025). Astuces pour intervenants : « Stratégies pour améliorer les capacités d’attention des élèves ».
https://www.institutta.com/s-informer/strategiesameliorer-capacites-attention-eleves-astuces

-Kempa, V. (2019). La marche des animaux 2 : pour avoir une bonne posture. Regard 9. https://regard9.ca/boutique/la-marche-des-animaux-2-pour-avoir-une-bonne-posture/

-Maquestiaux, F. (2017). Psychologie de l'attention. (2e éd.). De Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/psychologie-de-l-attention--9782807307360?lang=fr.

-Mark, G. et al. (2008). The Cost of Interrupted Work: More Speed and Stress. https://ics.uci.edu/~gmark/chi08-mark.pdf

-Matte-Gagné, C., Bernier, A. et Lalonde, G. (2015). Stability in maternal autonomy support and child executive functioning. Journal of Child and Family Studies, 24(9), 2610-2619. doi:10.1007/s10826-014-0063-9

-Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. Child Development, 78, 938-954. doi: 0.1111/j.1467-8624.2007.01042.x

-Office québécois de la langue française. (1991). Attention sélective. https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17563058/attention-selective :Office québécois de la langue française

-Sévigny, M. (2023). L’importance de la pratique de l’écriture chez les enfants du primaire. https://enfants.ger-ergo.com/limportance-de-la-pratique-de-lecriture-chez-les-enfants-du-primaire/#:~:text=L'apprentissage%20de%20l'écriture%20%3A&text=C'est%20ce%20qu'on,consacrée%20au%20tracé%20des%20lettres.

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

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Comment encourager le développement des comportements sociaux dans la pédagogie par projet, en mettant l'accent sur la collaboration et la coopération?

Camille Gignac & Anna Larochelle



Introduction

Une stratégie bien connue est l'enseignement magistral. Cette stratégie d'enseignement est une forme plutôt traditionnelle où l'enseignant dispense ses savoirs, réalise une présentation et où les étudiants écoutent généralement en prenant des notes (Duguet et Morlaix, 2012). Toutefois, des recherches ont prouvé que cette méthode convient de moins en moins aux élèves, qui ont besoin davantage de stimulation, d'implication, de discussions en groupe, etc.

Face à cette réalité, l'apprentissage par projet est une stratégie d'enseignement efficace qui peut correspondre à l'ensemble de la classe même si celle-ci est hétérogène. Effectivement, chaque élève possède son propre bagage culturel, ses expériences personnelles, ses connaissances, ses préférences, ses défis et ses forces.

Ainsi, en plus de répondre aux besoins des élèves, l'apprentissage par projet joue également un rôle clé dans le développement de leurs compétences sociales. En effet, cela est un aspect souvent négligé. Comme le mentionne Monique Lynch dans son article, « favoriser le développement des habiletés sociales aide les enfants à établir des relations harmonieuses, à s'exprimer dans un groupe et à être mieux outillés pour résoudre des problèmes. » Les habiletés sociales sont donc essentielles dans le développement des jeunes d'aujourd'hui, mais également pour les citoyens qu'ils deviendront.

L'apprentissage par projet, c'est quoi ?

Dans les dernières années, les enseignants ont dû innover leurs méthodes d'enseignement, et ce, afin de maintenir l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Les élèves vivent dans un monde où la technologie est très présente, ce qui apporte des conséquences négatives chez les élèves telles que le manque de concentration et d'intérêt pour les apprentissages en classe (Dumain, A., Tellier, M. 2020). Un exemple de stratégie d'enseignement est l'apprentissage par projet.

Selon Good et Dewdeswell, « un projet [est] une activité significative et pratique ayant une valeur et un but

éducatif correspondant à un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, impliquant une recherche et une démarche de résolution de problèmes, et faisant souvent appel à l'utilisation et à la manipulation d'instruments; il est généralement coordonné de manière à correspondre à des situations réelles de la vie. » Les élèves sont donc confrontés aux différentes notions apprises en classe, qu'ils doivent ensuite appliquer dans un contexte concret. Ce type d'approche permet de favoriser l'engagement, l'intérêt, l'autonomie des élèves, mais aussi de travailler les comportements sociaux des élèves (CCDMD, s.d.). De plus, ce type de pédagogie permet de transférer les apprentissages entre les différentes compétences présentes dans les diverses disciplines (Bédard, Lison, Dalle, Côté et Boutin, 2012).

Tout au long du projet, les élèves sont amenés à travailler leur collaboration et/ou leur coopération, car ils sont en interaction constante avec les idées et les opinions de leurs coéquipiers. L'apprentissage par projet permet aussi d'engager cognitivement les élèves dans leurs apprentissages. En outre, ils peuvent se questionner sur les ressources dont ils ont besoin et trouver les moyens concrets qu'ils utilisent pour parvenir à un résultat final du projet (Lafortune, 2010.). Richard Parker mentionne que l'apprentissage par projet permet aux élèves de collaborer, de communiquer et d'exercer leur pensée critique lors de la réalisation du projet. Ils pourront ensuite transférer ces compétences et ces habiletés dans plusieurs sphères de leur vie (Parker, 2019). Ces cinq étapes permettent d'arrimer un projet : la définition d'un projet, la réalisation du projet, la conception du produit, la présentation et l'évaluation, le retour réflexif (Université Laval, (s.d.)).

Dans son article, Richard Parker évoque que plusieurs enseignants ayant utilisé l'apprentissage par projet dans leur classe mentionnent qu'ils ont observé des effets positifs chez leurs élèves. Ils ont constaté que leur participation et leur engagement ont augmenté en comparaison à leurs élèves des années précédentes.



Comportements sociaux

L'enseignement des habiletés sociales est très important puisque celles-ci permettent aux élèves de s'intégrer socialement, et ce, dans divers contextes, comme à la maison, à l'école, au service de garde, etc. Cet enseignement leur permet aussi de prendre des décisions appropriées face aux différentes situations sociales auxquelles ils font face dès un jeune âge. En ce sens, les habiletés sociales sont omniprésentes dans les échanges et les relations entre tous les êtres humains. Les aptitudes sociales permettent aux enfants d'adapter leur comportement selon les contextes qu'ils vivent et les personnes qu'ils rencontrent. Elles permettent donc aux enfants de suivre les normes sociales (p. ex. : de ne pas crier dans les centres commerciaux, de lever sa main pour avoir le droit de parole…) et d'acquérir d'autres compétences sociales en interagissant avec d'autres personnes (Dufour, 2018).

L'enseignement par projet permet aux enseignants de travailler plusieurs aspects des habiletés sociales en offrant un environnement sécurisant et engageant pour les élèves. Précisément, par cette approche, ils entrent directement en contact avec leurs pairs. Ils apprennent donc rapidement à gérer les différents conflits, à gérer leurs frustrations et celles des autres, etc. La mise en place de ces habiletés est encouragée et surtout encadrée par le professionnel afin de soutenir les élèves dans leurs explorations. Une classe est une microsociété dans laquelle, plusieurs fois par jour, les élèves font face à diverses situations. L'enseignant doit donc modéliser les comportements avant le projet afin de guider les élèves. Il peut le faire de manière directe tous les jours en ayant une écoute active de ses élèves, en respectant le droit de parole dans la classe, en gérant les conflits calmement et dans l'écoute de l'autre, en interagissant de manière socialement acceptable avec ses collègues, etc. (Institute Teacher, 2024). Il peut aussi le faire verbalement lorsqu'il remarque que des élèves ont des comportements sociaux, afin de valoriser ceux-ci et de donner des exemples concrets. Il se doit aussi d'intervenir verbalement lorsqu'ils observent des élèves qui ont des comportements asociaux. Les élèves vont donc être en mesure de corriger et d'apprendre comment gérer les conflits !

Un aspect que les enseignants peuvent mettre de l'avant dans leur enseignement est la coopération. Puisque l'enseignement par projet requiert plusieurs interactions entre les élèves et l'enseignant, les enfants sont apportés de manière indirecte à travailler la compétence transversale 8 « coopérer. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006) Les recherches montrent que travailler en coopération a des effets plus que positifs sur les enfants. En effet, le travail en coopération a un impact sur la productivité et sur les résultats scolaires. De plus, les élèves seraient enclins à utiliser leur logique ainsi qu'à développer un esprit critique plus approfondi. Finalement, la coopération a un impact favorable en lien avec la motivation personnelle. (Howden, 2004). Le fait de travailler en petite équipe permet aux élèves de s'investir dans leurs forces et dans leurs défis personnels puisqu'ils sont confrontés à l'opinion des autres, aux divers traits de personnalité de leurs pairs et à leur propre personne. Par ailleurs, les élèves qui travaillent ensemble, partagent leur savoir-faire et en profitent tant sur le plan cognitif qu'affectif (Howden, 2004). L'apprentissage par projet intègre les sept valeurs de la coopération, soit la confiance, l'ouverture envers les autres, l'entraide, la prise de risque, l'engagement, l'égalité et le plaisir (Howden, 2004).



La collaboration et la coopération, est-ce des synonymes ?

Lorsqu'on parle de collaboration, on s'attend à ce que les élèves de la classe travaillent en commun sur une tâche. Les enfants qui collaborent ont un même but, mais ils ont chacun leur propre ouvrage. En effet, le travail effectué en collaboration se fait de manière individuelle. Les élèves qui collaborent n'ont pas à s'adapter aux autres ni à modifier le travail effectué si les pairs ne sont pas en accord. D'ailleurs, cet aspect qui touche l'individualité est la caractéristique qui distingue la collaboration de la coopération (Rondeau, 2002 ; 2010).

Tout comme la collaboration, les élèves qui coopèrent travaillent ensemble, mais de concert. Ensemble, les jeunes effectuent une tâche commune en même temps. Cet aspect implique donc que les élèves doivent davantage communiquer, s'adapter aux autres et prendre en considération les idées et les commentaires de leurs pairs. Bref, lorsqu'on parle de coopération, les enfants doivent se concerter afin de créer un projet commun (Rondeau, 2002 ; 2010).

Tableau 3 : Phases de développement vers la coopération (Rondeau 2002; 2010)

Obstruer le travail du groupe	Travailler individuellement	Collaborer	Coopérer
Exprime des attitudes ou pose des gestes qui nuisent au travail du groupe à un point tel où les partenaires ne peuvent poursuivre leur travail.	Travaille seul, selon un but unique et personnel. En situation de groupe, travaille individuellement, fait référence à une activité du corps qui ne contribue nullement à l'atteinte du but commun, mais n'obstrue pas le travail du groupe (ex. : jouer avec l'eau et les pinceaux, se reposer).	Participe à une tâche, travaille en commun à un ouvrage. Cette catégorie se distingue de la coopération par le fait que le partenaire agit indépendamment de l'autre. Il ne consulte pas et n'ajuste pas son activité corporelle en fonction de l'autre. Toutefois, l'enfant qui collabore agit avec le groupe à l'élaboration du but commun et en fonction de la tâche à réaliser. Dans le contexte d'une activité en classe, les partenaires qui collaborent travaillent au même moment, mais pas ensemble.	Fait quelque chose conjointement, de la même manière que quelqu'un ou de concert avec lui, ensemble et en même temps. Ce concept fait référence à une action simultanée, entre un minimum de deux personnes qui forment un groupe et qui agissent en fonction d'un but commun. Cette réalisation fait toujours appel à un ajustement mutuel (verbal ou corporel) et est en lien avec, au minimum, le résultat escompté.
Répertoire d'actions			
Abandonne : essaie quelque chose et arrête (il est incapable, trouve l'attente trop longue, ne discute pas, cède sa place). **Rejette :** manifeste qu'il ne veut pas être avec un ou des enfants. **Décide :** prend une décision sans tenir compte des protestations, de la consigne ou de l'autre. **S'oppose :** ne veut pas, rigide, n'accepte pas ses torts. **N'écoute pas :** prend toute la place, impose son rythme ou sa façon de faire, transforme la réalité à son avantage. **N'écoute pas :** ne tient pas compte de l'idée des autres, de la demande de l'autre. **A une activité anarchique :** réagit de façon saccadée, trop fort, tombe, dérange.	**Se repose :** attend, s'assoit en retrait, s'arrête, ne bouge pas, hésite, s'étire. **A une activité dispersée :** s'occupe à autre chose, à quelque chose n'ayant pas rapport à la réalisation du but commun. **Regarde :** s'arrête pour voir ce qui se passe autour, mais pour soi-même. **Parle :** manifeste sa pensée, avec ou sans rapport au but, sans se soucier de la réception de son message, répète ce qui a été dit pour lui-même.	**S'acquitte d'une tâche en fonction d'un but commun** **A une activité orientée :** agit sur l'autre sans se coordonner. **Regarde :** prend un contact visuel avant d'agir ou en agissant, regarde la personne qui a la parole. **Répond :** se laisse faire, suit l'autre, imite l'autre, se laisse diriger. **S'exprime :** exprime une idée en lien avec le sujet à discuter sans tenir compte du droit de parole et en insistant pour que son message soit entendu.	**Accepte :** accepte les propositions, suit la règle nécessaire à l'atteinte du but. **Dirige :** donne des directives, demande, ramène à l'ordre. **Discute :** recherche le consensus. **Argumente** **Aide :** demande ou offre de l'aide. **Informe :** annonce ce qu'il va faire, annonce qu'il a fini, à qui le tour. **Propose :** suggère. **Questionne** **Précise :** explique ce qu'il fait, ce qu'il pense, ce qu'ils doivent faire. **Écoute :** écoute attentivement, tient compte de ce que l'autre dit. **Observe :** examine avec soin au préalable ou en coordonnant son activité. **Commente :** donne son opinion, son appréciation. **Coordonne** son action et **agit** avec l'autre dans une activité commune. **Décide conjointement :** prend une décision après entente verbale ou corporelle. **Encourage** **Se regardent :** contact visuel multidirectionnel, chacun regarde ce que l'autre fait. **Respecte :** utilise des formes de politesse, attend l'autre, reste dans son espace, s'assure de la compréhension et de l'approbation de l'autre.

Rondeau, Maryse. (2014). La coopération, une mode ou un mode de vie?.(Volume #52, numéro 4). Revue préscolaire.

Mise en œuvre de la collaboration et de la coopération dans les Projets d'intervention en contexte (PIC)

Dans le cadre du stage IV, deux projets différents ont été menés auprès de groupes, d'écoles et de niveaux scolaires distincts.

Dans le contexte du premier projet, qui s'est déroulé dans une classe de 2e année, les élèves étaient amenés à concevoir un livre à la manière d'une auteure québécoise, soit Élise Gravel, connue pour ses livres pour enfant, dont la collection des Petits Dégoûtants. Lors de ce projet, plusieurs étapes ont été réalisées. Les apprenants ont dû travailler de manière individuelle, collaborative ainsi que coopérative.

Tout d'abord, les élèves devaient faire ressortir des caractéristiques présentes dans les livres d'Élise Gravel. À tour de rôle, les élèves levaient la main afin de nommer des éléments qu'ils trouvaient importants de faire ressortir et d'ajouter au tableau d'ancrage collectif. Les apprenants avaient un but commun et travaillaient tous en même temps sur le même ouvrage pour parvenir à un produit final (Baudrit, 2007). Ainsi, à cette étape du projet, les élèves ont exploité la coopération. (Vous pouvez consulter à l'annexe 1 le tableau d'ancrage coopératif.)

Par la suite, les apprenants devaient rédiger leurs Petits Dégoûtants à la manière d'Élise Gravel. Cette étape a été réalisée de manière individuelle, étant donné que les élèves avaient un but personnel et unique (Rondeau, 2002 ; 2010). En effet, chacun écrivait son propre livre sur le sujet qu'il avait préalablement sélectionné seul. Les apprenants ont effectué une recherche et sélectionné les informations indépendamment, sans consulter les autres élèves de la classe. Chaque enfant a travaillé individuellement sur son livre, selon le temps alloué prédéterminé. Certains ont terminé plus tôt que d'autres, sans que cela n'affecte ceux qui poursuivaient leur création. (Vous pouvez consulter à l'annexe 2 un exemple de livre conçu de manière individuelle par un élève de la classe).
À la fin du projet, les élèves étaient invités à consulter les livres des autres élèves de la classe. Ils circulaient et pouvaient choisir les livres qu'ils souhaitaient découvrir. En lisant les créations des autres, les enfants étaient amenés à échanger leurs impressions, à poser des questions et à parler des informations écrites qu'ils trouvaient surprenantes et intéressantes. Ce moment de partage a renforcé la collaboration, car chaque élève a pu contribuer à l'apprentissage des autres à travers ces discussions et ces réflexions. Ainsi, ils avaient tous un but commun (lire les ouvrages créés), mais ne travaillaient pas de concert. (Voir l'annexe 3.)

Bref, en optant pour l'apprentissage par projet, les élèves de la classe ont pu exploiter leurs habiletés sociales en travaillant de différentes manières (individuel, collaboratif ainsi que coopératif). Certes, en plus

d'avoir développé certaines compétences en écriture et en lecture, les jeunes ont pu travailler leur autonomie, leur pensée critique, l'entraide et le partage de connaissances.

Un deuxième projet a été mené au cours du stage IV, mais dans une classe de 3-4e année cette fois-ci. Les élèves ont été amenés à créer une histoire collective. Étant dans une école Freinet, les élèves ont été amenés à choisir un nom de classe qui les représentait. Le choix s'est arrêté sur les Schtroumpfs. Le projet a donc été conçu dans l'univers des Schtroumpfs en reproduisant le style de l'auteur autant dans l'écriture que dans les illustrations. Tout comme dans le premier projet présenté plus haut, ce deuxième projet comportait également la coopération, la collaboration et le travail individuel.

La première étape du projet a été de se familiariser avec le style de l'auteur. Les élèves ont été placés en équipe afin d'observer et de lire des bandes dessinées des Schtroumpfs. Dans cette étape, les élèves étaient en coopération. Ils travaillaient de concert afin de faire ressortir les aspects de la bande dessinée, ce qui était le but commun de l'activité. Ils ont aussi écouté un court épisode de l'émission afin de leur faire remarquer l'aspect si distinctif de ces bandes dessinées, soit que les verbes sont constamment remplacés par « Schtroumpfer. » Cette étape a facilité la réalisation de l'écriture, car les élèves avaient le réflexe de changer les verbes directement.

Par la suite, les élèves ont eu des discussions afin de déterminer ensemble le thème de l'histoire. Ils ont donc fait des remue-méninges, puis sont passés au vote afin que tout le monde soit en accord avec le choix de la thématique de l'histoire. En d'autres mots, ils avaient tous un but commun, soit de choisir le thème du récit (Rondeau, 2002 ; 2010). Ensuite, l'enseignante a procédé au début de l'écriture collective avec les élèves. Ils étaient donc dans un processus créatif où ils proposaient des idées de phrases. Ils pouvaient en ajouter, en enlever, et en modifier les phrases qu'ils créaient ensemble, ce qui fait référence aux répertoires d'action de la coopération du tableau ci-haut (Rondeau, 2002 ; 2010). Tout au long du processus d'écriture, l'enseignante accompagnait les élèves et modélisait les comportements attendus (p. ex. : attendre le droit de parole, questionner les raisons du changement apporté, etc.) (Institute Teacher, 2024). Ainsi, les élèves ont été accompagnés dans leur processus créatif et dans leur collaboration avec autrui.

Un travail collaboratif a été effectué lors de deux étapes du projet, soit l'inclusion de leur propre personnage et la réalisation des illustrations. Dans un premier temps, chaque élève a choisi une caractéristique (par exemple, un adjectif, un talent ou un intérêt) qui les représente afin de se créer un personnage. Ensemble, ils ont choisi d'inclure les personnages de tous dans l'histoire. Chaque élève devait écrire deux phrases en lien avec leur caractéristique et il devait réaliser le dessin de son personnage dans le contexte de l'histoire (voir l'annexe 4) (Rondeau, 2002 ; 2010). Dans un deuxième temps, la réalisation des illustrations a aussi été effectuée en collaboration, car plusieurs ont partagé le travail en équipe de deux. Par exemple, un traçait au crayon de plomb et l'autre ajoutait la couleur (voir l'annexe 5).

Afin de clore le projet, les élèves ont été amenés à réaliser une auto-évaluation en lien avec leur implication personnelle dans les diverses étapes de l'histoire et leur niveau de participation (voir l'annexe 6). Cette étape s'est déroulée de manière individuelle, afin que les élèves puissent faire une introspection de leur implication et qu'ils puissent s'améliorer pour les prochaines activités collaboratives (Rondeau, 2002 ; 2010).

En somme, par la réalisation d'une histoire collective, les élèves ont travaillé leurs comportements sociaux tels que l'écoute, l'acceptation des idées des autres, le droit de parole, etc. De plus, ils ont travaillé la structure de phrase, la formation des idées et la correction, ce qui est en lien avec la compétence du PFEQ « Écrire des textes variés » (PFEQ, 2001). Tous ces moments de partage ont permis de travailler la coopération de manière très concrète, et ce, à plusieurs moments dans la même semaine. Ils avaient tous un but commun, qui était la création de l'histoire en reproduisant le style de l'auteur des bandes dessinées les Schtroumpfs. Étant donné que ce stage se déroulait dans une pédagogie Freinet, il était important d'intégrer les pratiques et les valeurs de l'école dans le PIC, soit apprendre par projet et laisser place à l'expression et à la communication des élèves (École Freinet de Québec, 2024).

Conclusion

Pour conclure, l'apprentissage par projet est une stratégie d'enseignement efficace afin de solliciter les élèves à participer activement, à échanger avec les autres et à s'engager à la tâche (Parker, 2019). Dans le cadre de projets, les élèves peuvent travailler individuellement, comme lors de la rédaction des Petits Dégoûtants et lors de l'écriture en lien avec les personnages pour l'histoire collective ; en collaboration, lorsqu'ils échangent sur leur lecture après celle-ci et lors de la réalisation des images de l'histoire collective ; ou encore en coopération, lors de la création d'un tableau d'ancrage collectif et la création de l'histoire collective. Ainsi, les habiletés sociales telles que la gestion des conflits, la considération de l'autre, l'acceptation des critiques et bien d'autres sont développées tout au long du projet (Lynch, s.d.).

Une piste d'intervention pour soutenir davantage la collaboration ainsi que la coopération serait l'enseignement explicite de ces habiletés dans le cadre du programme Culture et citoyenneté québécoise (CCQ). En effet, ce programme « met en relation des approches sociologiques et éthiques de manière à favoriser l'apprentissage du dialogue et de la pensée critique » (Gouvernement du Québec, 2025). De ce fait, il serait pertinent que l'enseignant planifie certaines activités en lien avec le programme CCQ (comme un débat collaboratif sur une problématique sociale ou un atelier sur la résolution de conflits) afin de soutenir le développement des habiletés sociales des élèves.

Références

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, . 40(1), 115-136. https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0115.

CCDMD. (s.d.). Pédagogie par projet.
https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/node/147

CCDMD. (s.d.). Enseignement par projet.
https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/node/134

Dufour, Marie-Michèle. (mars 2018). Utilisation des méthodes comportementales pour l'enseignement des habiletés sociales. Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme. https://contenu.maruche.ca/Fichiers/2bdd5cd6-f765-e911-8174-00155d156417/Sites/c28fcb70-fe65-e911-8174-00155d156417/Documents/R%C3%A9sum%C3%A9%20chapitre%20-%20M.-M-Dufour%20-%20Habilet%C3%A9s%20sociales%20-%20Mars%202018.pdf

Dumain, A., Tellier, Maxime. (13 janvier 2020). Les effets délétères des écrans sur les jeunes enfants. Culture France. https://www.radiofrance.fr/franceculture/les-effets-deleteres-des-ecrans-sur-les-jeunes-enfants-3269158?utm_source
École Freinet de Québec. 10 novembre 2024. Centres des services scolaires des premières seigneuries. https://www.ecolefreinetdequebec.ca/ecole/projet-educatif.
Howden, J. (2004). La coopération à l'école : rêve ou réalité. Québec français, (135), 85–86.

La mallette pédagogique. (s.d.). L'apprenant acquiert des savoirs de manière autonome, en explorant et en assimilant des informations par lui-même, souvent à travers la lecture, la recherche ou la pratique individuelle.
https://lamallettepedagogique.fr/apprendre-en-autonomie/?utm_source

Lynch, Monique. (s.d.). Les habiletés sociales. Éditions AHGCQ. https://agirtot.org/media/489388/fascicule-les-habiletes-sociales.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/PFEQ-competences-transversales-primaire.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-francais-langue-enseignement-primaire.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Québec.
https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/culture-citoyennete-quebecoise

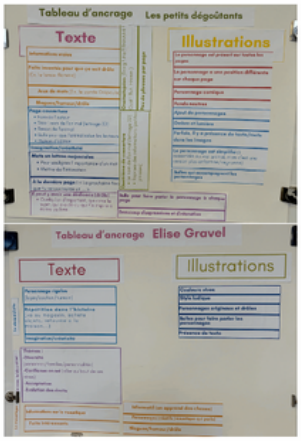
Parker, Richard. (2019). L'apprentissage par projet et l'intégration en classe. TA @ école.
https://www.taalecole.ca/lapprentissage-par-projet-et-son-integration-en-classe/

Rondeau, Maryse. (2014). La coopération, une mode ou un mode de vie ?. (Volume #52, numéro 4). Revue préscolaire.
https://aepqkiosk.milibris.com/reader/9f2670aa-dad8-46bf-8554-8903d8598a4b?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn524-2014

Teachers institute. (23 janvier 2024). Incorporating Bandura's Social Learning Theory into Classroom Practices. https://teachers.institute/learning-learner-development/banduras-social-learning-theory-classroom-practices/?utm_source

Université Laval. (s.d.). Apprentissage par projet.
https://www.enseigner.ulaval.ca/pedagogie/apprentissage-experientiel/apprentissage-par-projet

Annexes
Annexes 1



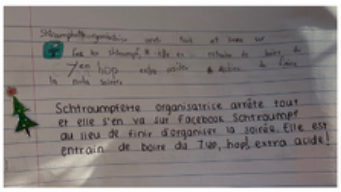
Annexe 2



Annexe 3



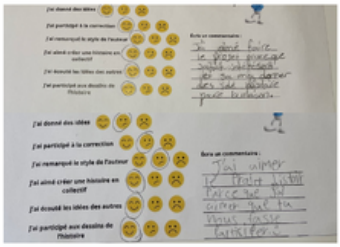
Annexe 4



Annexe 5



Annexe 6



UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Le travail d'équipe au service du climat de classe

Marie Desserre et Amélie Marcotte



Problématique

En 2025, l'individualisme est omniprésent autour de nous. Nous pouvons l'observer au travail, dans les lieux publics et également à l'école avec nos enfants. Pourtant, dans nos interactions au quotidien, une multitude de détails et d'apprentissages sociaux sont mis en action. On écoute, on réagit, on répond, on débat, on sourit, même parfois, on rit. Ces échanges, à grande échelle, forment et transforment notre société. La coopération et l'entraide dont nous sommes capables de faire preuve remontent elles aussi à des enseignements que nous avons reçus. Nous devons maintenant, en tant qu'enseignants, nous efforcer de transmettre ces compétences à nos élèves. L'une d'entre elles est même présente dans le programme de formation québécoise pour le primaire, « Coopérer » (Ministère de l'Éducation, 2006). Malgré tout, on parle moins souvent des efforts et apprentissages parfois difficiles que cela peut représenter.

Nous voyons dans plusieurs classes le manque de considération, de respect de la prise de parole ou encore d'écoute des autres. Comment, alors, susciter leur motivation et leur engagement afin d'encourager le développement de leurs capacités de coopération et d'entraide ? Dans cet article, l'approche qui nous apparait comme une solution possible est le travail d'équipe. Nous avons pu, durant nos expériences, observer ses bienfaits sur le climat de classe, sur le développement de compétences sociales ainsi que sur l'engagement et la motivation des élèves. Dans cet article, nous préciserons certains concepts clés pour enrichir l'analyse des traces que nous avons collectées lors de nos projets. Ainsi, nous pourrons mieux souligner l'impact que ces éléments ont pu avoir.

Cadre conceptuel
Coopération

Cependant, avant de nous concentrer sur le travail d'équipe en lui-même, il nous faut tout d'abord définir les paramètres des éléments conceptuels principaux. Ainsi, que veut-on dire par apprentissage coopératif ou par coopérer ?

Tout d'abord, le programme de formation de l'école québécoise cible en particulier trois composantes pour la compétence « coopérer » : « Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes », « Contribuer au travail collectif » et « Tirer profit du travail en coopération » (Ministère de l'Éducation, 2006). Si nous souhaitons atteindre un développement significatif de cette compétence, nous pouvons ainsi nous apercevoir que, bien entendu, il n'est pas seulement question d'un simple regroupement des élèves. Il est plutôt question d'interactions, d'échanges et de contributions collectives.

Dans l'ouvrage de Vienneau sur les théories et pratiques en enseignement, il est souligné que l'apprentissage coopératif correspond plutôt à une formule générale englobant en elle-même plusieurs méthodes et stratégies telles que l'enseignement par les pairs, l'enseignement réciproque ou encore le travail d'équipe (Vienneau, 2017, p.198). Néanmoins, il nous fournit aussi des balises intéressantes pour cet article en soulignant trois critères permettant de définir le travail d'équipe dans un cadre véritablement coopératif. Il y est donc question de la création d'un climat d'interdépendance positive, d'une responsabilité individuelle et collective ainsi que de l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales (Vienneau, 2017, p.199). À cela, d'autres ouvrages ajoutent l'importance des « interactions en face à face » de tous les partenaires ou d'une « réflexion conjointe sur le travail » (Frey, 2016, p.89). Pour reformuler, il semble donc qu'il est non seulement important que les élèves perçoivent que travailler collectivement améliorerait leurs chances de réussite, mais aussi que la responsabilité de leurs apprentissages collectifs est aussi essentielle que ceux individuels. De plus, ils devraient déjà avoir reçu un enseignement explicite des comportements de coopération et celui-ci doit se poursuivre tout au long de la scolarité.

L'apprentissage continu de cette compétence doit donc reposer à la fois sur un enseignement, mais aussi, comme pour tout apprentissage, par une mise en pratique permettant la continuation de celui-ci.

C'est en forgeant que l'on devient forgeron et c'est en travaillant ensemble que l'on devient de meilleurs partenaires coopératifs !

Motivation

La réussite partagée et la prise de responsabilité individuelle et commune forment donc une source de motivation importante pour les élèves et sont alors tout aussi primordiales. En outre, la motivation nourrit également ces dernières. Ainsi, les deux concepts sont interreliés.

Selon l'Office québécois de la langue française (2025), la motivation se définit comme un « motif d'action ou de réaction, conscient ou inconscient, se traduisant par un processus psychologique dynamique qui dirige le comportement des individus (animaux ou humains) vers un certain objectif. »En effet, elle est essentielle dans tous les aspects de nos vies et permet d'apprécier l'effort que l'on fournit. À l'école, les enfants « considèrent la perception de l'importance de la tâche comme une variable de la motivation scolaire » (Barbeau, 1993). Ce qui veut dire que les apprenants ont besoin de motivation pour considérer un travail important et donc fournir les efforts nécessaires à la tâche. Ils « soulignent donc le lien entre la valeur accordée à une tâche et les buts poursuivis par l'élève à l'école » (Barbeau, 1993).

Cependant, la motivation peut provenir de plusieurs facteurs : le sujet d'un projet d'écriture, l'envie de réussir ou encore un jeu de compétition avec les pairs. Dans notre projet, l'un d'entre eux serait le travail d'équipe et, d'après Alaoui, Laferrière et Meloche (1996), « cette formule pédagogique augmente la motivation des étudiantes et des étudiants à l'égard de la tâche à accomplir et des apprentissages à réaliser. » Pour en être certaines, nous leur avons demandé de répondre à un questionnaire.

D'après le tableau 1 qui suit, 76 % des enfants ont envie de travailler en équipe et 90 % d'entre eux aiment ça et souhaiteraient être dans cette configuration plus souvent. Cependant, pourquoi la motivation est un concept clé dans notre article ?

Tableau 1 – Avis des élèves sur le travail d'équipe

Catégories	Oui	Non
Appréciation du travail d'équipe	90 %	5 %
Travailler en équipe plus souvent	90 %	5 %
L'envie de travailler en équipe	76 %	29 %
Meilleure ambiance de la classe grâce au travail d'équipe	71 %	24 %
Amélioration du comportement lié au travail d'équipe	62 %	24 %

* Certaines catégories ont été répondues 2 fois ou n'ont pas été répondues.

Pour pallier le manque de coopération, nous avons cherché à associer le travail d'équipe avec des activités liées à leurs intérêts. D'après le Larousse (s.d), l'intérêt est « ce qui, dans quelque chose, chez quelqu'un, retient l'attention par sa valeur, son importance. » Ce qui veut dire que nous avons besoin d'être attirés par quelque chose pour nous intéresser. La motivation et l'intérêt fonctionnent donc main dans la main pour effectuer un travail. L'un mène vers un but et l'autre va rendre le chemin plus agréable.

Mise en contexte

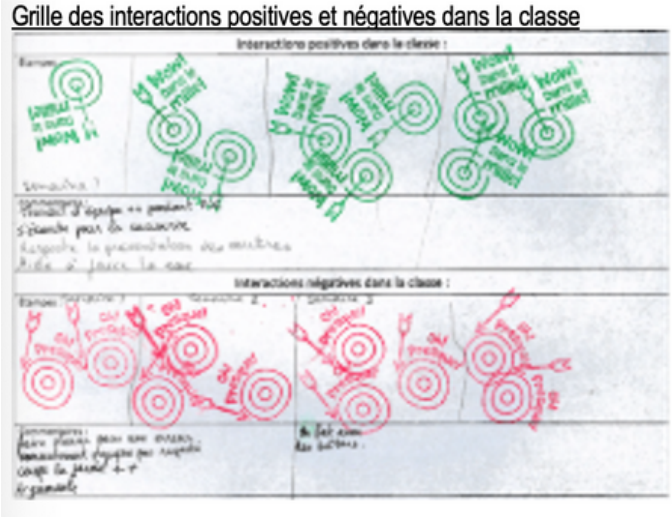
Nous avons pu effectuer nos expériences grâce à nos classes de 2e et de 4e année du primaire. Dans les deux cas, les élèves ne travaillaient pas régulièrement en équipe. Il était souvent dans leurs habitudes de se dénoncer ou de se disputer plutôt que de s'entraider. Dans l'un de nos groupes, la gestion de classe en elle-même pouvait devenir ardue. Ainsi, avec de l'appréhension quant au travail d'équipe, mais surtout pour améliorer la compétence en coopération et leur motivation, nous avons chacune fait un projet en ce sens. L'un autour de la réalisation d'un livre audio par le biais de petits textes écrits par leurs soins et l'autre autour de cercles de lecture et d'appréciations littéraires.

Analyse de traces
En 2e année

Pour la réalisation du livre audio, les élèves étaient principalement en équipe de 2, mais il y avait également des regroupements en grand groupe. Leur but était d'écrire trois histoires sur des thèmes donnés. Ces dernières étaient sélectionnées par mes soins pour qu'ils aient à en lire qu'une seule lors de l'enregistrement de l'audio. Ils devaient utiliser des outils comme un plan d'écriture, une carte d'exploration ou des livres à disposition. Le travail était une façade pour améliorer le travail d'équipe et la coopération tout en reliant à la motivation par le biais d'une activité en relation avec leurs intérêts.

Pour découvrir si le travail d'équipe a un effet sur les élèves, une grille de comportements positifs et négatifs avait été mise en place. Elle permettait de documenter certains gestes et paroles qui pouvaient avoir un impact sur les acteurs de la classe. Cette observation va nous guider quant à l'évolution des comportements liés à l'entraide et à la coopération tout au long des semaines concomitantes au projet. Dans le document, les actions ont été notées à différents moments de la journée et elles n'ont pas été toutes nommées. Cependant, celles qui l'ont été ne concernaient pas seulement les concepts exploités dans notre article. Par exemple, pour 9 actes recensés, seulement 6 nous intéressent dont 4 sont positifs (« travail d'équipe ++ pendant PIC », « s'écoute pour la causerie », « respecte la présentation des autres », « aide à faire le sac [d'un ami] »). De plus, on s'aperçoit qu'au début de l'observation, le nombre d'étampes « négatives » est supérieur aux étampes « positives », mais qu'à la fin, il y a une inversion.

Grille des interactions positives et négatives dans la classe



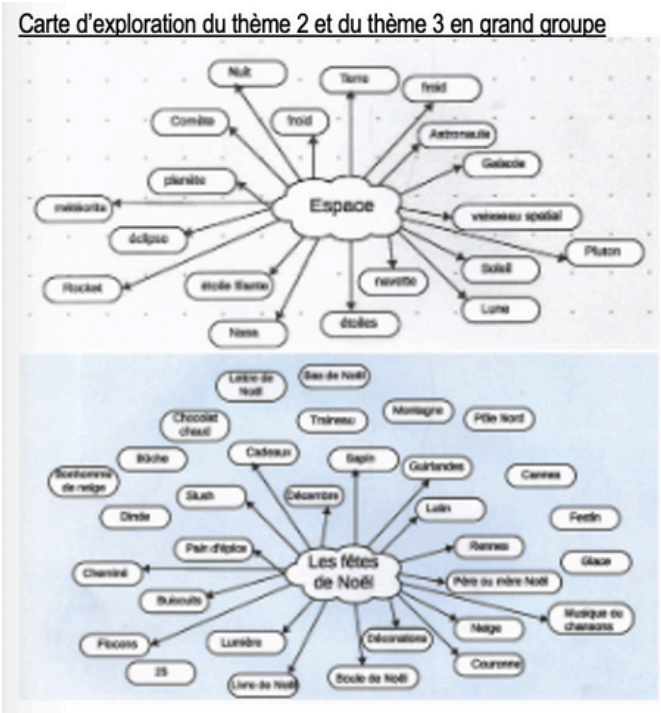
Derrière ces simples dessins colorés sur une feuille se cache une amélioration des habiletés sociales. Effectivement, le fait de pouvoir interagir avec les pairs dans un contexte d'entraide permet de développer des comportements prosociaux (aide, respect, écoute…). Comme dit auparavant, la mise en pratique du travail d'équipe est nécessaire afin d'observer ces changements dans la vie au quotidien. La compétence « coopérer » nous semble donc affectée positivement par le biais d'une compréhension de l'autre et, en conséquence, un désir de mieux agir avec les personnes aux alentours.

De plus, des cartes d'explorations de mots de vocabulaire faites en grand groupe ont été créées afin de faciliter l'écriture de leur texte. Cela a permis d'exploiter une autre manière de travailler en équipe. Je donnais un thème et ils devaient me nommer des mots en lien. Cela est un bon exercice pour enrichir leur langue, mais, dans notre cas, ceci permet de développer des habiletés sociales. Par exemple, on peut comparer les comportements lors des deux activités. Pour la première, ils répétaient souvent les mots qui avaient déjà été dits et donc ils ne s'écoutaient pas. Pour la deuxième, c'était l'inverse. Ils s'écoutaient, ils ne répétaient pas ou très peu et ils s'aidaient de ce que les autres disaient pour étoffer la carte.

On peut alors constater, comme dit précédemment, que la pratique est importante pour avoir les bons réflexes sociaux en contexte de travail d'équipe. De plus, on s'aperçoit qu'entre les élèves, il y a ce climat d'interdépendance que Vienneau (2017) évoquait. En effet, ils ont la responsabilité individuelle de proposer des mots, mais également collective afin de produire une carte d'exploration fournie pour faciliter l'écriture à la classe. On peut supposer que cela a aussi pu apporter une motivation supplémentaire dans ce travail coopératif en donnant à cet apprentissage un but commun.

Cette nécessité de travailler ensemble apporte ainsi un défi supplémentaire pour embellir le projet final dont ils sont les seuls responsables. Avec cette approche communautaire, l'importance de la tâche augmente, car ils se rendent compte qu'ils n'effectuent pas un travail solitaire, mais en coopération. Alors, d'après Barbeau (1993), la motivation s'intensifie aussi, car elle va de pair avec la tâche.

Carte d'exploration du thème 2 et du thème 3 en grand groupe



Enfin, un questionnaire a été posé pour sonder les élèves et donc apporter des données supplémentaires relatives à notre article en ce qui concerne le travail d'équipe (voir le tableau 1). En effet, ils devaient répondre par oui ou non concernant 5 catégories : l'appréciation, la fréquence, le désir, l'ambiance et le comportement. On peut constater qu'il y a une majorité de réponses positives à l'égard du travail d'équipe, mais que certains d'entre eux préfèrent travailler seuls ou ne voit pas de différences sur l'ambiance et le comportement avant et après les travaux d'équipe.

On peut en conclure qu'il y a un intérêt général lorsque les projets contiennent des éléments coopératifs. Malgré quelques élèves qui ne souhaitent pas continuer cette modalité, il demeure important de développer la compétence de coopération, comme sollicité par le ministère de l'Éducation. De plus, en demandant de le faire plus souvent, on comprend que leur motivation augmente et, d'après Alaoui, Laferrière et Meloche (1996), il y irait donc de même avec les apprentissages.

À la fin du questionnaire, je leur ai demandé s'ils avaient des exemples de changement de comportements grâce au travail d'équipe. Certains ont répondu et voici quelques réponses pertinentes :
- « Avant, je n'aidais pas mes amis, car je n'avais pas envie de résoudre leurs problèmes. Maintenant, je les écoute et je les aide. »
- « J'aide les amis à lire »
- « J'aide les personnes qui ont besoin [dans leur travail]. »
- « J'aide pour les mots de vocabulaire, [car c'est facile pour moi] »
- « Avant, je critiquais la lecture [des autres], maintenant, je suis tolérante. »
- « Avant, je ne respectais pas mon équipe, maintenant, je respecte leurs idées. »

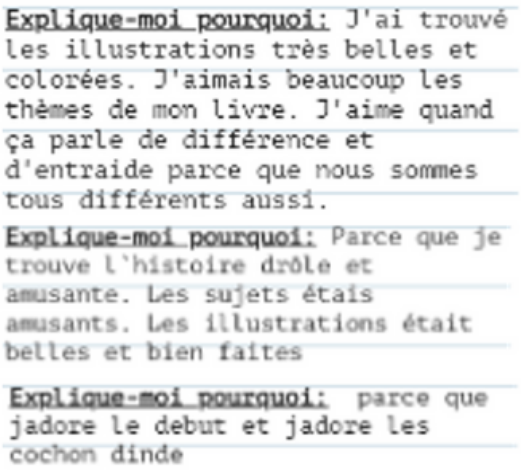
On constate qu'il y a une nette amélioration des habiletés sociales comme l'entraide, l'écoute ou encore le respect. On comprend donc l'importance du travail d'équipe sur l'influence des comportements prosociaux. Cela forme des citoyens compatissants et aptes à opérer dans la société.

En 4e année

Lors du projet de cercles de lecture et d'échanges littéraires, les élèves étaient généralement amenés à se mettre en équipe pour échanger sur des éléments précis tels que leur lecture personnelle ou l'analyse appréciative d'un album. En plus de cela, ils ont aussi dû remplir, après certaines lectures en groupe, une appréciation personnelle de celles-ci. Ainsi, il peut être intéressant d'observer, de prime abord, la différence dans la qualité des travaux qui ont eu lieu individuellement ou en équipe et, par la suite, les échanges et la qualité de la coopération qui ont pu être observés au fil du projet.

Dans les journaux de bord des élèves, on peut rapidement observer une certaine variété de qualité dans les réponses. Un petit nombre d'entre eux, que l'on peut associer à des notes généralement meilleures en français, ont pu réaliser des appréciations qui correspondaient mieux à ce qui était demandé, voire plus. (Voir le premier extrait, ci-bas.) Cependant, pour un grand nombre d'élèves, la tâche était probablement plus ardue et les réponses fournies en souffraient aussi. Lors des moments donnés pour effectuer le travail, on pouvait observer divers comportements de désintérêt chez plusieurs élèves, voire des stratégies d'évitement du travail à faire, tels que regarder par la fenêtre, parler d'un autre sujet ou simplement faire autre chose. Il fallait parfois renvoyer des élèves au travail après qu'ils n'aient écrit que quelques mots. (Voir le troisième extrait, ci-bas.) La tâche pouvait aussi prendre un temps démesuré pour d'autres. Comme on peut le voir dans deux des trois extraits, les élèves pouvaient souvent identifier des éléments du texte sans l'expliquer plus en détail (« jadore le debut ») ou nommer des critères d'appréciation sans faire le lien avec l'histoire (« Les sujets étais amusants. »).

Extrait du journal de bord de lecture de trois élèves de différents niveaux



Pourtant, lors des occasions d'échanges en petit groupe, les élèves étaient capables de trouver bien plus d'informations et de les appuyer plus justement. Par exemple, durant un cercle de lecture, les élèves présentaient le livre qu'ils avaient choisi et expliquaient ce qui les avait amenés à prendre celui-là et pas un autre. À cette occasion, déjà, les jeunes semblaient parfois guidés plus loin par les questionnements des autres et motivés grâce à l'intérêt qui était montré par leurs pairs. Par exemple, si un élève disait avoir choisi un ouvrage parce qu'il en aimait le sujet, un autre élève pouvait lui demander de préciser ce qu'il en était, ou pourquoi il aimait ce thème en particulier. Comme mentionné par Vienneau (2017), puisqu'il n'y avait ni responsabilité partagée ni interdépendance, il s'agissait moins d'un apprentissage coopératif que d'un simple moment d'interaction, mais on peut déjà observer une forme d'entraide involontaire qui se crée par et au travers du discours entre les élèves. Ils s'intéressent simplement à l'autre et à ce qu'il peut avoir à dire. En effet, comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'intérêt correspond lui aussi à un facteur influençant la motivation en tant que telle.

Bien entendu, des consignes claires sur le respect du tour de parole et une série de questions de base avaient été données pour faire commencer les conversations, mais, malgré quelques rappels à l'ordre pour certains, un échange positif a pu avoir lieu. Tout comme lors du travail avec les cartes d'explorations, on peut observer que les habiletés

sociales, dont la coopération, sont exprimées lors de cette activité. Elle donne l'occasion aux élèves d'évoluer en les mettant en pratique dans un cadre clair. Plusieurs élèves nous ont d'ailleurs approchés par la suite pour exprimer leur appréciation quant aux occasions d'échanges durant les travaux. Ils mentionnaient, entre autres, comment ces derniers les aidaient à trouver ou enrichir les informations demandées ainsi qu'à mieux comprendre ce qu'ils devaient faire.

Il est également intéressant d'aller maintenant observer le même travail d'appréciation dont il a été question plus tôt, mais dans le cadre d'un apprentissage cette fois plus coopératif. Le projet avait commencé depuis quelque temps. Alors, les élèves étaient déjà plus familiers. Ils avaient été regroupés en plusieurs équipes pour un travail d'appréciation. Chaque petit groupe devait prêter attention à un ou deux critères d'appréciation (ex. : personnages, illustrations, contexte, rebondissement, etc.). Après la lecture, ils devaient trouver ensemble le plus d'éléments correspondants possible en vue d'un retour en grand groupe. Ils avaient donc une responsabilité partagée aussi bien envers leur équipe qu'envers le reste du groupe. Voici l'exemple d'un des critères donnés :

Appréciation en équipe des illustrations de l'album Le roi de la patate

Critère (éléments)	Positif (Aimé)	Négatif (Pas aimé)
Illustration : Beaucoup de détails	Les personnages étaient mignons. (Leurs oreilles font penser à des cheveux.) Certaines images étaient drôles. Les maisons ressemblaient à des niches. Beaucoup de détails.	Les personnages ne sont pas très réalistes. (Étrange) (Policier et sa mâchoire) (Parfois mal fait comme le dossard) Les couleurs sont simples et un peu ternes.

Déjà, on peut observer que les élèves étaient allés beaucoup plus loin que lors des travaux individuels. En effet, lors du retour, cette équipe, de concert avec le reste du groupe, a pu non seulement identifier un bien plus grand nombre d'éléments, mais a aussi pu les classer (positif vs négatif) et les appuyer d'exemples tirés de l'album. Le plus intéressant, néanmoins, était d'observer leurs comportements lors de ces échanges. En observant la vidéo des événements, la quasi-totalité de la classe a participé. Seul un élève avait négligé un peu son équipe, mais les autres ont vraiment entrepris de s'entraider. On peut interpréter ce comportement avec l'idée soulignée plus tôt de l'appréciation que les élèves peuvent avoir du travail d'équipe et de la motivation que cela peut venir générer chez eux. Certains des élèves plus avancés ont également proposé leur aide à leur camarade et ont échangé, ou ont expliqué, des éléments qui leur semblaient pertinents. Lors du retour en grand groupe, certains élèves d'autres équipes ont même aidé en ajoutant de nouvelles observations qu'ils avaient faites de l'album choisi. Ainsi, ils ont fait plus que simplement « Contribuer au travail collectif », l'une des composantes de la compétence « coopérer » (Ministère de l'Éducation, 2006). En effet, on a pu observer une entraide spontanée entre les enfants de la classe qui sont guidés par une motivation intrinsèque.

Seules, ces informations ne sembleraient pas forcément marquantes, mais, en les comparant à ce qu'il y avait auparavant, on peut comprendre plus facilement l'impact. Les comportements dans la classe représentaient une volte-face importante entre les situations. Parfois, les élèves travaillaient de manière individuelle et étaient souvent peu motivés, évitaient la tâche ou avaient besoin de plus de temps. À d'autres occasions, d'une manière d'apparence spontanée, ils participaient efficacement en équipe sans se décourager ou se laisser facilement distraire. Les tâches étaient pourtant similaires, voire plus complexes. Les activités d'apprentissage devenaient ainsi souvent plus agréables pour tous. Les élèves appréciaient cette occasion de travailler en interaction et le climat de classe était plus léger par les comportements prosociaux dont ils faisaient preuve, tout comme le démontrait le tableau d'analyse des comportements dans notre classe de 2e année.

Critiques et réflexions

Chaque projet a son lot de problèmes et d'obstacles et le nôtre ne fait pas exception. Faire des critiques constructives permet d'avoir une réflexion poussée et d'éviter de reproduire les mêmes erreurs. Par exemple, nous ne nous sommes pas exercés au travail d'équipe. Comme mentionné au tout début de notre article, pour que les élèves puissent travailler efficacement en équipe, un enseignement doit être fait au préalable. Ils doivent savoir, par exemple, qu'ils doivent respecter leur tour de parole, qu'il existe des rôles différents, qu'il y a un volume de voix à respecter pour le bien-être commun ou encore qu'il y a une manière de gérer les conflits. Sans ces exercices, il y a des risques que le projet soit moins performant ou encore que l'objectif ne soit pas atteint.

On peut aussi s'interroger sur les élèves qui ont indiqué qu'ils n'étaient pas intéressés à travailler en équipe. Il y en a dans toutes les classes et les nôtres ne font pas exception. Néanmoins, il y aurait matière à se pencher plus profondément sur les raisons de ce choix et sur l'impact que cela peut avoir sur leur motivation et leurs comportements lors des apprentissages d'ordre coopératif.

De plus, les traces utilisées pour observer l'évolution des compétences n'étaient peut-être pas toujours suffisantes. Avec des outils plus complets ou des traces plus intéressantes, on disposerait d'une meilleure vision d'ensemble. Avec ces dernières, on pourrait avoir, de surcroît, des résultats scolaires, ce que nous n'avons pas. Au cours de l'année, nous courrons souvent derrière le temps pour voir les notions et les évaluer. Une autoévaluation, une évaluation des pairs ou encore une entrevue avec l'enseignante en équipe sont de bons moyens pour que les élèves continuent de faire partie du processus et qu'ils aient une notation ou une observation sans que l'enseignante soit débordée par la charge de travail.

Enfin, les élèves ont eu un temps limité par semaine sur un projet d'envergure. Nous avons eu un laps de temps peut-être trop court pour, d'une part, faire l'observation de l'évolution de la compétence « coopération » et pour, d'une autre part, ne pas se précipiter à la fin. Les résultats sont donc nécessairement plus limités tant par les situations

qui ont pu avoir lieu que par les données qui ont pu être amassées. Il est également difficile de savoir avec certitude l'impact que nos projets vont avoir dans le temps.

Conclusion

Après ce retour sur le déroulement de nos projets, il nous semble évident que l'on peut en tirer certaines conclusions. Bien qu'il soit difficile d'affirmer sans aucun doute un lien de causalité entre le travail d'équipe et les impacts positifs dans la classe, on peut facilement observer et souligner que ces derniers ont bien existé. Que ce soit vis-à-vis d'une plus grande coopération entre les élèves ou d'une approche plus motivée ou au moins plus positive face à la tâche scolaire à accomplir, ce sont des faits observés. Certes, le travail d'équipe n'est pas toujours harmonieux dans nos classes et plusieurs points de nos projets seraient à approfondir. Néanmoins, il semble indéniable que les avantages possibles de l'apprentissage coopératif, s'il est mis en place avec succès, peuvent former des atouts précieux dans plusieurs des sphères de développement des élèves en plus de celles du milieu scolaire.

Comme mentionné précédemment, nos projets comportaient un certain nombre de limites que ce soit du point de vue des outils ou de la durée, par exemple. Cependant, cela peut aussi représenter des pistes de départ pour aller plus loin. Est-ce que les effets vont se maintenir dans le temps ? Est-ce que cela aura des impacts positifs ou négatifs sur d'autres aspects scolaires ou même sociaux ? L'expérience que nous avons pu réaliser nous a fait d'autant plus prendre conscience de l'influence positive de certains de nos choix didactiques. Si la seule décision de travailler en équipe peut avoir un impact aussi important sur les élèves, un nombre significatif d'éléments pédagogiques du quotidien pourraient être aussi bénéfiques sur leur développement ou au contraire néfastes. Y aurait-il alors d'autres pratiques pédagogiques plus efficaces pour améliorer la coopération et augmenter la motivation dans une classe ?

Références

Alaoui, A. Laferrière, T. et Meloche, D. (1996), Le travail en équipe. https://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guide2.pdf

Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. Pédagogie collégiale, vol 7 https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21299/barbeau_denise_07_1.pdf?sequence

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

Intérêt. (s.d). Larousse. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intérêt/43680#:~:text=1.,l'intérêt%20de%20la%20science.&text=2.

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

Office québécois de la langue française. (2025). Motivation https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17487914/motivation

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques. (3e éd.) Chenelière Éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Les compétences socioémotionnelles en classe

Ève Deslauriers Lemelin



Plus l'enfant vieillit, plus ses compétences socioémotionnelles doivent se complexifier pour s'adapter. D'ailleurs, le programme-cycle de l'éducation préscolaire vise notamment à soutenir les domaines affectif et social au sein du développement global des enfants. Pourtant, parmi les domaines généraux de formation et les compétences transversales (sauf peut-être coopérer (MELS, 2006)), le programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement primaire ne semble pas soutenir les compétences socioémotionnelles comme elle le devrait. Le parcours développemental de cette sphère va au-delà de l'enfance. En effet, le lobe frontal (responsable de l'autorégulation des émotions) et le lobe limbique (au service de la reconnaissance et du ressenti des émotions) ne viennent qu'à pleine maturité vers 20 ans (Masson, s.d.). Sur le plan de la pratique dans les écoles primaires, rares sont les enseignants ou enseignantes n'ayant pas été confrontés à des situations où des enfants peinent à démontrer des comportements harmonieux auprès des adultes et des pairs.

Ma classe de stage de 3e année du primaire n'en faisait pas exception. Après plusieurs jours d'observation, il a été soulevé que très peu de mesures de compréhension, d'expression et de régulation des émotions étaient présentes dans le registre de solutions des enfants pour surmonter des obstacles. Au sein des 20 élèves, il a été observé qu'environ 5 jeunes génèrent des conflits dans des contextes d'évaluation, 2 crient et brisent des objets lorsqu'ils sont en colère et beaucoup rapportent des histoires qui ne les concernent pas à l'adulte sous le nez des pairs qui finissent par réagir. Une analyse de la question suivante s'impose à la lumière de cette situation: comment soutenir l'apprentissage socioémotionnel chez les enfants de 6 à 12?

Avant tout, je voudrais décrire les étapes de ma démarche. Avant d'entreprendre mes études au BÉPEP, j'exerçais le travail d'éducatrice spécialisée dans une école primaire. Durant cette période, j'ai développé une préoccupation pour l'apprentissage socioémotionnel chez les enfants. Qu'entend-on par apprentissage socioémotionnel? Selon le site gouvernemental de l'Alberta, il s'agit du « [...] processus de développement des connaissances, des attitudes et des compétences des élèves afin de les aider à gérer les émotions, à établir des relations saines, à fixer des objectifs et à prendre des décisions. » Il y a plusieurs bonnes raisons d'impliquer ce type d'apprentissage dans les classes. Par exemple, des études menées par Cuisinier, F., Tornare, E., & Pons, F. en 2015 suggèrent que les émotions peuvent interférer ou faciliter l'apprentissage des enfants. Entre autres, ce sont ces fameuses émotions qui déterminent l'objet de

notre attention et de notre mémoire; deux composantes qui contribuent principalement à notre capacité à apprendre. (Brackett, 2019, p.27) J'ai donc décidé de soutenir l'apprentissage de compétences socioémotionnelles chez les enfants à l'école en développant mes connaissances.

Mon expérience en stage s'est beaucoup inspirée d'un ouvrage sur l'intelligence émotionnelle écrit par le docteur et fondateur du Centre de l'intelligence émotionnelle de Yale, Marc Brackett (2019). Je voulais mobiliser les concepts clés suivants sur le terrain : l'identification des émotions, le vocabulaire émotionnel et les moyens de régulation des émotions. Ces derniers représentent les principales étapes du système de compétences socioémotionnelles de Marc Brackett intitulé RULER[1]. J'avais acheté les peluches (voir image ci-dessous) de l'univers littéraire de la couleur des émotions de Anna Llenas (bien connu dans le milieu de l'enseignement) pour soutenir le concept d'identification des émotions. Les élèves pouvaient emprunter une peluche pour exprimer leur émotion au retour de la récréation avant le cours. J'avais traduit et imprimé une matrice de vocabulaire émotionnel (voir annexe 1) tirée du livre de Marc Brackett 2019 pour soutenir le concept du vocabulaire émotionnel. Je m'en servais pour les entretiens privés auprès des élèves. Pour finir, j'avais fait l'acquisition d'un sablier/volcan (voir annexe 4) pour soutenir le concept de la régulation des émotions.

Au départ, c'était surtout pour outiller un enfant avec un trouble du comportement. Rapidement, j'ai observé que tout le monde dans la classe pouvait bénéficier de ces démarches.

[1] RULER : « Recognize » (reconnaître) l'émotion, « Understand » (comprendre) l'émotion, « Labelling » (étiqueter) l'émotion, « Express » (exprimer) l'émotion et « Regulate » la (réguler) [traduction libre].



Concept clé #1 : identification des émotions

Pour identifier leurs émotions, les enfants disposaient de peluches des monstres du livre de la couleur des émotions (Llenas, 2017) au retour de la récréation et du diner. Souvent, j'en profitais pour questionner discrètement les élèves qui utilisaient le système pour comprendre l'émotion vécue. Durant le retour d'une récréation, Louis (nom fictif) m'a demandé s'il pouvait prendre le toutou de l'angoisse. J'ai accepté et je lui ai demandé si tout allait bien. Il m'a dit qu'il avait peur de ne pas réussir son évaluation de multiplications. Durant ladite évaluation, j'ai observé que Louis n'écrivait rien et ne bougeait pas. Il n'avait rien écrit sur sa feuille réponse. Ses parents m'ont dit qu'il avait pourtant révisé à la maison. Le docteur Marc Brackett soutient que nos émotions tendent à influencer notre mémoire, concentration et attention et qu'il est impératif d'en tenir compte (Brackett, 2019). Grâce au système de la peluche, j'ai rapidement compris que le comportement qu'il avait adopté durant l'évaluation était une réaction à l'élément déclencheur nommé.

À l'aide de procédures établies, je donne à l'enfant plusieurs occasions au courant de la journée pour faire une introspection sur ses émotions. Plus nous sommes conscients de nos émotions, plus nous pouvons en tenir compte dans nos prises de décisions (Brackett, 2019). Dans une autre situation, Sophie (nom fictif) me demande « Madame Ève, est-ce que je pourrais prendre le toutou de la colère? » Je réponds : « Oui, bien sûr! Est-ce que c'est à cause de quelque chose qui s'est produit durant la récréation? » Sophie répond : « Oui. » Elle est partie s'assoir à sa place avec la peluche en attendant que le cours commence. Amélie (nom fictif) lui demande si elle peut s'assoir à côté d'elle durant la pause du diner; Sophie lui montre la peluche et lui dit qu'elle allait lui parler plus tard.

Concept clé #2 : le vocabulaire au service des émotions

En 1992, une étude menée par Denham, S.A., Cook, M., et Zoller, D. a démontré que des enfants régulent mieux leurs émotions et sont plus empathiques lorsque leurs parents expriment les émotions avec un vocabulaire plus sophistiqué (Brackett, 2019, p.171). Il ne suffit donc pas d'identifier sa colère, sa peine ou sa joie. Il faut distinguer l'ennui, l'irritation, la frustration, le dégout, etc. Par exemple, l'envie et la jalousie sont deux émotions bien différentes lorsqu'on les regarde de plus près; la jalousie nait de la peur alors que l'envie provient du désir selon Marc Brackett. Autrement dit, plus notre vocabulaire émotionnel est riche, plus nous comprenons (Brackett, 2019). J'avais donc traduit et imprimé une matrice de vocabulaire émotionnel (voir annexe 1) disponible dans l'ouvrage du docteur Brackett. Ainsi, les élèves pouvaient mettre le doigt sur leur émotion ou celle des autres lors de discussions en privé avec moi. Par exemple, Alicia (nom fictif) vivait des conflits récurrents avec quelques amies dans la cour d'école. Lors d'une rencontre, en lui montrant la matrice, j'avais demandé à Alicia de me trouver le mot exact qui décrivait comment elle se sentirait si j'étais sa meilleure amie et que je refusais de jouer avec elle durant une récréation. Après un moment de réflexion, Alicia a regardé la matrice et m'a répondu qu'elle se sentirait seule.

Concept clé #3 : moyens de régulation des émotions

Suite à la lecture du monstre des couleurs, le docteur des émotions (Llenas, 2023), j'ai demandé aux élèves dans le cadre du cours de CCQ de me dessiner 3 choses qu'ils peuvent faire quand ils se sentent en colère ou triste à l'école. Plusieurs élèves ont dessiné le volcan, d'autres se sont dessinés en train de s'isoler (prendre une pause). Un matin de stage,Samuel montrait des signes de colère: il a pris le volcan puis s'est retiré

dans le corridor. Choisir une méthode de régulation des émotions, c'est accepter l'émotion vécue par soi-même ou par les autres (Brackett, 2019, p.145). Un autre matin, Audrée (nom fictif) m'avait demandé la peluche de l'angoisse. Malheureusement, cette dernière n'était pas disponible. Audrée a donc pris l'initiative d'écrire un résumé de ce qu'elle ressentait. Dans son texte qu'elle m'a montré, Audrée avait écrit qu'elle se sentait stressée. Pour aller plus loin, je lui ai demandé de réfléchir à ce qui aurait pu déclencher son stress. Plus tard, elle a ajouté que « les notes la stressaient beaucoup. »

Conclusion:

En somme, pour soutenir l'apprentissage socioémotionnel chez les enfants, plusieurs apprentissages ont été faits lors de mon stage. Tout d'abord, il a été observé que tous les enfants gagnent à identifier leurs émotions sur une base régulière à l'école. Ensuite, enseigner un riche vocabulaire des émotions est un concept non négligeable pour développer l'empathie, la régulation et l'expressivité de l'enfant. Enfin, il est primordial de promouvoir et de mettre en place des moyens de régulation des émotions dans sa classe.

Pour faire suite aux concepts clés énumérés précédemment, j'aimerais apporter quelques pistes d'enrichissement. Voici quelques exemples.

1) Pour pratiquer le concept d'identification des émotions en classe, je n'avais pas suffisamment de peluche des monstres de la couleur des émotions pour que chaque enfant puisse identifier leurs émotions après la récréation, le matin ou le diner. En consultant les réseaux sociaux, j'ai trouvé une vidéo de @maitresse_ade (voir annexe 3) qui représentait les émotions avec des élastiques en caoutchouc de diverses couleurs. Chaque couleur était liée à une émotion. Autrement dit, remplacer les peluches par les élastiques de couleur est une solution efficace pour s'assurer qu'il ne manque pas de ressources.

2) Pour pratiquer le concept d'enrichissement du vocabulaire des émotions des enfants, je présenterais et j'expliquerais la matrice (voir annexe 1) davantage. Par exemple, je pourrais choisir un mot dans la matrice (exemple: être satisfait) et demander aux enfants de me le définir selon eux. Nous discuterions aussi des différents pôles du document (ex.: émotions à forte énergie). Je rendrais cette matrice accessible en tout temps en l'affichant quelque part dans la classe.

3) Pour pratiquer le concept de la régulation des émotions en classe, je proposerais aussi le recours à l'écriture. On peut demander aux élèves d'écrire comment ils se sentent et pourquoi. Cette stratégie combine l'identification des émotions et l'élaboration du vocabulaire des émotions. Lorsque l'enseignant prend le temps de lire ces messages, il dispose de précieuses informations sur ses élèves.

4) En guise de matériel de régulation, je remplacerais le volcan (voir annexe par un sablier plus petit. Par expérience, le volcan est trop fragile et casse lorsqu'on l'échappe au sol.

Pour terminer cette conclusion, j'aimerais ajouter sur le plan professionnel de la pratique enseignante que tenir compte des besoins émotionnels des enfants est une composante à ne pas négliger pour assurer une bonne gestion du groupe-classe (MELS, 2011). Effectivement, ce sont les enseignants les plus efficaces qui reconnaissent que les aspects social, émotionnel et académique sont interreliés (Brackett, 2019, p.203). Bien que certains croient qu'enseigner les compétences socioémotionnelles devrait être fait par les parents (Derome, 2024), il est important de se rappeler que la mission de l'école québécoise n'est pas seulement d'instruire et de qualifier, mais aussi de socialiser (MELS, 2023, p.1).

Références

-Référence 1, Cuisinier, F., Tornare, E. et Pons, F. (2015). Les émotions des apprentissages scolaires: un domaine en émergence. ANAE, 139, page 1 - page 9. Repéré à 001_009_ANAE_139_CUISINIER.indd

-Référence 2, Denham, S. A., Cook, M., & Zoller, D. (1992). Baby looks very sad: Implications of conversations about feelings between mother and preschooler. British Journal of Developmental Psychology, 10, page 301- page 315. Repéré à https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1992.tb00579.x

-Référence 3, Alberta Education. (S.d.). Apprentissage socioémotionnel. Repéré à Apprentissage socioémotionnel - Apprentissage socioémotionnel

-Référence 4, Ministère de l'Éducation. (2006). Compétences transversales. Repéré à Programme de formation de l'école québécoise

-Référence 5, Ministère de l'Éducation. (2023). Plan stratégique 2023-2027. Repéré à Plan stratégique 2023-2027 du ministère de l'Éducation

-Référence 6, Ministère de l'Éducation. (2023). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire. Repéré à Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire - Programme-cycle de l'éducation préscolaire

-Référence 7, Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire. Repéré à Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire et enseignement primaire

-Référence 8, Ministère de l'Éducation. (2020). Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante. Repéré à Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante

-Référence 9, Brackett, M. (2019). «Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive». États-Unis : Celadon Books.

-Référence 10, Llenas, A. (2017). La couleur des émotions: un livre animé. Glénat Jeunesse.

-Référence 11, Llenas, A. (Octobre 2023). Le monstre des couleurs, docteur des émotions. Glénat Jeunesse.

-Référence 12, Derome, R. (2024). Les émotions en classe, c'est du sérieux. Québec Science. Repéré à Les émotions en classe, c'est du sérieux - Québec Science

-Référence 13, Masson, Marjolaine. (S.d.). Est-ce que l'expression des émotions est différente à l'adolescence?. Repéré à Est-ce que l'expression des émotions est différente à l'adolescence? | Institut TA

-Référence 14, Maîtresse Ade. (Janvier 2025). Je m'inquiète pour mes élèves [vidéo en ligne]. Repéré à URL https://www.facebook.com/share/v/18SVSpHvre/

Émotions à forte énergie										
	Enragé	Bouleversé	Stressé	Agité	Choqué	Surpris	Optimiste	Festif	Exalté	Extatique
	Livide (Blême)	Furieux	Frustré	Tendu	Stupéfait	Hyperactif	Enjoué	Motivé	Inspiré	Allègre (plein d'entrain)
	Fumant	Effrayé	Fâché	Nerveux	Tracassé	Énergique	Vigoureux	Excité	Encouragé	Enthousiaste
	Angoissé	Avoir des appréhensions	Tourmenté	Irité	Agacé	Content	Concentré	Heureux	Fier	Ravie
	Repoussé	Troublé	Mal à l'aise	Alarmé	Énervé	Agréable	Joyeux	Avoir espoir	Joueur	Bienheureux
Émotions à faible énergie										
	Dégoûté	Glauque	Déçu	Lassé	Apathique	À l'aise	Décontracté	Content	Aimant	Accompli
	Pessimiste	Morose	Découragé	Triste	S'ennuyer de quelqu'un ou quelque chose	Calme	En sécurité	Satisfait	Reconnaissant	Ému
	Aliéné (dépossédé)	Misérable	Seul	Démoralisé	Fatigué	Relaxé	Apaisé	Reposé	Béni	Équilibré
	Abattu	Déprimé	Maussade	Épuisé	Affligé	Détendu	Pondéré	En paix	Comfortable	Insouciant
	Désespéré	Effondré	Vexé	Brûlé	Vidé	Endormi	Complaisant	Tranquille	Douillet	Serein
	Émotions à valence négative					Émotions à valence positive				

(Annexe 2) Peluches des monstres de l'univers de la couleur des émotions (Ueras, 2017)



(Annexe 3) vidéo des bracelets en caoutchouc:
Maîtresse Ade. (Janvier 2025). Je m'inquiète pour mes élèves [vidéo en ligne]. Repéré à URL https://www.facebook.com/share/v/18SVSpHvre/

(Annexe 4) le volcan de la régulation des émotions Repéré à *Volcano Eruption Egg Shape Liquid Motion Hourglass With Base Calming Sensory Soothing Sand Desktop Ornament Liquid Motion Hourglass : Amazon.ca: Home*



UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Le développement des habiletés sociales au service du travail d'équipe

Britany Claveau



Introduction

La mission de l'école québécoise est d'instruire, de socialiser et de qualifier (Gouvernement du Québec, 2006, p. 3). En tant qu'enseignants au primaire, notre devoir est donc d'amener les élèves à se développer à leur plein potentiel en leur permettant d'acquérir des compétences disciplinaires et transversales. Parmi les compétences transversales à développer, qui sont prescrites dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), la compétence 8, qui concerne la capacité à coopérer, est essentielle pour répondre à la mission de socialiser (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 50). Pour réussir à faire développer cette compétence chez les élèves, le travail d'équipe est une technique d'apprentissage coopératif qui peut être pertinente (Vienneau, 2017, p. 199). Cependant, travailler en équipe ne garantit pas la coopération. La compétence à coopérer nécessite de faire développer les habiletés sociales des élèves (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 50). En effet, l'apprentissage des habiletés sociales est primordial et doit se faire dès le préscolaire dans les écoles pour réussir à atteindre cette compétence. Cependant, la pandémie de COVID-19 a nui au développement des compétences sociales, notamment en raison des confinements, qui ont considérablement limité les occasions de socialisation des élèves. En effet, les recherches montrent qu'il y a une diminution des habiletés sociales chez les enfants de 2 à 12 ans, depuis la pandémie, en raison des confinements (Melançon, 2021, p. 5). Malheureusement, les effets néfastes de ceux-ci se ressentent encore sur le développement des compétences sociales des élèves quelques années après la pandémie. Malgré ces difficultés, la mission des enseignants n'a pas changé. Nous devons faire développer la compétence transversale à coopérer chez nos élèves. Pour aider les élèves à atteindre cette compétence, les enseignants doivent leur offrir des occasions de s'initier au travail d'équipe afin de développer leurs habiletés sociales (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 50).

Tout au long de mon stage final, j'ai pu observer cette problématique dans ma classe. En effet, il y avait une lacune au niveau du développement des habiletés sociales de mes élèves, ce qui rendait la coopération au sein du travail d'équipe très difficile. Notamment, j'ai souvent observé lors des périodes de travail d'équipe un manque d'engagement, un manque d'écoute ainsi que des conflits entre les élèves, ce qui entraînait un manque de respect les uns envers les

autres. Il est aussi important de mentionner que j'ai effectué mon stage dans une école où la vie scolaire se vit depuis seulement 2 ans. En effet, cette école a ouvert ses portes en août 2023. Ainsi, la majorité des élèves ne se connaissaient pas à leur arrivée, n'avaient développé aucune affinité et n'avaient jamais collaboré. De plus, en fréquentant une grande école, plusieurs élèves ne se connaissaient toujours pas lors de la rentrée scolaire au début de mon stage, même s'ils fréquentaient l'école depuis maintenant un an. Le manque d'affinités et de liens entre les élèves de ma classe peut donc avoir eu un impact négatif sur le développement de leurs habiletés sociales. Puisque le travail d'équipe était une stratégie d'apprentissage fréquemment utilisée dans ma classe de stage, j'ai mis en place un projet d'intervention qui visait à soutenir le développement des habiletés sociales par divers moyens. **Le présent article a donc pour objectif de présenter ces moyens et d'illustrer comment ils favorisent le développement des habiletés sociales.**

Qu'est-ce qu'une habileté sociale?

Avant toute chose, il est primordial de définir ce qu'est une habileté sociale ainsi que celles qui sont nécessaires au travail d'équipe. Une habileté sociale désigne les comportements appris qui sont socialement acceptables et qui permettent aux élèves d'initier et de maintenir des relations positives avec leurs camarades de classe (Doucet et Gauthier, 2013, p. 69-70). Dans le cadre du travail d'équipe, plusieurs habiletés sociales sont nécessaires afin d'acquérir la compétence à coopérer, telles que la résolution de conflits, l'écoute active, l'engagement ainsi que le respect d'autrui. Il s'agit des quatre habiletés sociales dont j'ai soutenu le développement dans mon projet d'intervention en contexte (PIC).

L'habileté sociale à **résoudre des conflits** est un processus utilisé afin de trouver une solution à un différend entre plusieurs élèves (Doucet et Gauthier, 2013, p. 82). Cette habileté sociale « fait appel à la réflexion ainsi qu'aux habiletés telles que l'expression de soi, l'écoute active ainsi que le dialogue » (Gamble, 2002, p. 207). Ainsi, pour résoudre un conflit, les élèves doivent apprendre à exprimer leur point de vue de façon respectueuse, tout en étant capables de comprendre celui des autres, puisque chaque personne impliquée dans un conflit peut avoir une perception différente de la situation. De plus, il est important de savoir que l'apprentissage de l'expression des émotions comme la colère, la frustration et l'agressivité est essentiel dans le processus de résolution de conflits (Gamble, 2002, p. 208). On comprend donc que la résolution de conflits est une compétence sociale complexe, nécessitant l'utilisation d'autres habiletés telles que l'écoute et le respect. Il est donc important de définir ces deux habiletés sociales.

L'habileté de l'**écoute active** consiste à écouter attentivement l'autre personne afin de bien comprendre son message (Dumais, 2012, p. 57). Différentes stratégies telles que porter son attention à la personne qui parle en la regardant dans les yeux et hocher la tête sont des signes de langage non verbal qui peuvent être enseignées aux élèves afin de développer leur habileté sociale à faire preuve d'écoute (Dumais, 2012, p. 58). L'écoute active est nécessaire au travail d'équipe, car cette habileté « découle des comportements de base à adopter en groupe » (Doyon, 1991, p. 134).

L'apprentissage du **respect d'autrui** est une compétence sociale complexe à acquérir. En effet, « les élèves doivent apprendre à se respecter entre eux dans l'expression de leurs points de vue singuliers » (Garric et Lorcerie, 2022, p. 22). Le respect d'autrui est donc une habileté sociale centrale au travail d'équipe, car elle implique tous les élèves (Garric et Lorcerie, 2022, p. 22). De plus, l'habileté sociale à respecter l'autre implique « le respect et l'acceptation des différences des autres » (Gamble, 2002, p. 192). Pour développer cette habileté au sein du travail d'équipe, les élèves doivent donc être en mesure de travailler les capacités de chacun. En d'autres mots, ils doivent être capables d'accepter et de respecter les forces et les défis de leurs coéquipiers. Pour ce faire, les élèves peuvent traiter les autres comme ils aimeraient être traités, éviter de rire ou de juger les idées des autres et être ouverts et empathiques envers leurs camarades. Il s'agit là de marques de respect au sein du travail d'équipe (Université d'Ottawa, 2011, p. 1-2).

Finalement, la dernière habileté sociale à définir afin de bien comprendre l'importance des habiletés sociales au sein du travail d'équipe est l'**engagement**. Cette habileté sociale se définit comme « un état d'attention et d'implication soutenue, dans lequel la participation ne comporte pas qu'une dimension cognitive, mais aussi des dimensions sociales [et] comportementales […]. » (Bédard et al., 2022, p. 3-4). Pour s'engager activement dans un travail d'équipe, l'élève doit avoir une volonté de travailler en équipe afin d'accomplir une tâche, il doit persévérer et s'impliquer activement auprès de ses pairs (Bédard et al., 2022, p. 3-4). Ainsi, pour observer qu'un élève est engagé dans un travail d'équipe, on peut observer les comportements suivants : l'élève réalise et accomplit les tâches scolaires et participe aux discussions avec son équipe (Archambault et Chouinard, 2022, p. 89). Il s'agit d'une habileté sociale importante au travail d'équipe, car l'engagement individuel de chaque membre d'une équipe est nécessaire afin d'atteindre les objectifs du groupe (Gamble, 2002, p. 202).

« Les enseignantes et les enseignants du primaire trouvent les habiletés sociales […] aussi importantes que de savoir lire, écrire et compter, et ils sont d'avis que leurs élèves progressent quand les habiletés sociales sont enseignées de manière spécifique dans la salle de classe » (Gamble, 2002, p. 203).

Le modelage des habiletés sociales

La première intervention que j'ai mise en place afin de soutenir le développement des habiletés sociales des élèves de ma classe, a été de faire l'enseignement explicite de celles-ci en les modelant. Cette stratégie d'enseignement se veut le meilleur moyen pour que les élèves développent les comportements attendus (Gaudreau, 2024, p. 115).

Tout d'abord, avant de pouvoir faire le modelage des habiletés sociales, il était primordial de les définir avec les élèves et d'identifier des stratégies pour les employer. J'ai donc eu une discussion avec les élèves pour identifier les comportements attendus à respecter dans le travail d'équipe. En étant impliqués dans cette discussion, les élèves étaient plus enclins à adopter ses comportements (Frey, 2016, p. 27). Cette discussion avec les élèves m'a permis de leur expliquer explicitement en quoi consiste chacune des habiletés sociales et comment les utiliser. Cette discussion, bien qu'elle ait été guidée par moi, a été pertinente, car elle a permis aux élèves d'expliquer, dans leurs propres mots, les stratégies à utiliser pour développer leurs habiletés sociales.

Tableau 1. Stratégies nommées par les élèves pour développer chaque habileté sociale

Résoudre un conflit	- Faire un message clair pour exprimer comment on se sent - Parler au «je» - Rester calme et respectueux avec l'autre - Écouter l'autre
Écouter activement	- Regarder la personne qui parle - Répondre lorsqu'on nous parle - Ne pas parler en même temps que les autres
Respect d'autrui	- Accepter les idées des autres - Être respectueux dans nos gestes et nos paroles - Aider les autres - Encourager les autres
Engagement	- Donner nos idées et nos opinions - Discuter du travail avec les autres - Proposer des solutions - Faire le travail demandé

Avec les différentes stratégies amenées par les élèves, j'ai construit un tableau d'ancrage afin d'afficher le résultat de notre discussion dans la classe. Ce tableau a été pertinent pour soutenir le développement des habiletés sociales, car les élèves pouvaient s'y référer à tout moment afin d'employer les bonnes stratégies lors des périodes de travail d'équipe.

Une fois les stratégies définies avec les élèves, j'ai procédé au modelage de celles-ci en sollicitant l'aide de volontaires. Pour ce faire, j'ai adopté un rôle d'acteur afin de démontrer explicitement aux élèves comment appliquer les stratégies. Les élèves, quant à eux, étaient en position d'observateurs apprenants (Messier, 2017, p. 43).

Pour chaque habileté, j'ai utilisé des mises en situation différentes afin de montrer comment appliquer les stratégies énumérées dans le tableau 1 dans des contextes réels de travail d'équipe. Par exemple, pour modeler la stratégie de résolution de conflit, j'ai demandé à un élève de me manquer volontairement de respect en se moquant de mes idées. En réponse à cela, j'ai dit : « Je n'aime pas la façon dont tu me parles et cela me fait de la peine. Si tu n'es pas d'accord avec mes idées, j'aimerais que tu me le dises plus respectueusement. » Cet exemple a permis aux élèves de voir et d'entendre, dans un contexte réel de conflit, comment répondre à l'autre en utilisant le « je » et en exprimant ses émotions de manière claire et respectueuse.

Pour l'écoute active, j'ai demandé à un élève de partager ses idées sur la résolution d'un problème de mathématiques. J'ai utilisé la stratégie mentionnée précédemment : regarder la personne qui parle dans les yeux. Tout en regardant l'élève qui me parlait, j'ai mentionné la stratégie que j'utilisais à haute voix « Je te regarde dans les yeux parce que tu me parles et je veux comprendre ce que tu dis pour pouvoir te répondre. » Puisque l'écoute active se manifeste principalement par des signes non verbaux, comme regarder l'autre et hocher la tête, j'ai mentionné la stratégie à haute voix pour permettre à mes élèves observateurs de bien voir et comprendre l'utilisation de celle-ci dans un contexte réel afin de pouvoir la réutiliser (Dumais, 2012, p. 58).

Pour ce qui est de l'habileté sociale à être respectueux envers les autres, j'ai demandé à un élève de résoudre un problème mathématique complexe. J'ai ensuite proposé mon aide à cet élève et je l'ai encouragé en lui disant « Aimerais-tu que je t'aide à faire ton problème? Continue comme ça! » Les paroles que j'ai utilisées afin d'être respectueuse avec l'élève ont permis aux élèves observateurs d'avoir des exemples de phrases à utiliser pour être respectueux envers leurs coéquipiers.

Finalement, pour modeler l'engagement, j'ai utilisé la même situation que celle expliquée précédemment pour le modelage du respect. Pour montrer mon engagement dans le travail, j'ai donné mes idées pour résoudre le problème : « On pourrait commencer par lire le problème et surligner les informations importantes ».

Le modelage au travers des mises en situation a réellement soutenu le développement des habiletés sociales chez les élèves. En effet, ceux-ci ont pu établir des stratégies concrètes à utiliser afin de développer leurs compétences sociales, tout en voyant explicitement comment ces stratégies peuvent être utilisées dans des contextes réels afin de comprendre comment les réutiliser dans d'autres contextes. De plus, pour les habiletés sociales à résoudre des conflits, à respecter les autres et à être engagés dans le travail, le modelage a permis aux élèves d'avoir des exemples de paroles explicites qu'ils ont pu par la suite réutiliser dans leurs équipes de travail respectives.

Les responsabilités au sein du travail d'équipe

Après avoir élaboré et modelé les stratégies pour utiliser les quatre habiletés sociales avec mes élèves, j'ai instauré des responsabilités au sein des équipes de travail en utilisant la stratégie d'enseignement par les pairs. L'objectif de cette intervention était de favoriser l'entraide entre mes élèves quant à l'utilisation des stratégies relatives aux habiletés sociales. Pour aider mes élèves à accomplir

leurs responsabilités, je leur ai offert un accompagnement soutenu, afin qu'ils développent une autonomie à s'entraider dans l'utilisation des stratégies que nous avions précédemment énumérées. Pour ce faire, j'ai créé trois responsabilités spécifiques liées aux compétences sociales.

Voici les trois responsabilités ainsi que les habiletés auxquelles elles étaient associées.

Tableau 2. Les habiletés sociales associées aux responsabilités au sein du travail d'équipe

Résoudre des conflits et le respect d'autrui	Gardien de respect
Faire preuve d'écoute active	Gardien du son
Être engagé dans la tâche	Gardien du travail

Lors des périodes de travail d'équipe, les gardiens étaient responsables de faire appliquer les stratégies relatives aux habiletés sociales. Pour ce faire, chacun devait être un expert de l'habileté qui lui était attribuée. Afin d'identifier les forces des élèves et d'attribuer les responsabilités, j'ai proposé aux élèves d'autoévaluer leurs compétences sociales en répondant à différentes questions. Ils devaient répondre en se donnant des notes sur 5. Par exemple : « Lorsque je fais face à un conflit, est-ce que je suis capable de le résoudre seul tout en étant respectueux ? » ou encore « En travail d'équipe, est-ce que je questionne mes coéquipiers pour connaître leurs idées ? » J'ai expliqué aux élèves l'importance de s'autoévaluer honnêtement, afin d'avoir un portrait juste des forces de chacun. Après cette autoévaluation, j'ai attribué à chaque élève une responsabilité en fonction de ses forces. Ainsi, dans chaque équipe, il y avait un expert pour chaque habileté sociale.

Les experts avaient deux rôles dans leur équipe. Le premier rôle était de donner l'exemple aux autres membres de leur équipe en appliquant les stratégies associées à chaque habileté sociale énumérées précédemment. Leur deuxième rôle était d'aider leurs pairs à employer ces stratégies. Ainsi, chaque élève de la classe recevait de l'aide pour améliorer ses habiletés sociales tout en aidant les autres. Cette intervention a installé un climat d'entraide entre tous les élèves et a facilité la compréhension des élèves sur les habiletés sociales nécessaires à la coopération dans le travail d'équipe.

La mise en place de cette intervention s'est échelonnée sur deux semaines. Pendant ces semaines, j'ai pu accompagner les experts afin qu'ils développent une autonomie pour bien guider leurs pairs dans l'utilisation des stratégies relatives aux habiletés sociales dans leur équipe de travail.

Cette intervention m'a permis d'observer l'entraide entre les élèves d'une même équipe de différentes façons, et ce, pour chaque habileté sociale. D'abord, j'ai observé un élève qui avait la responsabilité de gardien du respect agir en tant que médiateur afin d'aider ces pairs à résoudre leur conflit en nommant une stratégie que ses pairs pouvaient utiliser : « Tu pourrais faire un message clair. » J'ai aussi entendu des gardiens du travail questionner leurs coéquipiers sur leurs opinions et leurs idées afin de les aider à rester engagés dans le travail d'équipe : « As-tu des idées de comment on pourrait résoudre le problème? » D'autres élèves qui étaient gardiens du respect encourageaient leurs coéquipiers lorsque ceux-ci éprouvaient des difficultés et encourageaient les autres à faire de même : « Continue ton travail, tu vas y arriver! » Finalement, j'ai observé des gardiens du son suggérer à leur coéquipier de regarder la personne qui parle et de lui répondre. « Tu devrais le regarder et lui répondre. »

L'enseignement par les pairs a permis de soutenir le développement des habiletés sociales de mes élèves de différentes façons. Cette stratégie d'enseignement présente des bienfaits tant pour les élèves experts que pour les élèves qui reçoivent de l'aide (Vienneau, 2017, p.103). Pour les élèves experts, l'enseignement par les pairs a permis de consolider leurs habiletés sociales en verbalisant et en modélisant les stratégies à utiliser auprès de leurs pairs (Vienneau, 2017, p.103). Comme l'un des rôles des élèves experts était de montrer l'exemple quant à l'utilisation des stratégies relatives aux habiletés sociales, ils ont dû verbaliser et modéliser celles-ci à plusieurs reprises pendant la mise en place de cette intervention, ce qui leur a permis de consolider leurs habiletés sociales.

Pour les élèves tutorés, cette stratégie d'enseignement leur a permis de voir et de comprendre comment il était possible, pour eux, d'utiliser les stratégies relatives aux habiletés sociales. En effet, l'enseignement par les pairs a permis aux élèves tutorés de « bénéficier d'exemples et d'explications plus simples et plus adaptées à leur niveau de langage » (Vienneau, 2017, p.103). Effectivement, ils pouvaient voir les experts, des élèves du même âge et avec sensiblement le même vocabulaire, utiliser les stratégies. Il était ainsi plus facile pour eux de prendre exemple sur les experts afin d'imiter les comportements et les paroles attendus dans le travail d'équipe par la suite.

« L'imitation est un mécanisme d'apprentissage essentiel pour l'enfant » (Kipfer, 2017, p.102).

Pour finir, l'enseignement par les pairs a aidé au développement des habiletés sociales des élèves de ma classe, car cette stratégie d'enseignement requiert elle-même des compétences sociales (Vienneau, 2017, p. 102). En effet, les élèves devaient être **respectueux** dans leur façon de suggérer l'utilisation des stratégies, tout en **écoutant** les conseils des élèves experts. Cette stratégie d'enseignement a donc mobilisé deux habiletés sociales chez mes élèves en plus d'instaurer un climat de coopération et d'entraide au sein des équipes de travail.

Résultats et constats

Pendant les trois semaines où les interventions précédemment analysées ont été mises en place, j'ai suivi l'évolution du développement des compétences sociales de mes élèves. Pour ce faire, j'ai fixé, au début du projet, quatre objectifs qui correspondaient aux quatre habiletés sociales que mes élèves devaient développer. À la fin de chaque semaine, j'attribuais une couleur (bleu, vert, jaune ou orange) à l'ensemble du groupe pour chaque objectif. Le bleu indiquait que mes élèves avaient très bien utilisé les stratégies liées

aux compétences sociales, le vert que dans l'ensemble les élèves avaient utilisé les stratégies, le jaune que peu d'élèves les avaient utilisées de manière appropriée, et le orange que quelques élèves seulement avaient utilisé les stratégies définies pour chaque compétence sociale. Ainsi, j'ai pu suivre l'évolution du développement des habiletés sociales de mes élèves.

Tableau 3. Évolution du développement des habiletés sociales - résultats

Objectifs	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3
Je suis engagé dans le travail d'équipe.			
Je suis respectueux envers les autres membres de mon équipe.			
Je suis capable de régler mes conflits tout en étant respectueux.			
J'écoute les autres membres de mon équipe.			

En analysant ce tableau, je constate qu'il y a eu une amélioration quant au développement des habiletés sociales de mes élèves. En effet, lors de la première semaine, on peut observer que pour l'engagement, le respect d'autrui et la résolution des conflits, peu d'élèves avaient utilisé les stratégies de manière appropriée. Tandis que pour l'écoute, seulement quelques élèves avaient utilisé les stratégies. En comparaison avec la troisième semaine, on constate une grande évolution, puisque l'ensemble des élèves utilisait bien les stratégies définies pour chaque habileté à la fin du projet.

Plus spécifiquement, j'ai observé, lors de la première semaine, que plusieurs élèves effectuaient les travaux d'équipe individuellement sans consulter leurs coéquipiers et sans participer aux discussions. Lors de la dernière semaine, les élèves échangeaient davantage leurs points de vue et leurs idées lors des périodes de travail d'équipe. Les élèves utilisaient donc les stratégies relatives à l'engagement (Archambault et Chouinard, 2022, p. 89). Le manque d'échange et de partage entre mes élèves pendant la première semaine explique les difficultés relatives à l'écoute active. Comme peu d'élèves partageaient leurs idées, il était difficile d'écouter les autres. C'est lorsque mes élèves ont commencé à démontrer de l'engagement dans leurs équipes qu'ils ont commencé à s'écouter les uns les autres, ce qui explique l'évolution de cette habileté sociale à la fin du projet.

Pour l'habileté à être respectueux, les élèves avaient, au début du projet, de la difficulté à accepter respectueusement les idées des autres. Plusieurs élèves riaient des idées de leurs camarades, ce qui entraînait plusieurs conflits. Bien que le respect d'autrui ait été difficile à développer pour mes élèves, j'ai observé une amélioration lorsque ceux-ci ont commencé à utiliser les bonnes stratégies pour régler leurs conflits, comme exprimer leurs émotions respectueusement et parler au « je » (Gamble, 2002, p. 207). En effet, c'est en apprenant à régler leurs conflits de façon respectueuse que mes élèves ont commencé à faire preuve de respect envers leurs camarades. C'est ce qui explique l'amélioration quant à l'utilisation de ces deux habiletés durant la troisième semaine.

À la suite de cette analyse, je constate qu'il y a eu une amélioration dans le développement des habiletés sociales de mes élèves grâce aux divers moyens que j'ai mis en place via le projet d'intervention en contexte (PIC). Cependant, je remarque qu'il y a encore place à l'amélioration. Effectivement, en observant le tableau 3, on remarque que la couleur bleue n'a pas été attribuée. Mes élèves pourraient encore développer certaines stratégies afin de mobiliser leurs habiletés sociales lorsqu'ils travaillent en équipe, ce qui développerait la compétence transversale à coopérer (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 50).

De plus, en analysant mes traces, je constate que l'apprentissage des habiletés sociales est un processus complexe qui demande beaucoup de temps (Gaussel, 2020, p. 5). En effet, plusieurs habiletés sociales nécessitent l'utilisation d'autres compétences sociales. Par exemple, les élèves doivent faire preuve d'écoute et de respect lorsqu'ils font appel à la résolution de conflits (Gamble, 2002, p. 208). En effet, l'interdépendance entre les habiletés sociales rend complexe le développement de celles-ci.

Conclusion

À la lumière de l'analyse que j'ai faite précédemment, il me parait évident que plusieurs habiletés sociales, comme l'écoute active, le respect d'autrui, la résolution de conflits et l'engagement doivent être développées dans le contexte du travail d'équipe afin d'acquérir la compétence transversale à coopérer. Différents moyens, comme le modelage des habiletés sociales et l'enseignement par les pairs, sont pertinents pour soutenir le développement de celles-ci. Cependant, l'enseignement et le développement des habiletés sociales représentent des processus complexes et continus (Gaussel, 2020, p. 5). Ainsi, bien que les moyens présentés dans le présent article soient pertinents et efficaces pour soutenir le développement des compétences sociales, l'apprentissage de celles-ci reste un long processus qui doit s'étendre sur plusieurs mois, voire plusieurs années. Ainsi, l'une des limites rencontrées lors de la mise en place de ces moyens via mon projet d'intervention en contexte a été le temps. En effet, plusieurs autres interventions auraient pu être pertinentes et efficaces pour soutenir le développement des habiletés sociales des élèves, mais je n'ai pas pu les mettre en place par manque de temps. Par exemple, l'autoévaluation, comme le présente Doyon (1991), est une intervention pertinente à mettre en place au sein de chaque équipe de travail. Cette intervention permet aux élèves de faire une autoévaluation quant à l'utilisation adéquate ou non des habiletés sociales lors de la période de travail d'équipe. Ensuite, les membres de l'équipe peuvent discuter pour trouver des pistes d'action afin d'améliorer la coopération au sein de leur équipe (Doyon, 1991, p. 135). Ce moyen pourrait être pertinent pour poursuivre le développement des habiletés sociales après le modelage et l'enseignement par les pairs analysés dans cet article.

Références

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

Bédard, V., Fortier, V. & Beaulieu, S. (2022). L'engagement dans la tâche en classe de langue seconde : un cadre d'observation pour rendre compte du processus d'apprentissage. La Revue de l'AQEFLS, 35(1). https://doi.org/10.7202/1095062ar

Doucet, M. et Gauthier, I. (2013). Enseigner les habiletés sociales pour améliorer les compétences émotionnelles et sociales. Dans Doucet, M. et Pharand, J. (dir.), En éducation, quand les émotions s'en mêlent. Presses de l'Université du Québec. Repéré à https://books.google.ca/books?%20hl=fr&lr=&id=PaoaIV0G7AEC&oi=fnd&pg=PA62&dq=d%C3%A9velopper+les+habilet%C3%A9s+sociales+au+primaire&o%20ts=s1eXsSPZ36&sig=RR4xMqw093BrHEO1rqzjoPoFOeU&redir_esc=y#v=onepage&q=d%C3%A9velopper%20les%20hab%20ilet%C3%A9s%20sociales%20au%20primaire&f=false

Doyon, M. (1991). L'apprentissage coopératif en classe : un mode d'apprentissage. Science et comportement, 21(2), 26-46. https://www.science-et-comportement.uqam.ca/AnciensNumeros/V21/rmc21_2_126_145.pdf

Dumais, C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. Québec français, (164), 57–58. https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n164-qf07/65894ac/

Frey, N. (2016). 50 stratégies efficaces pour gérer sa classe. Chenelière Éducation.

Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. Éducation et francophonie, 30(2), 188–219. https://doi.org/10.7202/1079531ar

Garric, J. et Lorcerie, F. (2022). Le respect, clé de la relation scolaire. Cahiers pédagogiques, 579(6), 22-22. https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2022-6-page-22?lang=fr&tab=texte-integral

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe: les ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.

Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. Dossier de veille de l'IFÉ, (121), 1-28. https://www.researchgate.net/publication/341553278_A_l'ecole_des_competences_sociales

Gouvernement du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/PFEQ-presentation-primaire.pdf

Institut national de santé publique du Québec. (2021). COVID-19 : Impacts de la pandémie sur le développement des enfants de 2 à 12 ans. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3157-impacts-pandemie-developpement-enfants-2-12-ans.pdf

Kipfer, V. (2017). De l'imitation naît l'apprentissage. https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/application/files/6514/9615/5419/imitation.pdf

Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. Vivre 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). Chapitre 3 : Les compétences transversales. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre003v2.pdf

Université d'Ottawa. (2011). Exemples de marques de respect. https://web47.uottawa.ca/formations-en-ligne/respect/story_content/external_files/Exemples%20de%20marques%20de%20respect.pdf

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement: théories et pratiques. Gaëtan Morin éditeur.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

L'autoévaluation des habiletés socio émotionnelles au 2e cycle du primaire

Marie-Eve Côté et Maranousca Morin



Introduction et problématique

Développer chez nos élèves des habiletés socio-émotionnelles s'avère tout aussi important que de développer leurs habiletés cognitives pour assurer leur réussite scolaire (Gay et Shankland, 2019). Bien que le Programme de formation de l'école québécoise (2001) prenne en compte cette réalité avec l'intégration des compétences transversales telles que coopérer, communiquer de façon appropriée et exercer son jugement critique, il faut reconnaître que, bien souvent, l'enseignant se retrouve seul et peu outillé pour favoriser leur développement (Jennings et Greenberg, 2009). En effet, développer chez ses élèves les habiletés socioémotionnelles est une tâche d'envergure puisqu'elles comportent plusieurs composantes interreliées entre elles, comme la conscience de soi et la gestion de soi (Education Endowment Foundation, 2019). Celles-ci requièrent d'ailleurs à l'apprenant d'identifier et de reconnaître ses forces et ses limites, mais aussi de s'autoréguler afin d'atteindre ses objectifs, ce qui fait appel à l'habileté à s'autoévaluer, soit une étape cruciale pour se lancer dans toute perspective de développement.

Pour approfondir nos connaissances sur le sujet des habiletés socio-émotionnelles, nous nous sommes posé la question suivante : comment accompagner les élèves dans le développement de leur capacité à s'autoévaluer par rapport à ces habiletés ? Dans cet article, nous tenterons de proposer des éléments de réponse en analysant les traces d'un projet tout en nous appuyant sur les données de la littérature scientifique.



1. L'autoévaluation – Définition et rôle dans le processus d'apprentissage

Tout d'abord, définissons ce qu'est l'autoévaluation. Selon Robin Bais (2017), l'autoévaluation consiste pour l'élève à prendre du recul sur ses actions et ses processus internes, à porter un jugement critique sur ceux-ci, puis à dégager des pistes de solution. L'autoévaluation est donc un savoir-agir qui requiert la mobilisation de plusieurs habiletés (Saint-Pierre, 2004). En effet, l'élève doit déployer ses habiletés métacognitives (Saint-Pierre, 2004) et d'autorégulation (Laveault, 2007).

D'après Hue et coll. (2009), les enfants, au début du primaire, ont tendance à surestimer leurs compétences. Toutefois, ils indiquent qu'avec le temps, cette perception s'affine à mesure que se développe leur capacité à se décentrer de leur propre point de vue. Ce n'est qu'en fin de parcours primaire que les élèves développent une perception plus juste de leurs propres compétences (Hue et coll., 2009).

De nombreuses études montrent que l'enseignement de l'autoévaluation aurait un impact significatif chez les jeunes en augmentant leur performance à apprendre, à s'autoréguler et à déployer de meilleures stratégies (Panadero et coll., 2016). De plus, toujours selon l'article, toutes ces composantes rassemblées favoriseraient une autonomie croissante et un meilleur engagement chez les élèves dans leurs apprentissages.

2. Analyse de l'autoévaluation des élèves en parallèle avec les traces d'observations

Nous avons analysé les traces d'observation recueillies lors d'un projet mené dans une classe de 3e année à l'automne 2024. Ce projet visait à soutenir les habiletés de coopération chez les élèves, car plusieurs d'entre eux entraient régulièrement en conflit lorsque placés en contexte de travail d'équipe.

Lors du pilotage du projet, certains élèves ont continué de rencontrer des obstacles dans leur collaboration avec les pairs, malgré les interventions mises en place et le soutien apporté par l'enseignante. En fait, cette dernière se sentait perplexe par rapport à ce qu'elle devait mettre en place pour soutenir davantage ses élèves. Un obstacle récurrent auquel elle a fait face lors des séances était la difficulté pour certains élèves de porter un regard juste sur leurs propres habiletés lors de situations conflictuelles.

Le tableau 1 ci-dessous montre les observations de l'enseignante lors d'une séance en contexte de travail d'équipe le 5 décembre. Elle a dénoté que les élèves 3, 5 et 12 ont démontré des comportements de non-respect envers les autres élèves. Cependant, lorsqu'on observe l'autoévaluation des élèves pour cette même séance, on remarque que ces trois élèves ont rempli leur fiche de manière positive (voir tableau 2). Ils ne semblent donc pas conscients de leur difficulté.

Tableau 1. Observation de l'enseignante (légende)

+	Élève est respectueux dans ses échanges.
-	Élève a de la difficulté à être respectueux dans ses échanges.
	Élève absent.

Tableau 1. Suite

Date et activité /Élève	5 décembre *Axe de symétrie*
1	+
2	+
3	-
4	+
5	-
6	
7	+
8	+
9	+
10	+
11	+
12	-
13	+
14	+
15	+
16	
17	+
18	+
19	+
20	+

Tableau 2. Traces d'autoévaluation des élèves

AUTOÉVALUATION – Je parle avec respect. (Activité - Axe de symétrie)

Compétence	Mon ton de voix			Mes paroles		
Degré	Bien	Moyen	À améliorer	Bien	Moyen	À améliorer
1	X			X		
2	X				X	
3	X			X		
4	X			X		
5	X			X		
6						
7		X			X	
8	X			X		
9	X			X		
10	X			X		
11	X			X		
12	X			X		
13	X				X	
14		X		X		
15	X			X		
16						
17	X			X		
18		X		X		
19	X			X		
20	X				X	

Dans le contexte donné, on doit souligner qu'aucun exercice d'autoévaluation n'avait été fait auparavant pour cette année scolaire, et aucun enseignement spécifique n'avait été donné pour accompagner les élèves dans celui-ci. Cependant, au cours des trois semaines du projet, l'enseignante avait nommé l'objectif d'apprentissage qui était de parler avec respect. Les critères tels qu'utiliser un ton amical et avoir des paroles bienveillantes avaient été modélisés, affichés et rappelés aux élèves. Toutefois, les élèves n'avaient pas été avertis qu'ils devaient s'autoévaluer après coup à partir de ces critères. Le jour de l'autoévaluation, l'enseignante avait affiché la fiche d'autoévaluation en leur montrant simplement comment la remplir.

3. Des pistes de régulation

Nous nous demandons comment les trois élèves dans l'analyse ont pu répondre positivement à l'autoévaluation lorsque leur enseignante avait observé tout autre. À la lumière des lectures issues de la littérature scientifique, nous avons relevé quelques éléments qui pourraient expliquer ce phénomène : un accompagnement fragile lors du projet sur les habiletés socio-émotionnelles, une préparation insuffisante à l'exercice d'autoévaluation et un manque de considération de certaines particularités au niveau du développement de l'enfant. Nous tenterons d'expliquer les éléments problématiques tout en apportant des pistes de régulations pour améliorer un tel projet.

3.1. Un meilleur accompagnement dans le projet

Il nous apparaît que l'un des problèmes rencontrés dans le cadre de ce projet réside dans une appropriation insuffisante, par les élèves, des objectifs et des critères du projet. Cette lacune pourrait avoir eu un impact négatif sur la qualité de leur autoévaluation.

3.1.1 Une meilleure appropriation des objectifs

Bien qu'un enseignement explicite de l'objectif, soit de parler avec respect, ait été fait lors du projet, celui-ci aurait pu être davantage approfondi. Saint-Pierre (2004), dans son article, nous éclaire sur des manières pratiques d'aider les élèves à s'approprier les objectifs à atteindre : en sollicitant leur engagement et leur point de vue, en analysant avec eux des exemples concrets pour en faire ressortir la qualité. En d'autres termes, l'enseignante devrait offrir plus d'opportunités aux élèves de s'engager dans la thématique qui entoure l'objectif. Ceci leur permet de le lier à des contextes qui leur sont plus familiers et ainsi de susciter leur engagement. De courtes séances pourraient être dédiées à des discussions sur des situations où les élèves partagent des moments où ils ont été témoins de discussions non respectueuses. L'enseignante devrait rebondir sur ces situations partagées par les élèves en les questionnant : « Comment est-ce que tu t'es senti ? Comment les autres autour se sont-ils sentis selon toi ? Pourquoi la personne a-t-elle manqué de respect ? Qu'est-ce qui pouvait bien se passer dans sa tête ? Comment prévenir ce genre de discussion non respectueuse ? Pourquoi est-ce important de traiter les autres avec respect ? » Panadero et ses collègues (2016) attestent qu'une meilleure connaissance des objectifs d'apprentissage ainsi qu'une maîtrise des stratégies et aptitudes liées aux objectifs permettent à l'élève de donner un meilleur rendement en ce qui concerne son autoévaluation par la suite, car il n'est pas en surcharge cognitive.

3.1.2. Une meilleure appropriation des critères d'évaluation

Comme mentionné plus haut, l'enseignante avait bien explicité ses critères d'évaluation. Toutefois, elle n'avait pas donné aux élèves la chance de réfléchir sur ceux-ci. Pour soutenir davantage leur réflexion, Saint-Pierre (2004) propose de relever avec eux des indicateurs ou des échelles d'appréciation. Dans notre contexte, l'enseignante aurait pu entamer des discussions sur des faits observables d'une personne qui démontre du respect dans un échange. À titre d'exemple, nous pourrions prendre le critère qui avait été donné par l'enseignante lors du projet, soit de parler avec un ton amical. Il aurait été bénéfique pour les élèves de définir avec l'enseignante les différentes gradations de cette habileté : le ton de voix, l'expression faciale, les choix de mots, les émotions vécues, etc. En effet, une gradation d'un critère permet aux élèves de mieux évaluer à partir d'un vocabulaire et de faits observables mis en commun (Panadero et coll., 2016).

3.2. Un encadrement plus soutenu du processus d'autoévaluation

Nous croyons qu'une autre des problématiques est le manque de préparation à la démarche d'autoévaluation qui constitue un apprentissage en soi (Andrade & Valtcheva, 2009). En fait, le projet mis en place par l'enseignante aurait dû poursuivre en réalité deux objectifs : d'une part, favoriser le développement des habiletés socio-émotionnelles chez ses élèves ; d'autre part, les amener à développer leur capacité à s'autoévaluer. À partir du modèle d'intervention pédagogique structuré en trois phases (Vienneau, 2017), nous suggérons des éléments à mettre en place afin que les élèves s'approprient davantage la démarche d'autoévaluation.

3.2.1 Phase de préparation

En premier lieu, l'enseignante devrait préparer ses élèves à la seconde intention d'apprentissage soit l'autoévaluation. Selon Panadero et Alonso-Tapia (2013), les élèves doivent comprendre la valeur de l'exercice d'autoévaluation pour qu'il y ait un réel apprentissage transférable à long terme. C'est pourquoi ils insistent sur l'importance de partager avec les élèves les objectifs d'apprentissage de l'autoévaluation qui sont de développer leur autonomie, de développer leur jugement critique ainsi que de

planifier et d'ajuster leurs stratégies. De plus, pour accrocher ses auditeurs, l'enseignante devrait leur proposer une amorce qui suscitera leur engagement tout en les informant du cadre dans lequel se fera le travail (Vienneau, 2017). Cette façon de faire assurera un cadre clair dans lequel l'élève pourra s'engager plus facilement.

3.2.2. Phase d'accompagnement

En deuxième lieu, l'enseignante devrait inclure des démonstrations, des interactions, de l'enseignement explicite, des tâches significatives et de l'ajustement en fonction des besoins observés (Vienneau, 2017). Ainsi, l'enseignante aurait avantage à utiliser les activités du quotidien pour les initier à la pratique de l'autoévaluation dans différents contextes (Vienneau, 2017). L'enseignante pourrait, par exemple, inviter les élèves à évaluer la qualité d'une transition en classe, d'un travail remis, ou encore d'une discussion menée en grand groupe. Ces petites occasions intégrées au quotidien permettent de mettre en valeur l'importance de l'autoévaluation, de modéliser la démarche avec les élèves, ainsi que de stimuler leur esprit critique à travers des questionnements et des rétroactions visant à approfondir leurs réflexions.

3.2.3. Phase de consolidation

En dernier lieu, l'enseignante avertie devrait toujours s'assurer d'avoir un temps alloué pour consolider les apprentissages (Vienneau, 2017). Black et William (1998) soulignent la valeur d'effectuer des retours sur l'exercice d'autoévaluation avec les élèves afin de développer leur réflexivité. Ainsi, dans la situation qui nous intéresse, l'enseignante pourrait, une fois la fiche d'autoévaluation remplie, entamer une discussion avec ses élèves en posant des questions du genre : « Quelles ont été les actions, les paroles et les attitudes sur lesquelles tu t'es basé pour remplir cette autoévaluation ? Crois-tu que tes pairs auraient la même opinion sur ta fiche d'autoévaluation ? Pourquoi ? » Ses discussions auraient pour but d'aider les élèves à aiguiser leur habileté à s'autoévaluer. De plus, Panadero et ses collègues (2016) ont dénoté que la rétroaction offerte par l'enseignante était significative pour soutenir le développement de la pensée critique de l'élève. Il s'avère donc important d'effectuer un retour sur l'exercice d'autoévaluation avec les élèves à l'aide de discussions dirigées et de rétroactions plus personnalisées.

3.3. Un accompagnement individualisé

Enfin, nous avançons qu'une meilleure compréhension du développement de l'enfant par l'enseignant favoriserait des interventions plus adaptées. Comme le souligne Boekaerts (2011, cité dans Panadero, Brown, & Strijbos, 2016), dans un contexte d'autoévaluation, certains élèves peuvent se révéler particulièrement vulnérables sur le plan de l'estime de soi ou de l'ego. Il revient donc à l'enseignant de veiller à instaurer un environnement sécurisant, propice au développement affectif de l'élève. Ici, nous proposons des pistes favorisant l'estime de soi et le soutien à la connaissance de soi.

3.3.1. Favoriser l'estime de soi

Lors d'une autoévaluation, il est commun de voir certains élèves ne pas être tout à fait honnêtes par rapport à leurs habiletés (Panadero et coll., 2016). Panadero et ses collègues expliquent le phénomène comme une façon pour l'enfant de protéger son égo ou de ne pas déplaire à son enseignant. Ces élèves cherchent donc à protéger leur estime de soi en niant la responsabilité face à leurs erreurs, ce qui ne leur permet pas de tirer profit du potentiel d'apprentissage de telles situations (Martinot, 2001). Ils attribuent cette responsabilité à une cause externe, c'est-à-dire des facteurs qui ne prennent pas en compte leurs capacités personnelles. Ce mécanisme de protection empêche ainsi l'élève d'envisager des pistes d'amélioration pour progresser, considérant qu'il refuse de prendre conscience de ses difficultés. Devant un tel constat, Martinot (2001) avance que les stratégies de protection de l'estime de soi sont un frein à l'amélioration de soi.

Pour développer l'estime de soi chez les élèves, l'enseignante est appelée à considérer divers facteurs au sein de sa pratique :

Statut de l'erreur

Il importe de normaliser les erreurs, c'est-à-dire les voir comme étant un aspect intégrant du processus d'apprentissage au lieu de les traiter comme des fautes à sanctionner, une pratique qui, d'ailleurs, peut décourager et démobiliser l'élève. En cultivant une attitude positive envers l'erreur, l'élève apprend petit à petit à prendre conscience du chemin parcouru dans les apprentissages et à l'utiliser comme un tremplin vers la réussite (Alice, C. et Mona-Lisa, C., 2017). Pour ce faire, l'enseignante doit rebondir quotidiennement sur les erreurs des élèves, de manière individuelle ou en grand groupe. Tout en maintenant un climat positif, elle doit amener l'élève à repérer ses erreurs et en voir la valeur ajoutée.

Construction de situations de réussite

Le fait de permettre à l'élève de vivre des situations de réussite l'amène à se sentir valoriser, ce qui sert à contrebalancer le sentiment négatif qui peut être lié aux situations d'échec. Pour se faire, l'enseignante cherchera à exploiter ses centres d'intérêt, en les intégrant dans les situations d'apprentissage, à lui attribuer des tâches à son juste niveau ou lui fournir le soutien nécessaire de sorte qu'il puisse développer son sentiment de compétence (Dumas, 2006) et à mettre l'accent sur ses forces. Selon Dumas (2006), le fait de mettre en valeur ce qui prédomine chez l'enfant éveille le meilleur de lui, ce qui permet de compenser les sphères plus faibles de sa vie. Ainsi, l'attitude positive de l'enseignante encouragera l'enfant à prendre des risques et contribuera à renforcer son estime de soi, considérant que cette dernière subit une influence importante du regard de l'adulte signifiant chez l'enfant de 8 ans (Banse, 2018).

Rétroaction objective et efficace

Une autre manière d'améliorer l'estime de soi d'un élève est de lui fournir de la rétroaction constructive, de façon la plus objective

possible. En ce sens, l'enseignante prendra soin de lui nommer les faits observables par rapport à ses comportements ou ses performances, sans tomber dans le piège du jugement. D'ailleurs, Purkey et Novak (1996), cités dans Martinot (2001), suggèrent de faire preuve d'« une attitude optimiste d'acceptation et de confiance dans la personne de l'élève » lors de la communication des rétroactions en question afin de favoriser la réceptivité du destinataire.

Dans ce même ordre d'idée, Bandura (2003) propose plusieurs tactiques à privilégier pour renforcer le sentiment d'auto-efficacité de l'élève au moyen de la rétroaction :
– Mettre un accent sur les progrès réalisés, par exemple, en dénotant les améliorations observées.
– Valoriser les stratégies déployées et les efforts. Cela aide l'élève à attribuer ses réussites à des facteurs sur lesquels il a un contrôle.
– Offrir une rétroaction spécifique et informative : Ex. Tu as bien appliqué ton code de correction.

Cependant, Bandura nous prévient de ne pas donner un rétroaction positive exagérée. Car celle-ci risque d'atténuer le poids des paroles de l'enseignant auprès de ses élèves. Ainsi, pour qu'une rétroaction soit efficace et durable, elle se doit d'être dosée et juste quant aux capacités et performances de l'élève.

3.3.2. Développer la connaissance de soi

On ne peut parler d'estime de soi sans tenir compte de la connaissance de soi. En effet, s'estimer requiert une prise de conscience de ses qualités, de ses valeurs, de ses compétences ainsi que ses limites, tout en acceptant ses imperfections (Banse, 2018). En d'autres mots, pour s'estimer, il faut d'abord se connaître.
Une connaissance juste de nos forces nous permet d'avancer avec une meilleure confiance, un meilleur dosage de prudence, tout en ciblant des objectifs à notre hauteur (Eva et Regehr, 2005). A contrario, un élève qui n'est pas conscient de ses forces ou de ses défis ne sera pas en mesure de prendre des décisions éclairées et encore moins de se donner des pistes d'amélioration pertinentes. De ce fait, un manque de maîtrise de cette habileté pourrait expliquer la difficulté de certains élèves à s'autoévaluer adéquatement, comme observé dans le cadre du projet.

Pour développer la connaissance de soi chez les élèves, Bance (2018) propose une éducation axée sur la maîtrise des émotions, car selon l'auteur les élèves qui réussissent à identifier et à exprimer leurs émotions se connaissent davantage que leurs pairs qui maîtrisent moins ces habiletés. Ce constat est appuyé également par les travaux de Damasio (cité dans Banse, 2018) qui soutiennent que la connaissance de soi passe par la découverte des émotions et des sentiments.

Par conséquent, apprendre à l'élève à décoder et à exprimer ses émotions s'imposerait comme une intervention de premier plan pour l'amener à mieux se connaître. Pour ce faire, l'enseignante l'encouragera à reconnaître et à identifier ses ressentis au moyen de situations d'apprentissage ciblées, mais aussi lors des interactions quotidiennes. Banse (2018) suggère d'exploiter la lecture, en mettant l'accent sur l'expression des émotions des personnages, par exemple, et de permettre aux élèves d'évaluer leurs émotions à divers moments de la journée, notamment lors des gestions de conflit, grâce à l'utilisation de ce qu'elle appelle un « huméromètre » (outil présentant une gradation en intensité pour chaque émotion).

Conclusion

Pour conclure, l'article s'est penché sur la question de l'autoévaluation dans un contexte de développement des habiletés socio-émotionnelles chez des élèves du 2e cycle. En analysant les données tirées d'un projet, nous avons tenté de relever des éléments qui pourraient expliquer les difficultés pour certains élèves de remplir une autoévaluation qui représente bien les faits. À l'aide des données probantes, nous avons également proposé des pistes de régulations afin de soutenir les élèves en lien avec les difficultés relevées. Nous avons ainsi pu constater, comme mentionné plus haut, qu'une meilleure appropriation des objectifs et des critères d'évaluation s'avère un atout pour soutenir les élèves à réfléchir sur le déploiement de leur compétence. De plus, nous avons aussi vu l'importance d'enseigner la démarche d'autoévaluation en les accompagnant tout au long de cet apprentissage. Enfin, nous avons découvert que soutenir le développement de la connaissance de soi et favoriser l'estime de soi sont deux composantes essentielles pour assurer une autoévaluation qui se rapproche de plus en plus près de la réalité. Nos nombreuses recherches faites dans le cadre de cet article nous ont permis d'approfondir nos connaissances sur les thématiques de l'autoévaluation et du développement des habiletés sociales. Entre autres, l'article de Jennings et Greenberg (2009) a particulièrement retenu notre attention en mettant en lumière l'importance de développer les compétences socio-émotionnelles chez l'enseignante elle-même. Les auteurs soutiennent en effet que ces compétences permettent non seulement de prévenir l'épuisement professionnel, mais aussi de créer un climat de classe propice au développement des habiletés socio-émotionnelles chez les élèves. C'est un sujet qui reste à explorer!

Références

Alice, C. et Mona-Lisa, C. (2017). Estime de soi et apprentissages scolaires : de la revalorisation à la gestion de la classe. Education. 2017. 36-38. URL https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01615199/document

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. Boeck Université. URL https://archive.org/details/autoefficacitele0000band/page/n5/mode/2up?q=cr%C3%A9dibilit%C3%A9

Black, P. et William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5(1), 7-74.URL https://www-tandfonline-com.acces.bibl.ulaval.ca/doi/epdf/10.1080/0969595980050102?needAccess=true

Banse, É. (2018). Construire l'estime de soi à l'école grâce au travail sur les émotions [Mémoire de master, HAL Open Science]. URL https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01618964v1

Eva, K. W., & Regehr, G. (2005). Self-assessment in the health professions: A reformulation and research agenda. Academic Medicine, 80(10, Suppl), S46–S54. URL https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2005/10001/Self_Assessment_in_the_Health_Professions__A.15.aspx

Gay, P., et Shankland, R. (2019). Quel rôle donner aux émotions dans la formation et l'enseignement ? Des pistes pour favoriser la réflexivité, la verbalisation et l'apprentissage. Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 24, 7-15. URL https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/4059/Gay_Shankland_2019_EmoFormationEnseignants_FPEQ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525. URL https://journals-sagepub-com.acces.bibl.ulaval.ca/doi/epub/10.3102/0034654308325693

Laveault, D. (2007). Chapitre 10. De la «régulation» Au «réglage»: Elaboration D'un Modèle D'autoévaluation des Apprentissages. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez. Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (p. 207-234). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0207

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. Revue des sciences de l'éducation, 27(3), 483–502. https://doi.org/10.7202/009961ar

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec.

Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. Educational Psychology Review, 28(4), 803–830. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2

Panadero, E. et Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations, when it occurs, how it is acquired, and what to do to develop it in students. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11(2), 551–576. URL https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1568/1940

Education Endowment Foundation (EEF) (United Kingdom), Early Intervention Foundation (EIF) (United Kingdom), van Poortvliet, M., Clarke, A., & Gross, J. (2019). Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools. Guidance Report. In Education Endowment Foundation.URL https://files-eric-ed-gov.acces.bibl.ulaval.ca/fulltext/ED612290.pdf

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

Robin Bais. L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève. Education. 2017. URL https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01744749/document

St-Pierre, L. (2004) L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? Pédagogie collégiale, (18) 1, 33-38. URL https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21540/St_Pierre_18_1.pdf



STRATÉGIES DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE POUR SOUTENIR L'INCLUSION

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Quand rythme d'apprentissage rime avec autonomie

Britany Guénard et Félicia Leclerc



Depuis de nombreuses années, les enseignants doivent faire face à de nouveaux défis dans leurs classes. En effet, les enseignants doivent jongler entre l'inclusion scolaire, les difficultés d'apprentissage des élèves et les différents plans d'intervention qu'ils auront à mettre en place afin de venir soutenir les élèves de leur classe. Il est donc possible de voir que les élèves d'une même classe ne se situent pas au même endroit au niveau de leurs apprentissages. Tel que l'affirment Archambault et Chouinard (2022), il est nécessaire d'adapter nos pratiques pédagogiques afin de soutenir tous les élèves de notre classe. Ainsi, lorsque nous venons présenter une notion à nos élèves, certains de nos élèves comprennent du premier coup alors que d'autres ont besoin d'explications supplémentaires. Les élèves ayant plus de difficultés demandent donc davantage de temps aux enseignants, mais qu'en est-il des élèves qui comprennent rapidement la matière? Les élèves qui ne présentent pas de besoins particuliers et qui ont de l'aisance dans leurs apprentissages peuvent donc facilement être oubliés, voire délaissés.

Puisqu'il est tout aussi important de venir soutenir ces élèves dans nos classes, nous nous sommes posé la question suivante:

Comment le rythme d'apprentissage des élèves plus rapides peut être soutenu en renforçant leur autonomie?

Avant de venir répondre à cette question, il est important de venir définir certains concepts.

Rythme d'apprentissage

Le rythme d'apprentissage se définit comme le temps nécessaire à un apprenant pour construire ses propres savoirs. Ainsi, il est essentiel de reconnaître que, dans une même classe, tous les élèves n'avancent pas au même rythme. Selon Meirieu, il importe que les enseignants respectent le rythme d'apprentissage de chacun pour prévenir la démotivation et l'échec scolaire (Meirieu, 1991). Cela suppose d'instaurer une différenciation pédagogique adaptée aux besoins des élèves, tout en maintenant un cadre structurant qui guide les apprentissages et responsabilise l'élève dans son parcours.

De son côté, Cavet (2011) nuance en soulignant que cette diversité des rythmes découle de l'évolution individuelle des

élèves dans leurs processus d'acquisition des savoirs, influencée par des facteurs biologiques, psychologiques, sociaux et pédagogiques. Elle met également en lumière que le rythme d'apprentissage n'est pas fixe : il varie chez un même individu selon les moments de la journée et les situations vécues. Cavet insiste par ailleurs sur la nécessité de repenser l'organisation du temps scolaire pour mieux articuler les temps de travaux faits seul et en équipe, en tenant compte des fluctuations naturelles de l'attention et de la motivation des élèves tout au long de la journée.

Autonomie

L'autonomie, dans le cadre de l'apprentissage scolaire, se définit comme la capacité de l'élève à prendre en charge de manière consciente et réfléchie ses actions d'apprentissage, en choisissant les stratégies, les ressources et la gestion de son temps de manière à atteindre les objectifs fixés (Gaudreau, 2024). Elle implique une gestion individuelle des tâches scolaires, où l'élève est responsable de son processus d'apprentissage tout en s'adaptant aux exigences de l'environnement pédagogique.

Selon Archambault et Chouinard (2022), l'autonomie ne se limite pas à une simple indépendance dans l'exécution des tâches, mais repose sur la capacité à s'autoréguler, à prendre des décisions éclairées et à faire preuve de persévérance face aux obstacles. Elle se développe dans un cadre structuré, où les attentes sont clairement définies, mais où l'élève bénéficie d'une certaine liberté pour choisir la manière dont il organise et mène ses apprentissages. En ce sens, l'autonomie scolaire englobe une interaction entre les compétences internes de l'élève et le cadre pédagogique, ce qui lui permet de devenir un apprenant plus responsable et capable d'adapter ses stratégies à diverses situations d'apprentissage.

Besoin d'autonomie

La différence entre l'autonomie et le besoin d'autonomie est que le besoin d'autonomie part du désir de l'élève à effectuer ses apprentissages de façon autonome. Ainsi, le besoin d'autonomie chez les élèves se définit comme leur désir de pouvoir orienter leurs apprentissages en effectuant des choix pertinents et en assumant une part active de responsabilité dans la réalisation de leurs tâches scolaires (Archambault & Chouinard, 2022). La satisfaction de ce besoin passe par la possibilité offerte aux élèves de sélectionner des stratégies d'apprentissage adaptées à leurs préférences et de s'engager de manière volontaire dans les activités proposées, ce qui favorise leur motivation intrinsèque et leur persévérance (Deci & Ryan, 2002).

Toutefois, cette autonomie doit s'exercer à l'intérieur d'un cadre pédagogique structuré, où les attentes, les règles et les objectifs sont explicitement formulés par l'enseignant afin de guider les élèves dans leurs choix et de sécuriser leur environnement d'apprentissage (Archambault & Chouinard, 2022). Ainsi, en équilibrant l'encadrement et la liberté d'action, il devient possible de soutenir efficacement le développement de l'autonomie des élèves, en les aidant à devenir des apprenants plus responsables, capables d'autorégulation et aptes à transférer ces compétences dans divers contextes éducatifs.

Les traces

Observation au début

Au sein de nos classes, nous avons rapidement constaté que les élèves ne partageaient pas les mêmes rythmes d'apprentissage (Cavet, 2011). Dans certains cas, plusieurs élèves levaient la main non pas pour poser une question, mais pour solliciter une vérification de leur travail. D'autres, en revanche, interrompaient leur tâche en attendant l'intervention de l'enseignant, ce qui créait des moments d'inactivité. Pendant ce temps, certains élèves se désorganisaient et perdaient le fil de leur travail. En somme, il est devenu évident que venir en aide aux élèves en difficulté était un véritable défi, car tous les élèves avaient tendance à lever la main ou à se laisser distraire.

À partir de ces observations, il nous est apparu essentiel de mettre en place des interventions pédagogiques ciblées et efficaces afin de mieux répondre à cette disparité et d'éviter que certains élèves ne se retrouvent dans l'inactivité. Afin de venir soutenir ces élèves ayant un rythme d'apprentissage plus rapide, nous avons donc mis en place un projet d'intervention centré autour de l'autonomie des élèves.

Tableaux d'ancrage

Dans le cadre de notre intervention pédagogique, nous avons d'abord introduit le concept d'autonomie à nos élèves en utilisant la lecture d'un album abordant l'autonomie. Ce moment de lecture a servi de point de départ pour une réflexion collective sur l'autonomie à l'école. Nous avons ensuite initié une discussion sur les différents moments et les façons dont les élèves pouvaient faire preuve d'autonomie dans leur quotidien scolaire. Au fil de cet échange, les élèves ont eux-mêmes identifié des stratégies qu'ils pouvaient utiliser pour résoudre des problèmes de manière autonome, notamment en recourant aux outils disponibles en classe, tels que les tableaux d'ancrage ainsi que leurs propres outils personnels (cahier de mathématique et de français).

L'utilisation des tableaux d'ancrage dans la classe permet de favoriser l'autonomie des élèves, en particulier ceux qui apprennent plus rapidement. Ces tableaux visuels offrent une structure claire et accessible pour que chaque élève puisse suivre ses progrès et savoir exactement ce qu'il doit faire à chaque étape de son apprentissage. En affichant les objectifs, les étapes et les ressources à utiliser, les tableaux d'ancrage incitent les élèves à prendre en charge leur propre apprentissage, renforçant ainsi leur autonomie (Gaudreau, 2024). Cela leur permet de travailler de manière plus indépendante tout en ayant une référence constante à portée de main. De plus, ces outils visuels facilitent la gestion du temps et la planification des tâches, contribuant à une organisation plus efficace dans la classe et permettant à l'enseignant de se concentrer sur un accompagnement plus personnalisé.

En réponse à ces échanges, nous avons créé un tableau d'ancrage supplémentaire dans la classe, destiné à rappeler aux élèves les étapes à suivre avant de poser une question à l'enseignante.



Ce tableau avait pour objectif de les guider dans la résolution de leurs difficultés, tout en les encourageant à prendre en charge leur apprentissage. Bien que cette intervention puisse sembler anodine à première vue, elle a eu des effets significatifs sur le fonctionnement de la classe. Comme l'explique Meirieu (1991) dans sa définition du rythme d'apprentissage, les élèves ont besoin d'un cadre structurant et de différenciation pédagogique adaptée à leur besoin. L'introduction de ce tableau a offert un cadre structurant, réduisant les interventions de l'enseignante et libérant du temps pour mieux soutenir à la fois les élèves en difficulté et ceux au rythme plus rapide. Cette intervention était donc aussi en concordance avec la pensée de Cavet (2011) qui explique que les élèves n'ont pas tous besoin du même temps d'apprentissage seul ou en grand groupe pour venir effectuer un même apprentissage.

Ainsi, cette stratégie a permis non seulement de développer l'autonomie des élèves, mais aussi d'adapter l'enseignement aux rythmes d'apprentissage variés au sein de la classe, tout en favorisant un environnement plus stimulant et efficace pour tous.

Cartes à tâches

Face à la diversité des rythmes d'apprentissage observée dans nos classes, nous avons envisagé l'intégration des cartes à tâches comme une réponse concrète aux besoins des élèves.

Les cartes à tâches sont des petits cartons qui contiennent des notions diverses ayant été abordé au courant de l'année et permettant à l'élève de consolider les apprentissages. Les élèves peuvent venir chercher une petite boîte avec la feuille de réponses afin de répondre aux questions des cartes à tâches. Ils peuvent ensuite se corriger de façon autonome dans le but d'ajouter un collant à leur feuille de suivi. La feuille de suivi permet aux élèves d'être plus motivés.





Ces cartes permettent à chaque élève de progresser à son propre rythme, en fonction de ses capacités et de ses besoins spécifiques. En leur offrant une série de tâches à accomplir de manière autonome ou en petits groupes, nous permettons aux élèves de rester engagés dans leur travail, tout en évitant qu'ils ne se retrouvent inactifs en attendant l'aide de l'enseignant (Meirieu, 1991).

L'une des grandes forces de cette méthode est qu'elle favorise une gestion plus fluide de l'attention en classe. En effet, les élèves qui maîtrisent rapidement les concepts peuvent se concentrer sur de nouvelles tâches, tandis que ceux qui rencontrent plus de difficultés bénéficient d'un suivi individualisé et structuré. De cette manière, les élèves plus rapides ne sont plus contraints à attendre les autres. Les cartes à tâches, en offrant un cadre clair et modulable, permettent ainsi de maintenir un équilibre entre les différentes dynamiques d'apprentissage dans la classe. En bref, comme les élèves progressent à leur propre rythme, leurs apprentissages ne sont pas affectés par les changements qui peuvent venir chambouler leur attention ou encore leur motivation au cours de la journée (Cavet, 2011).

Projets personnels

Des projets personnels ont été proposés à certains élèves plus rapides et autonomes, qui avaient déjà assimilé les notions vues en classe. Ces élèves, souvent sous-stimulés après avoir terminé les exercices communs, perdaient en motivation face à la répétition des tâches. Comme l'explique Deci et Ryan (2002), cela nuisait à leur motivation intrinsèque. Les projets visaient donc à leur offrir des défis mieux adaptés à leur rythme pour maintenir leur engagement.

Les projets personnels offrent aux élèves l'opportunité de choisir un sujet qui les passionne et de développer un projet autour de ce thème. Ces projets peuvent être réalisés de manière variée, sur papier ou à l'aide des outils numériques disponibles, tels que les Chromebook. Ces choix permettent aux élèves d'avoir une liberté dans la décision de leurs apprentissages ce qui est directement lié au concept d'autonomie (Gaudreau, 2024). Dans ma classe, bien que plusieurs options aient été proposées, tous les élèves ayant participé ont choisi de travailler avec les Chromebook.

Avant de commencer leur projet, chaque élève devait d'abord démontrer qu'il avait bien compris les concepts de la classe en réalisant les exercices communs. Lorsqu'ils avaient tout terminé, ils pouvaient aller travailler sur leur projet personnel.

Ensuite, comme déterminé dans les critères du besoin d'autonomie, des règles et des objectifs clairs ont été établis pour encadrer la réalisation des projets : les élèves devaient choisir un sujet selon leur propre intérêt, prouver qu'ils ne perdaient pas de temps pendant leur travail, se corriger de manière autonome lors de la rédaction de textes, et ne pas déranger leurs camarades pendant leur travail (Archambault et Chouinard, 2022). Ces projets personnels sont eux aussi une sorte d'apprentissage pour les élèves qui les réalisent. En effet, en leur permettant de choisir un projet qui les passionne, cela favorise leur engagement tout en leur permettant de développer certaines compétences transversales telles que la gestion du temps, l'organisation ainsi que la recherche d'information.

Une fois ces règles comprises, les élèves ont sélectionné leur sujet. Par exemple, l'une des élèves a choisi de réaliser une présentation sur le cheerleading, un sport qu'elle pratique, avec l'intention de la partager avec la classe. À la fin de son projet, elle a présenté son travail oralement devant ses camarades. Un autre élève a choisi de se concentrer sur le système solaire, en présentant les particularités des astres qui le passionnent. Ce projet sera ensuite transformé en livret que nous partagerons avec le reste de la classe, afin de leur faire bénéficier des recherches de cet élève. Voici quelques-unes des 23 diapositives créées par un élève lors de sa recherche sur le système solaire.



Ainsi, l'introduction des projets personnels a permis de rendre nos élèves plus autonomes dans leurs apprentissages puisqu'ils ont non seulement permis de stimuler intellectuellement les élèves ayant un rythme d'apprentissage plus rapide, mais aussi de leur offrir une opportunité d'apprentissage plus responsable et significative (Meirieu, 1991; Archambault et Chouinard, 2022). Ces projets ont enrichi les connaissances des élèves, tout en augmentant leur engagement et leur motivation dans le cadre de leur parcours scolaire.

Conclusion

L'intervention mise en place dans la classe incluant les tableaux d'ancrage, les cartes à tâches et les projets personnels a permis de mieux répondre aux besoins des élèves ayant un rythme d'apprentissage plus rapide. Ces outils ont favorisé leur engagement, leur motivation ainsi que le développement de leur autonomie. En structurant l'environnement d'apprentissage tout en offrant des choix adaptés, ces stratégies ont permis aux élèves de s'autoréguler, de mieux gérer leur temps et de demeurer actifs dans leurs apprentissages.

Cela implique de réfléchir à l'organisation de leur classe afin de différencier non seulement les contenus et les niveaux de soutien, mais aussi les rythmes et modalités de travail. Il devient essentiel de reconnaître que les élèves plus rapides ont, eux aussi, des besoins spécifiques, notamment le besoin d'être stimulés intellectuellement et d'avoir un certain contrôle sur leurs apprentissages. Offrir des occasions d'autonomie à tous les élèves peu importe leur profil devient un levier puissant pour soutenir leur développement global et leur motivation à long terme.

Finalement, il serait pertinent d'explorer comment adapter ces stratégies aux élèves qui présentent davantage de difficultés, en tenant compte de leur besoin d'autonomie. Ce n'est pas parce qu'un élève est en difficulté qu'il ne souhaite pas faire des choix ou développer des projets personnels. Le défi devient alors de créer des dispositifs souples et accessibles, permettant à tous les élèves peu importe leur rythme, de vivre des apprentissages signifiants, stimulants et personnalisés. Une piste à explorer serait l'extension de ces projets dans différents milieux scolaires, incluant des contextes multiâges ou à effectifs réduits, afin d'en évaluer l'impact sur l'engagement global des élèves. Ainsi, tous les élèves auraient accès aux projets personnels et ceux-ci pourraient jouer un rôle significatif sur la motivation ces derniers.

Références

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). Vers une gestion éducative de la classe (4e éd.). Chenelière Éducation.
- Cavet, A. (2011). Rythmes scolaires : Pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs (Dossier de veille de l'IFÉ, n° 60, pp. 1–24). Institut français de l'Éducation. https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/60-fevrier-2011.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. University of Rochester Press.
- Gaudreau, P. (2024). Gérer efficacement sa classe (2e éd.). Chenelière Éducation.
- Meirieu, P. (1991). Apprendre… oui, mais comment ? ESF éditeur.

Co-apprendre, un défi collectif : les pièges de l'enseignement par les pairs

Noémy St-Pierre



À l'ère de l'inclusion scolaire, l'hétérogénéité des élèves au sein d'une même classe est un phénomène avec lequel doivent composer bon nombre d'enseignants. En effet, au Québec, la proportion d'élèves à besoins spécifiques scolarisés en classe ordinaire est passée à 65% en 2010 (Tremblay, 2012). Il faut entre autres considérer les différents rythmes d'apprentissage des élèves et s'y adapter au meilleur de nos capacités. Plusieurs stratégies d'enseignement peuvent être envisagées, telle que l'enseignement par les pairs. Les bienfaits de cette stratégie ont largement été démontrés : en plus d'à la fois soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés et à stimuler ceux qui ont plus de facilité, elle permettrait notamment le développement de la motivation scolaire tout en favorisant la réussite éducative de tous, et ce, peu importe le niveau d'apprentissage de l'élève (Tomlinson et McTighe, 2010). Elle permettrait aussi d'augmenter le nombre d'occasions pour les élèves de démontrer leur compréhension ou leur compétence, de consacrer plus de temps à la tâche, ainsi que de recevoir plus de rétroactions plus rapidement (Mattatall et Power, 2014). Malgré les bienfaits vantés par la littérature, l'enseignement par les pairs présente plusieurs défis qui méritent d'être abordés; cette méthode pédagogique nécessite le développement d'habiletés sociales complexes et peut avoir un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et ainsi, affecter la qualité de leurs apprentissages. Dans cet article, nous explorerons plus en détail les obstacles que peuvent rencontrer les élèves dans l'application de chacun des rôles, soit le rôle de l'élève tuteur et le rôle de l'élève tutoré.

Qu'est-ce que l'enseignement par les pairs?

Cette stratégie consiste à « […] faire appel à des tuteurs (des élèves du même âge ou plus âgés) pour offrir un programme d'intervention auprès d'élèves nécessitant une aide ponctuelle ou auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ([élèves tutorés]) ». (Vienneau, 2017, p. 102). Lorsque l'élève tuteur vient en aide à un élève présentant des difficultés, non seulement il offre du soutien, mais il consolide, du même coup, sa propre compréhension du concept et peut l'enrichir grâce aux explications et aux rétroactions offertes à l'élève tutoré (Paré, n.d.). Toutefois, la mise en place de cette stratégie nécessite des habiletés sociales particulières, et ce ne sont pas tous les élèves qui les maitrisent au même niveau. Avant d'aller plus loin, définissons les habiletés sociales en question.

Les habiletés sociales à développer en contexte de travail collaboratif

Selon le modèle de CASEL (2020) (adapté par Boissonneault et al., 2021) illustré dans le tableau 1, les habiletés socioémotionnelles s'inscrivent dans des compétences sociales à développer, d'une part sur le plan intrapersonnel (soit de reconnaitre et d'autoréguler ses émotions et son comportement)et, d'autre part, sur le plan interpersonnel (soit d'interagir avec autrui et avec son environnement) (Boissonneault et al., 2021). Plus précisément, le développement de ces habiletés permet notamment aux individus de mieux comprendre et de gérer leurs émotions, de se fixer des objectifs et de les atteindre, de faire preuve d'empathie envers les autres, d'entretenir des relations positives et d'être plus responsable dans leur prise de décision. Cet apprentissage est un processus continu qui se décline en cinq domaines de compétences sociales et émotionnelles à développer :

Tableau 1. Les compétences sociales (CASEL 2020, adapté par Boissonneault et al., 2021)

La conscience de soi	- Reconnaitre ses émotions et interpréter leur influence sur son comportement; - Décrire ses émotions et ses besoins en utilisant un vocabulaire approprié; - Identifier ses forces et ses limites tout en ayant une perception juste et positive de soi.
L'autorégulation	- Réguler ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différents contextes; - Centrer son attention; - Avoir un discours intérieur positif et optimiste; - Se fixer des objectifs personnels et scolaires et être motivé à les atteindre.
La conscience sociale	- Reconnaitre les émotions et les besoins des autres; - Tenir compte du point de vue des autres; - Prendre conscience de l'effet de ses actes sur autrui; - Se montrer empathique; - S'adapter à la diversité.
Les habiletés relationnelles	- Entretenir des relations saines avec plusieurs personnes de manière durable; - Communiquer clairement et développer une écoute active; - Coopérer; - Gérer les conflits de manière appropriée; - Demander et offrir de l'aide.
La prise de décision responsable	- Tenir compte de sa sécurité et de celle des autres lorsque vient le temps de faire des choix; - Évaluer les conséquences de ses gestes avec justesse.

En contexte d'enseignement par les pairs, plusieurs de ces habiletés sont sollicitées lorsque les élèves sont placés en tutorat. Nous cernerons lesquelles représentent un obstacle pour les élèves dans ce contexte. La non-maitrise de certaines habiletés peut avoir un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, ainsi que sur leur estime de soi. Avant de poursuivre, découvrons ce qu'est le sentiment d'efficacité personnelle.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

« Le sentiment d'efficacité personnelle (ou d'autoefficacité) […] se définit comme l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité à organiser et à exécuter les actions exigées pour résoudre un problème ou accomplir une tâche » (Archambault et Chouinard, 2016, p. 169). Selon la théorie de Bandura, l'élève évalue son sentiment d'efficacité personnelle à partir de quatre sources : les résultats scolaires antérieurs pour une tâche semblable, l'apprentissage à partir d'un modèle de réussite, le soutien donné par autrui (les parents, les enseignants et les pairs) ainsi que les réactions physiologiques ressenties devant une tâche à accomplir (par exemple, l'excitation ou l'anxiété) (Archambault et Chouinard, 2016). Le sentiment d'efficacité personnelle a une influence directe sur le niveau d'engagement de l'élève. En effet, un élève qui se sent capable d'accomplir une tâche sera plus motivé à participer, à fournir les efforts nécessaires et à persévérer même s'il éprouve des difficultés. Au contraire, un élève ayant un SEP faible sera porté à éviter la tâche pour préserver son estime de soi (Archambault et Chouinard, 2016). Dans le cadre de l'enseignement par les pairs, j'ai observé divers niveaux d'engagement chez les élèves, directement influencés par leur sentiment d'efficacité personnelle devant la tâche à accomplir, tant chez les tuteurs que chez les tutorés.

Mon contexte de stage : écarts entre les différents rythmes d'apprentissage des élèves au 2e cycle

J'ai effectué mon stage dans une classe de quatrième année du primaire, dans une école située en milieu défavorisé. Dans la classe, près de la moitié des élèves ont un plan d'intervention, soit 9 élèves sur 19. Chaque élève possède un portrait différent, chacun ayant ses propres forces et ses propres défis, que ce soit en lecture, en écriture, en mathématiques ou sur le plan comportemental. Nous avons dû composer avec de très grands écarts entre les différents rythmes d'apprentissage : alors qu'une moitié de la classe a grandement besoin d'accompagnement, l'autre moitié contient des élèves qui ont une certaine facilité et qui progressent rapidement dans leurs apprentissages, et ce, dans toutes les matières. Ma principale préoccupation était donc de déterminer la façon dont nous pouvons venir en aide aux élèves qui ont besoin de soutien, sans toutefois perdre de vue les élèves qui ont plus de facilité (et qui ont tout autant besoin de progresser dans leurs apprentissages). L'enseignement par les pairs me semblait être une stratégie gagnante pour y parvenir. Voici, en bref, les principales étapes de la mise en place de cette stratégie pédagogique au sein de la classe :

Étape 1 : Identifier les forces et les défis de chacun;
Étape 2 : Déterminer un objectif commun;
Étape 3 : Déterminer les stratégies d'entraide et les comportements

appropriés;

Étape 4 : Former les dyades (attribution des rôles);

Étape 5 : Enseignement explicite de l'enseignement par les pairs (modélisation, pratique guidée et pratique autonome).

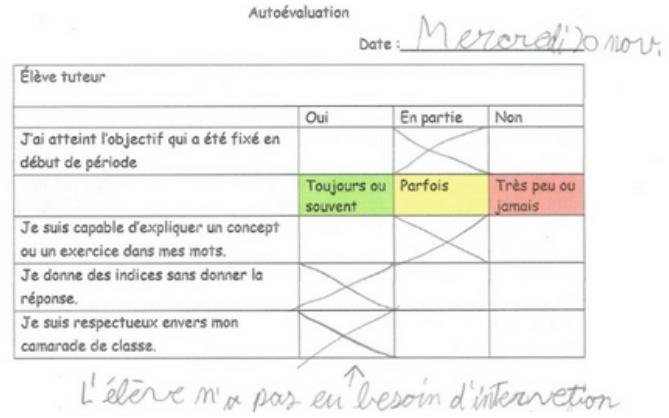
Défis des élèves tuteurs : les habiletés sociales

Même si les élèves ayant le rôle de tuteur ont une certaine facilité à apprendre les notions scolaires, cela ne garantit pas qu'ils seront capables de les transmettre à un autre élève. En effet, j'ai pu observer, en lien avec le développement des habiletés relationnelles, que certains élèves tuteurs éprouvaient des difficultés à communiquer efficacement et à user de leur écoute active (Boissonneault et al., 2021). Par exemple, en situation d'enseignement par les pairs, les élèves d'une même dyade réalisaient la tâche individuellement, sans tenir compte de leur partenaire. De plus, il était ardu pour l'élève tuteur de formuler des explications afin de se faire comprendre. Enfin, j'ai constaté que certains tuteurs n'avaient pas naturellement le réflexe de poser des questions pour mieux cerner les difficultés de l'élève tutoré.

Même si les élèves ayant le rôle de tuteur ont une certaine facilité à apprendre les notions scolaires, cela ne garantit pas qu'ils seront capables de les transmettre à un autre élève.

Chaque fin de période d'enseignement par les pairs, j'ai remis aux élèves une grille d'autoévaluation (illustrée dans l'image 1) en fonction de leur rôle. Il était intéressant de comparer mes perceptions des situations vécues en classe avec les perceptions des élèves. Dans cette image, nous pouvons observer que l'élève tuteur a laissé le commentaire suivant : « L'élève n'a pas eu besoin d'intervention ». Pourtant, selon mes observations, cet élève n'a pas échangé un seul mot avec son pair tutoré. Est-ce que l'élève n'a vraiment pas eu besoin d'aide, ou bien s'agit-il d'un manque de communication? L'absence d'interaction entre les deux élèves concernés a empêché l'atteinte de l'objectif fixé en début de période.

Image 1. Grille d'autoévaluation d'un élève tuteur


Autoévaluation

Date : Mercredi 20 nov.

Élève tuteur			
	Oui	En partie	Non
J'ai atteint l'objectif qui a été fixé en début de période			
	Toujours ou souvent	Parfois	Très peu ou jamais
Je suis capable d'expliquer un concept ou un exercice dans mes mots.			
Je donne des indices sans donner la réponse.			
Je suis respectueux envers mon camarade de classe.			

L'élève n'a pas eu besoin d'intervention



Précisément, j'ai remarqué que les habiletés en lien avec le domaine de la conscience sociale (Boissonneault et al., 2021) représentaient un défi de taille pour certains tuteurs. En effet, j'ai constaté un manque d'empathie pour l'élève tutoré, c'est-à-dire que l'élève tuteur peinait à se mettre à la place de son camarade pour comprendre ses difficultés. Voici une interaction qui témoigne de ce fait :

Enseignante : « Comment pourrais-tu aider Jonathan[1] à résoudre ce calcul? »
Élève tuteur : « Bien… moi je connais mes tables d'additions… Je ne vois pas ce qui est si difficile là-dedans ».

[1] Afin de préserver la vie privée des élèves, tous les noms mentionnés dans cet article sont fictifs.

Aux yeux de cet élève, ce qui lui semble évident devrait aussi l'être pour les autres. Une telle perception empêche la saine communication des besoins (elle-même liée à la conscience sociale) (Boissonneault et al., 2021) et nuit au sentiment d'efficacité des élèves tutorés. Dans ce contexte, ces derniers éprouvent d'autant plus de difficulté à demander de l'aide, pouvant ressentir que leurs difficultés ne sont pas reconnues.

Le développement de l'empathie chez l'élève s'effectue sur le long terme et est grandement influencé par les interventions des adultes qui l'entourent. Par ailleurs, les enfants ayant une estime de soi élevée semblent plus enclins à offrir spontanément leur aide et à se montrer empathique envers les autres (Papalia et Feldman, 2014). C'est pourquoi, afin de maintenir un climat d'entraide au sein de la classe, il est primordial d'accompagner les élèves dans le développement d'habiletés relationnelles et d'habiletés liées à la conscience sociale (Boissonneault et al., 2021).

Défis des élèves tuteurs : le sentiment d'efficacité personnelle

D'un autre côté, il y a les élèves tuteurs qui utilisent les stratégies efficacement : ils formulent leurs explications de différentes manières, ils modélisent la tâche en donnant des exemples de démarche, ils donnent des indices sans fournir la réponse, ils questionnent l'autre élève… Mais malgré tous leurs efforts, l'élève tutoré n'arrive toujours pas à accomplir la tâche. Si l'écart entre les rythmes d'apprentissage des élèves d'une même dyade est trop important, cela peut affecter le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève tuteur, qui risque de constater une progression limitée de son pair malgré l'utilisation adéquate des stratégies. Par exemple, un élève m'a mentionné à la fin d'une période :

« Je n'ai pas réussi à faire comprendre ce numéro à Chloé. J'ai vraiment essayé plein de choses, mais on dirait que je ne suis pas assez bon pour être mini-prof… ».

Dans cette situation, l'élève ne se perçoit pas comme compétent, ce qui peut affecter son engagement dans les futures tâches où il occupera le rôle de tuteur. Il convient également de souligner que le sentiment d'efficacité personnelle que l'élève entretient à son égard ne reflète pas nécessairement ses réelles capacités : « […] un élève qui se sous-estime considérera la tâche comme plus difficile qu'elle ne l'est en réalité, et il fera moins d'efforts s'il pense fermement qu'il est incapable de l'accomplir » (Archambault et Chouinard, 2016, p.170). C'est pourquoi l'enseignante joue un rôle clé dans la formation du SEP des élèves : en fournissant des rétroactions constructives, elle permet d'ajuster les perceptions des élèves en les ramenant près de la réalité (Archambault et Chouinard, 2016). Par exemple, à la fin de chaque période, j'ai fait un retour en grand groupe pour nommer les stratégies efficaces que j'ai observées afin de rassurer les élèves par rapport à leur SEP et afin d'encourager la réutilisation des stratégies pour la prochaine fois.

Défis des élèves tutorés : les habiletés sociales

Les habiletés en lien avec la conscience de soi (Boissonneault et al., 2021) représente un obstacle considérable pour les élèves tutorés. En effet, ces derniers ont parfois de la difficulté à identifier leurs propres besoins et à reconnaitre les notions scolaires pour lesquelles ils bénéficieraient de soutien. En contexte d'enseignement par les pairs, la communication entre les élèves d'une même dyade devient donc laborieuse : comment l'élève tuteur peut-il soutenir l'élève tutoré si ce dernier ne parvient pas à identifier précisément ses besoins?

Le but de cet exercice était non seulement de soutenir les élèves dans l'identification de leurs besoins, mais aussi de leur faire prendre conscience que tout le monde possède des forces et tout le monde possède des défis, et ce, peu importe le rôle qu'il obtiendra.

Les observations consignées dans la grille illustrée au tableau 2 nous rappellent l'importance d'insister sur la capacité à identifier ses forces et ses défis et à les nommer explicitement pour assurer une communication efficace entre les membres d'une dyade. Tel que mentionné précédemment, j'ai amené chaque élève à identifier quels étaient leurs forces et leurs défis, en écriture et en mathématiques lors de la première étape du projet. Le but de cet exercice était non seulement de soutenir les élèves dans l'identification de leurs besoins, mais aussi de leur faire prendre conscience que tout le monde possède des forces et tout le monde possède des défis, et ce, peu importe le rôle qu'il obtiendra.

Tableau 2. Grille de consignation concernant l'utilisation des stratégies au sein d'une dyade

Équipe 3			
L'objectif déterminé en début de période a été atteint :	Oui	En partie	Non X
Élève tuteur (Alicia)			
L'élève apporte son aide de façon adéquate (selon les stratégies apprises en début de projet) :			
- L'élève est capable d'expliquer un concept ou un exercice dans ses mots;			
- L'élève donne des indices sans donner la réponse;			
- L'élève se comporte de manière respectueuse envers l'élève tutoré.			
Élève tutoré (Maxime)			
L'élève verbalise ce qu'il ne comprend pas			
L'élève accepte l'aide qu'il reçoit			
L'élève participe activement aux activités d'apprentissage			
L'élève fait des progrès dans le concept abordé	**N/A**		
Légende			
Vert : L'élève applique toujours ou souvent les stratégies apprises de manière adéquate. Jaune : L'élève applique parfois les stratégies apprises de manière adéquate. Rouge : L'élève applique très peu ou n'applique pas les stratégies de manière adéquate.			
Commentaires : Alicia tente d'apporter son aide à Maxime, mais ce dernier ne prend pas la tâche au sérieux. Il discute avec ses voisins d'un autre sujet. Maxime peine à verbaliser ce qu'il ne comprend pas. Il répète : « Je ne sais pas… » quand Alicia lui pose une question. Maxime est peu engagé dans les activités d'apprentissage.			

Dans la situation illustrée dans la grille ci-haut, l'élève tutoré, ne sachant pas reconnaitre ni nommer ses besoins d'accompagnement, se retrouve à éviter la tâche. Malgré le fait que l'élève tutrice ait tenté d'appliquer les stratégies d'aide enseignées, l'objectif fixé en début de période n'a pas été atteint.

Défis des élèves tutorés : le sentiment d'efficacité personnelle

L'amorce du projet n'a toutefois pas été suffisante pour montrer aux élèves tutorés qu'ils se retrouvent sur un même pied d'égalité que les élèves tuteurs et que le but de cette stratégie est de s'entraider. Au lieu de créer un esprit de communauté au sein de la classe, cette comparaison sociale dans la distribution des rôles renforce les différences entre les élèves, et mène à une dynamique inégalitaire. Alors que certains élèves étaient très enthousiastes à l'idée de recevoir de l'aide, pour d'autres, c'était un coup plus difficile à encaisser.

L'acceptation du rôle de tutoré, c'est aussi accepter de recevoir de l'aide, ce qui est un défi en soi. Qu'on le veuille ou non, certains élèves interprètent ce rôle comme étant inférieur à celui du rôle de tuteur. Même si ce n'est évidemment pas le message que nous souhaitons passer, nous ne pouvons nier l'impact sur l'estime de soi et sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves concernés. Certains élèves ont la croyance que l'aide est donnée à ceux qui sont incompétents et qu'en réclamer revient à avouer leur impuissance devant la tâche à accomplir. C'est pourquoi ces derniers sont peu enclins à demander et à accepter de l'aide et préfèrent éviter la tâche (Archambault et Chouinard. 2016). En contexte d'enseignement par les pairs, ce sentiment d'incompétence se manifeste par un désengagement, soit un refus de faire la tâche, et par un refus de communiquer avec l'élève tuteur. Cette interaction témoigne de ce fait :

Une élève demande mon aide plutôt que de poser des questions à l'élève tuteur. Elle a de la difficulté à mettre en mots ce qu'elle ne comprend pas. Elle refuse de faire la tâche demandée, elle couche sa tête sur son bureau. Quand je lui demande ce qui ne va pas, elle me répond :

Élève tutorée : « J'aimerais être mini-prof moi aussi des fois. Si on échangeait les rôles, il y aurait moins de jaloux ».

Élève tuteur : « Oui, mais être mini-prof c'est difficile aussi. Des fois, l'autre personne ne parle pas beaucoup, alors c'est difficile de l'aider ».

Cet échange m'a beaucoup fait réfléchir sur l'utilisation de cette stratégie pédagogique et m'a fait remettre en question son efficacité. Encore une fois, elle a un impact sur le niveau d'engagement comportemental et cognitif de l'élève, ce qui nuit aux apprentissages. Un élève qui possède une perception négative de sa compétence peut ressentir de l'anxiété, ce qui entrave l'acquisition de nouvelles connaissances et l'utilisation de ses connaissances antérieures (Archambault et Chouinard, 2016). Comme le résument bien Archambault et Chouinard : « […] cela conduit l'élève à mobiliser son énergie en fonction d'une anticipation de l'échec plutôt qu'en fonction de l'action » (2016, p. 169). Cette dynamique se reflète dans les défis abordés dans cet article, lesquels sont synthétisés dans le tableau 3 pour chacun des rôles.

Tableau 3. Résumé des défis des élèves en contexte d'enseignement par les pairs

	Élèves tuteurs	Élèves tutorés
Défis sur le plan des habiletés sociales	- Communiquer efficacement; - Avoir de l'empathie pour les autres.	- Reconnaitre ses besoins d'accompagnement et les communiquer; - Identifier ses forces et ses limites; - Accepter de recevoir de l'aide.
Défis sur le plan du sentiment d'efficacité personnelle	- Avoir une perception juste et positive de soi et de ses compétences	- Accepter le rôle de tutoré; - Avoir une perception juste et positive de soi et de ses compétences.



Conclusion

La mise en place de l'enseignement par les pairs contient son lot de défis et nécessite une préparation rigoureuse en amont. Il est faux de croire que les élèves performants possèdent d'emblée en eux les capacités pour soutenir les élèves ayant des défis, tout comme il est faux de croire que ces derniers accepteront d'emblée l'aide qui leur est offerte. Voici quelques conseils si l'enseignement par les pairs est une stratégie envisagée :

-L'utiliser sur le long terme afin de tenir compte du développement des habiletés sociales chez les élèves et les soutenir tout au long de ce processus;
-S'assurer de fournir des rétroactions constructives qui permettent de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves;
- Alterner les rôles de tuteur et de tutorés afin que chaque élève ait l'occasion de faire briller ses forces et de vivre des réussites.

Que ce soit en contexte d'enseignement par les pairs ou dans un autre contexte, si l'élève se sent compétent et autonome, s'il entretient des relations chaleureuses avec ses pairs et les adultes de la classe et qu'il s'y sent en sécurité, il sera davantage enclin à s'engager dans ses apprentissages (Archambault et Chouinard, 2016).

Références

Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière Éducation.

Boissonneault, J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A. et Beaulieu, J. (2021). Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : un guide pour le personnel scolaire. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). https://cqjdc.org/files/Fascicules/CQJDC_Soutenir_lapprentissage_socioemotionnel_Personnel_scolaire.pdf

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning : CASEL. (2020). CASEL'S SEL framework. https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf

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

Papalia, D.E et Feldman, R.D. (2014). Psychologie du développement humain. Chenelière Éducation.

Paré, M. (n.d.). Conférence de consensus : La mixité sociale et scolaire. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Textes-chercheurs_mixite-scolaire.pdf

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

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

Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques. Chenelière éducation

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Les ateliers d'écriture, solution magique pour respecter la zone proximale de développement de chaque élève?

Rosalie Deschambault et Domitille Albisetti



Introduction

Depuis quelques années, le système d'éducation québécois adopte une approche de plus en plus inclusive (Bergeron & St-Vincent, 2012). Si l'intégration des élèves allophones et en difficulté d'apprentissage dans les classes régulières contribue à enrichir l'environnement scolaire, elle apporte aussi son lot de défis pédagogiques, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture (Rousseau, 2021). Nous avons également fait ce constat lors de notre stage. En effet, nous nous sommes senties particulièrement démunies durant les périodes d'écriture puisque la zone proximale de développement (ZPD) de nos élèves n'était pas respectée. Nous devions soutenir les élèves ayant besoin de soutien en orthopédagogie, en francisation et en orthophonie, et ce, en plus des élèves sans difficulté particulière qui avaient tout de même besoin de notre soutien pour s'améliorer. Alors, incapables de répondre simultanément aux besoins de tous, nous avons mis en place des périodes d'ateliers rotatifs. L'atelier d'écriture nous permettait de soutenir qu'un sous-groupe d'élèves à la fois, pendant que les autres élèves travaillaient de manière autonome. Par cet article, nous cherchons à déterminer en quoi l'atelier d'écriture nous a permis de respecter la ZPD de tous nos élèves.

Contexte

Nous avons complété notre stage dans des classes de 2e année à l'école Saint-Michel du centre de services scolaire des Découvreurs. Bien que cette école soit située dans le quartier favorisé de Sillery, l'écart des richesses y est très marqué. D'une part, il y a beaucoup de familles immigrantes provenant de milieux défavorisés et d'autre part, beaucoup de familles à grand revenu.

Selon la direction scolaire, un cinquième des élèves de l'école est suivi en francisation. Lors des périodes d'écriture, les élèves allophones éprouvent davantage de difficultés à sélectionner les bons sons en écriture, n'ayant pas le français comme langue maternelle (Lopes Leal Dantas, 2021). Par ailleurs, un peu moins d'un quart des élèves de l'école reçoit un suivi en orthopédagogie. Ces élèves ont d'importantes difficultés quant à la mémorisation de l'orthographe des mots fréquents et à la structure de phrase. Cela est sans compter que plusieurs élèves auraient eu besoin d'un suivi, mais ne pouvaient pas y accéder, faute de ressources. Ce portrait général était plutôt représentatif de la composition de notre classe.

Au cours de la première étape, nous avons identifié les besoins de nos élèves en difficulté en français selon le modèle d'intervention à 3 niveaux (RAI). Selon ce modèle, les interventions régulières devraient être efficaces pour 80% des élèves de la classe. Les autres élèves nécessiteraient des interventions plus intensives (15%) et spécialisées (5%) (Bissonnette, 2013). Or, dans nos classes de stage, les interventions régulières étaient efficaces pour seulement 50% des élèves. Cela étant, l'autre 50% des élèves avait besoin d'un soutien plus serré (Figure 1).

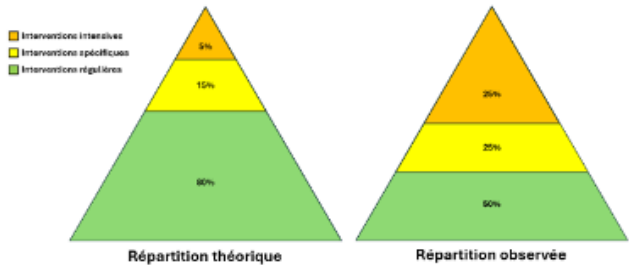


Figure 1. Comparaison entre la répartition théorique et observée des besoins des élèves selon le modèle RAI

En observant la disproportion de notre pyramide, notre sentiment d'incompétence lors des périodes d'écriture n'est pas surprenant. En effet, lors des périodes d'écriture, nous devions soutenir un grand nombre d'élèves qui aurait dû bénéficier d'ateliers en petits groupes ou d'un accompagnement spécialisé en orthopédagogie ou en francisation pour être dans leur ZPD (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

La zone proximale de développement au cœur de projet d'intervention en contexte

Avant tout, définissons le concept de zone proximale de développement (ZPD). Le psychologue Vygotsky a identifié une zone qui représente l'apprentissage potentiel que l'élève peut atteindre à l'aide de ressources (Bouchard, 2019). Lorsqu'une tâche respecte la ZPD d'un élève, ce dernier progresse et développe une confiance en ces aptitudes (Renaud et. al, 2016). Cependant, lorsqu'une tâche ne correspond pas à sa ZPD, c'est qu'elle est soit trop facile ou trop difficile, et ce, malgré le soutien d'un adulte. Dans les deux cas, cela nuit à sa réussite et à sa motivation. Ainsi, comme nous avions à cœur le succès de tous les élèves, notre projet d'intervention en contexte (PIC) avait pour finalité de respecter leur ZPD lors des périodes d'écriture.

Afin de respecter la ZPD des élèves, il était important de diminuer la surcharge cognitive qu'ils ressentaient lors des périodes d'écriture. Une étude démontre que 50% de l'attention des enfants de 1re et 2e année sont consacrés uniquement au traçage des lettres (Lavoie et. al, 2015). Ainsi, lorsque les élèves doivent écrire un texte, moins de la moitié de leur capacité attentionnelle reste disponible pour penser aux idées, à la structure des phrases et à l'orthographe des mots. Cette statistique souligne donc l'importance d'une prise en compte concrète de la surcharge cognitive pour respecter la ZPD en écriture.

Concrètement, nous avons mis en place 5 ateliers rotatifs qui avaient une durée de 15 à 20 minutes chacun. Quatre fois par semaine pendant un mois, les élèves avaient la chance de participer à ces ateliers. Quatre d'entre eux visaient à isoler une composante de l'écriture telle que l'orthographe, la calligraphie, le développement des idées et la syntaxe. La mobilisation séparée de ces composantes permettait d'éviter une surcharge cognitive, et ainsi de respecter leur ZPD. L'élément clé de notre PIC, le cinquième atelier, était un atelier d'écriture supervisé par l'adulte dans lequel les élèves avaient l'opportunité de mobiliser conjointement toutes les composantes travaillées précédemment de manière autonome. Cette fois-ci, ils avaient le soutien constant de l'adulte. Grâce aux choix offerts, aux outils disponibles ainsi qu'à notre soutien, l'atelier d'écriture se trouvait au centre de la ZPD de tous les élèves.

Plus précisément, l'atelier d'écriture sous supervision de l'adulte consistait à rédiger un texte informatif basé sur un univers de connaissances. Chaque élève était expert de son sous-thème et avait à rédiger quelques phrases sur son sujet. Il est primordial de noter que nous nous sommes concentrées sur la qualité des phrases plutôt que sur la quantité. Ainsi, certains élèves n'ont écrit que deux ou trois phrases tandis que d'autres ont écrit plus de deux pages. Les élèves avaient également le choix dans l'organisation de leurs idées: ils pouvaient soit écrire un texte suivi sur une feuille lignée, soit structurer leur texte sous forme de « Saviez-vous que? » en enchaînant plusieurs faits informatifs. Nous étions donc certaines, dès le début du projet, que tous les élèves allaient réussir à atteindre nos objectifs d'apprentissage puisque nous permettions à tous d'écrire un texte qui était réellement de leur niveau.

La réalisation d'une de nos élèves nous montre d'ailleurs que ce choix pédagogique a permis l'atteinte de son plein potentiel. Avant le projet, nous avons remarqué que l'élève avait de grandes difficultés en écriture. Sans soutien de l'adulte, elle n'arrivait pas à écrire des phrases complètes. Elle écrivait quelques graphèmes, parfois incompréhensibles, puis se désengageait de la tâche. Pourtant, lors du projet, elle a composé 3 phrases en lien avec une vidéo écoutée sur les manchots de l'Antarctique. Les voici : « Les bébé reste avec les papa. Il ne vole pas. Beaucoup de petits bébé son more. » Lorsque nous analysons sa production, nous remarquons que les marques de ponctuation sont présentes et qu'elle a utilisé le mur de mot pour corriger le mot « beaucoup ». Grâce à l'aide constante de l'adulte, l'élève a progressé en accomplissant une tâche à la hauteur de ses capacités. À la fin du projet, l'élève a noté dans son autoévaluation qu'écrire des phrases était très facile pour elle. Cela indique que les mesures mises en place pour respecter sa ZPD lui ont permis de progresser et de développer sa confiance en elle.

Une rétroaction efficace pour le respect du niveau d'apprentissage de chaque élève



Dès le début de notre PIC, il nous semblait évident que la présence de rétroactions efficaces serait l'élément clé qui favoriserait le respect de la ZPD des élèves. Avant d'analyser les moyens utilisés afin de les inclure dans notre pratique, établissons ce que l'on entend par des rétroactions efficaces. Celles-ci doivent porter sur des éléments spécifiques correctement sélectionnés en plus d'être constructives et régulières. Les rétroactions qui visent l'atteinte des différents objectifs d'apprentissage doivent être données lorsque l'élève a encore la possibilité de travailler sur son texte dans le but de l'améliorer (Sénécal, 2016). Il est donc très important de les donner durant les périodes de production plutôt qu'à la fin d'un projet.

Durant les périodes d'ateliers rotatifs, notre rôle était d'accompagner les équipes qui étaient à l'atelier d'écriture. Nous nous chargions de leur donner des rétroactions qui répondaient aux différents critères nommés plus haut. L'objectif étant de les guider dans leurs réflexions et de les outiller afin de leur permettre de développer leurs propres stratégies.

Concrètement, chaque période de 50 minutes était divisée en blocs d'une quinzaine de minutes nous permettant d'offrir oralement des rétroactions à 3 équipes. Il était très important pour nous de diviser équitablement les quinze minutes entre les 4 membres de l'équipe, et ce, peu importe leur niveau en écriture.

Lors des périodes d'écriture sans ateliers rotatifs, nous allions voir les élèves en difficulté en premier afin de nous assurer qu'ils avaient bien compris notre objectif d'apprentissage. Nous investissions alors notre temps auprès de ces élèves, au détriment des ceux plus performants. Ce biais est malheureusement très commun : une étude menée par Claire Beaudry, professeure dans le département de psychoéducation de l'UQTR, affirme que les enseignants ont tendance à concentrer leur attention seulement sur les élèves en difficulté lorsque vient le temps de faire de la différenciation pédagogique (2022). Aussi, nous ne prenions pas en note les élèves que nous avions soutenus à chaque période ni du temps que nous avions investis auprès d'eux. Ainsi, le soutien offert était très aléatoire. De ce fait, les rétroactions n'étaient pas efficaces et ne correspondaient donc pas à la ZPD des élèves qu'ils soient en difficulté ou non.

Lors de notre PIC, certaines rétroactions étaient également données à l'écrit lorsque nous prenions le temps de relire tous les textes des élèves durant les périodes libres. Par exemple, nous ajoutions des points d'interrogation au-dessus des mots qui nécessitaient une vérification dans le dictionnaire. Ces indices métalinguistiques étaient bien importants, puisqu'à l'âge des élèves, la remise en question reste très difficile (Van Reybroeck, 2020). De plus, nous ajoutions parfois des notes autocollantes sur les productions afin d'indiquer une force ou un défi à relever, en lien avec la syntaxe, les sons ou l'orthographe. Ceci leur permettait de se mettre rapidement à la tâche, même si nous étions avec un autre coéquipier de leur équipe.

Pour les élèves plus performants, nous misions sur des rétroactions de type coaching puisque celles-ci leur permettaient d'entrer dans une démarche réflexive face à leur travail pour trouver eux-mêmes les améliorations qu'ils pourraient faire. Ces rétroactions formulées sous forme de questions (ex. : « Comment pourrais-tu faire pour améliorer cette phrase? ») favorisent grandement le développement métacognitif des élèves (Sénécal, 2016). Ce type de rétroaction correspond davantage à leur ZPD étant donné qu'il propose un défi supplémentaire comparativement aux rétroactions directives. Ce deuxième type de rétroaction a été utilisé plus fréquemment auprès des élèves suivis en francisation ou en orthopédagogie (ex. : « Dans ton mot, le son n'est pas le bon. Fie-toi au mur de sons afin de te corriger! » « Utilise ta feuille BDPQ afin de vérifier si tu as choisi les bonnes lettres dans chaque mot de ta phrase!). Grâce à ce type de rétroaction, les élèves savaient quoi améliorer puisqu'on leur nommait spécifiquement ce qu'ils devaient changer. Ce type de rétroaction ne favorise pas de réflexion de leur part. La différenciation pédagogique dans la rétroaction nous a permis de respecter la ZPD de chacun.

Tableau 1. Résultats comparatifs de deux situations d'écriture respectant ou non la rétroaction efficace

	Enfant 1	Enfant 2
Extrait de l'enfant sans rétroaction efficace	« Il a une orelle picante Mon mostre il menge bes choséte à tou lé diné. »	« Les mancho et les pingouins son trés trés trés différen »
Extrait de l'enfant avec la rétroaction efficace	« Le sirop d'érable est très populêr au Canada. Le sirop d'érable vien des érable. »	« Le phoque adulte est grant comme un enfant de 8 ans. »

Le tableau 1 représente le niveau d'écriture de deux élèves de nos classes en présence d'une rétroaction efficace de notre part ou non.

L'enfant 1 est suivi en orthopédagogie depuis maintenant deux ans. Le premier extrait vient du projet d'écriture que nous avons fait juste avant notre PIC. N'ayant alors pas accès à des rétroactions régulières, les phrases composées par l'élève étaient mal construites. Nous pouvons observer un manque au niveau de la ponctuation, des mots fréquents, des sons écrits et des lettres. Cet élève avait effectivement tendance à

mélanger le b, le d, le p et le q. L'orthographe des mots fréquents tels que « les », « des » et « et » n'était pas encore acquise alors qu'elle devrait l'être dès la 1re année du primaire (MELS, 2014). Comme nous pouvons le voir dans la deuxième phrase, la correspondance phonème-graphème est erronée : le son [on] est omis dans le mot « monstre » et le son [è] est écrit avec le graphème « é » dans le mot « choséte ». Le mot fréquent « les » est transcrit « lé » ce qui prouve à la fois une difficulté orthographique et un mélange entre l'accent grave et l'accent aigu. Finalement, le radical du mot « mange » n'est pas bien écrit alors qu'il est vu en première année.

Toutes les difficultés observées chez cet élève ne sont par ailleurs pas étonnantes, puisqu'il se retrouvait dans le 3e niveau de notre pyramide RAI. Durant nos périodes d'écriture, il ne recevait pas le soutien intensif dont il avait réellement besoin pour être dans sa ZPD. Devant la quantité de travail demandée à l'élève, il tombait en surcharge cognitive. Il se désengageait de la tâche, se décourageait très facilement et n'avançait pas dans la révision de son texte, malgré les quelques rétroactions offertes par l'adulte.

Nous observons une importante amélioration lorsque nous lisons les deux phrases qu'il a rédigées pendant notre atelier d'écriture. Les mots fréquents sont bien écrits, la ponctuation et la structure de la phrase sont respectées, mais plus important encore, tous les phonèmes sont bien écrits. Les accents aigus et graves ne sont pas mélangés. Ici, les rétroactions données par l'adulte lui ont permis de développer son doute orthographique et de vérifier que son association phonème-graphème était correcte. Il a lui-même corrigé avec sa feuille BDPQ les erreurs dans ses choix de lettres.

L'enfant 2 se situait dans la moyenne en écriture. Il était donc parfois négligé par l'adulte lors des périodes d'écriture. L'extrait qu'il a écrit sans soutien démontre qu'il était moins engagé dans la tâche, puisqu'il ne faisait pas attention à l'orthographe des mots fréquents (ex. : très) et des mots qui étaient donnés dans les banques de mots distribuées par l'adulte (ex. : « manchot »), malgré le temps donné pour se réviser.

Les rétroactions positives et régulières de type coaching de la part de l'adulte lui ont permis de développer sa remise en question pour son vocabulaire et la ponctuation de ses phrases. Avec l'aide de l'adulte, qui avait maintenant du temps à lui consacrer, il a sorti de lui-même les banques de mots pour se corriger. Il reste une petite erreur dans sa phrase, mais l'engagement y était. Ce dernier est finalement signe que les besoins de l'élève étaient répondus et ainsi qu'il était dans sa ZPD.

Les comportements des enfants : Un indicateur du respect ou non de leur zone proximale de développement

Tableau 2. Observations des comportements et des émotions d'un élève avant et après le projet d'écriture

Enfant 1 : Avant le projet	**Comportements** Refuse d'effectuer la tâche demandée Soupire Couche sa tête sur son bureau Déchire sa feuille Barbouille les mots qu'il a écrit	**Émotions** Sentiment d'incompétence Frustration Découragement
Enfant 1 : Pendant le projet	**Comportements** Demande l'aide de l'adulte Émet des hypothèses sur l'orthographe des mots. Exprime sa joie lors des périodes d'ateliers rotatifs (ex. : « Mon atelier préféré était l'atelier d'écriture avec Mme Domitille! ») Se met à la tâche rapidement	**Émotions** Motivation Satisfaction Plaisir Confiance en ses capacités

Comme nous pouvons voir dans le tableau 2, les comportements adoptés par l'élève face à la tâche ont beaucoup évolué grâce au projet. En effet, avant les ateliers rotatifs, l'enfant s'opposait et se désengageait face aux tâches d'écriture. Pendant le projet, alors que nous adaptions nos exigences à sa ZPD, nous voyions des comportements positifs survenir. La motivation et l'engagement sont notamment deux éléments qui s'observent lorsque nous respectons la ZPD d'un apprenant. Le respect de la ZPD favorise les chances de réussite et par le fait même le sentiment de compétence (Renaud et. al, 2016).

Ces répercussions positives ont été ressenties sur l'ensemble des élèves du groupe. En effet, les élèves parlaient toujours avec enthousiasme du projet. Ils avaient hâte à la prochaine période. Lorsque ce moment arrivait, les élèves étaient souriants et motivés. Nous le remarquions par la vitesse à laquelle ils se mettaient à la tâche, par leur participation impressionnante ainsi que par leurs commentaires positifs à la fin de chaque période. Après avoir fait un sondage à main levée auprès des élèves, nous avons constaté que l'atelier préféré de la majorité était celui d'écriture. Tous ces éléments sont des indicateurs d'un projet réussi répondant aux besoins de tous.

De plus, le fait d'avoir articulé notre projet autour d'un univers de connaissances a grandement contribué à la motivation des élèves et par le fait même, au respect de leur ZPD. Cet univers, constitué de documentaires et d'albums, permettait de nourrir leur curiosité et d'approfondir leurs connaissances sur le monde (Collin Lam, 2020). Les élèves étaient avides de curiosité. Plusieurs ont parlé du projet avec leurs parents, si bien qu'ils revenaient à l'école avec des propositions de documentaires et de nouvelles informations à partager avec le groupe. Il va sans dire que les élèves étaient absorbés par l'univers de connaissances et ainsi très engagés dans la tâche d'écriture. Finalement, un élève motivé est un élève dans sa ZPD.

Résultat positif ne veut pas dire solution miracle

À la lumière des traces analysées, nous sommes en mesure de dire qu'en répondant à la ZPD des élèves, notre atelier d'écriture a eu des effets positifs autant sur les productions des élèves que sur leurs comportements. En effet, ils étaient plus engagés dans la tâche d'écriture que ce soit durant les périodes de rédaction ou de révision. Ils démontraient un intérêt important pour leur sujet tout en acceptant avec ouverture les rétroactions. L'amélioration dans leurs structures de phrases, leur orthographe et leur correspondance phonème-graphème est flagrante. Bien que cela pourrait paraître paradoxal, le fait d'avoir offert aux élèves une rétroaction efficace durant ce projet leur a permis de développer leur autonomie en écriture. Cette observation ne peut qu'être expliquée par le fait que leur surcharge cognitive était diminuée et donc que leur ZPD était respectée.

Nous avons nous-mêmes ressenti les effets positifs du fait d'avoir respecté la ZPD des élèves sur notre posture enseignante. Nous étions en effet moins stressées et ainsi davantage disponibles pour répondre à leurs besoins. Nous avions hâte aux périodes d'ateliers rotatifs alors qu'avant le PIC, nous appréhendions les ateliers d'écriture. Le fait de ne travailler qu'avec un sous-groupe d'élèves à la fois nous permettait notamment de leur offrir de meilleures rétroactions puisque nous n'étions pas en surcharge cognitive et notre sentiment de compétence en était renforcé.

Bien que le projet ait eu plusieurs effets positifs sur nous et sur les élèves, sa mise en place n'a pas été sans défis. En effet, nous avons investi beaucoup de temps pour tout mettre en place. Nous n'aurions pas réussi à planifier un projet d'une telle ampleur s'il avait eu lieu en fin d'étape puisque nous n'aurions pas eu assez de temps.

De plus, une partie importante de nos temps libres était dédiée à la gestion du matériel et à la révision des textes des élèves. Cette gestion extérieure était parfois source de stress lorsqu'un désagrément arrivait (ex. : perte d'un iPad, élèves absents, etc.). Elle était cependant primordiale pour le bon déroulement de notre PIC.

De plus, ce projet nécessitait une grande autonomie des élèves lorsqu'ils n'étaient pas à l'atelier d'écriture supervisé par l'adulte. Or, si cette habileté n'avait pas été correctement renforcée avant le projet, ce dernier aurait été un échec. Nous n'aurions en effet pas été en mesure d'être pleinement disponibles pour accompagner les élèves à l'atelier si nous avions eu des conflits et/ou des questionnements de la part des autres équipes à gérer.

Finalement, une dernière limite de notre projet est qu'il s'est fait sur une courte durée. Un mois n'est effectivement pas assez pour affirmer que nos traces sont totalement fiables. D'autres impacts auraient nécessairement pu être observés sur le long terme, et ce, autant positifs que négatifs. Il est donc important de prendre en compte que nos constats ne sont pertinents que sur le court terme.

Conclusion

Pour conclure, lors des périodes d'écriture, nous n'arrivions pas à répondre aux besoins de tous nos élèves en même temps. Ils étaient, pour la plupart, en surcharge cognitive puisque leur ZPD n'était pas respectée. Les élèves plus performants, quant à eux, n'étaient pas engagés dans la tâche puisque des rétroactions pour améliorer leur texte ne leur étaient point offertes. Or, nous avons mis en place des ateliers rotatifs, dont un atelier d'écriture, afin d'avoir seulement quatre élèves à soutenir à la fois. Par cet article, nous essayions de comprendre comment notre atelier d'écriture permettait à la ZPD d'être respectée.

En vue des traces analysées, nous confirmons que c'est en mettant en place des ateliers rotatifs, en offrant une rétroaction efficace, en ayant des attentes flexibles ainsi qu'en nourrissant la curiosité de tous que notre atelier d'écriture a permis le respect de leur ZPD. Plusieurs bienfaits ont été observés par le respect de ZPD, autant chez les élèves, que chez nous, leur enseignante. Il est à noter que bien que notre projet ait été une réussite sur plusieurs plans, quelques limites pourraient nuire à sa mise en place sur le long terme.

Maintenant, une question se pose : l'hétérogénéité nuit-elle réellement au respect de la ZPD en contexte d'écriture ou, au contraire, y contribue-t-elle?

Références

Beaudry, C. (2022). Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire. Université du Québec à Montréal. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf

Bergeron, G. & St-Vincent, L. (2012). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. Éducation et francophonie. Université du Québec à Trois-Rivières. https://doi.org/10.7202/1007738ar

Bissonnette, S. (2013). Le modèle RAI. TÉLUQ. https://edu1014.teluq.ca/mes-actions/modele-rai/

Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (2e édition). Presses de l'Université du Québec.

Collin Lam, M. (2020). L'extension syntaxique chez l'enfant ayant un trouble primaire du langage : déploiement d'une approche développementale à partir de la littérature d'enfance. Université Laval. https://hdl.handle.net/20.500.11794/67083

Lavoie, N., Morin, M. & Labrecque, A. (2015). Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves. Recherches en didactique du français. https://doi.org/10.4000/reperes.974

Lopes Leal Dantas, P. (2021). Le développement de la compétence en écriture en français des élèves immigrants hispanophones intégrés dans les classes ordinaires. Un regard critique sur les traces de transfert translinguistique dans leurs productions écrites et sur leur rapport à l'écriture. Université de Sherbrooke. http://hdl.handle.net/11143/18855

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2014). Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants. Programme de formation de l'École québécoise. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf

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

Renaud, K., Guillemette, F. Leblanc, C. (2016). Tenir compte de la « zone proche de développement » des étudiants dans son développement. Université du Québec. https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/tenir-compte-de-la-zone-proche-de-developpement-des-etudiants-dans-son-enseignement

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., Renaud, M., Riddell, K. & Téreault, K. (2021). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. Université du Québec à Trois-Rivières. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseaun_rapport_integration-inclusion.pdf

Senécal, I. (2014). Comment donner une rétroaction efficace aux élèves. Profweb. https://www.profweb.ca/system/cms/files/files/000/002/497/original/Retroaction_efficace.pdf .

Van Reybroeck M. (2020). Grammatical Spelling and Written Syntactic Awareness in Children With and Without Dyslexia. Frontiers in psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01524

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

La création d'ateliers d'écriture provisoire comme stratégie d'enseignement en première année du primaire

Sarah Sorel



L'écriture provisoire fait partie de la base de l'enseignement du langage écrit au premier cycle. Selon Makdissi, l'enfant entre dans le monde de l'écrit en émettant ses propres hypothèses en ce qui concerne le son des lettres contenues dans un mot. Pour y arriver, l'enseignant a un rôle de guide : il questionne l'élève quant à la correspondance entre un phonème et un graphème afin de l'amener toujours plus loin dans sa contextualisation du système d'écriture alphabétique. Tranquillement, ce dernier montera dans les stades d'écriture provisoire de Ferreiro (2000), jusqu'à ce qu'il atteigne le stade alphabétique. Bien entendu, chaque enfant possède des capacités et des besoins qui le caractérise comme étant un individu unique, et c'est alors que l'enseignant doit faire preuve de différenciation pédagogique (Tomlinson et McTighe, 2010) lors de son enseignement de la langue écrite. Pour y arriver, ce dernier doit identifier la zone proche de développement (Vygotsky) de chaque élève en écriture provisoire, afin d'assurer un étayage qui soutienne les apprentissages. Finalement, Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert (2010) précisent que la pratique d'écriture provisoire doit être ludique et ancrée dans des contextes signifiants et réels pour les élèves. Cependant, il fut observé qu'aucun moyen concret n'était mis en place pour y arriver, autre que d'utiliser la littérature jeunesse comme porte d'entrée dans le monde de l'écrit. Cet article a donc pour objectif de présenter une stratégie d'enseignement d'écriture provisoire qui permet à l'enseignant de différencier son activité afin d'offrir un étayage qui soutienne la zone proche de développement de ses élèves : la création d'ateliers d'écriture inspirés de la théorie des stades d'écriture provisoire de Ferreiro en première année du primaire. Pour ce faire, une contextualisation du projet sera faite en amont, suivi d'une exemplification de productions d'élèves produites lors d'une activité en grand groupe et de celles faites en sous-groupes lors des ateliers d'écritures. Finalement, une analyse des traces d'un élève ayant monté rapidement de stade d'écriture provisoire sera présentée afin de démontrer les avantages de la stratégie d'enseignement.

Conceptualisation

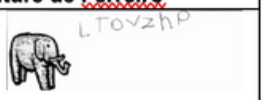
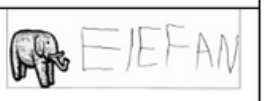
À la maternelle, l'entrée dans l'écriture se fait par la pratique courante de lecture faite par l'adulte à l'élève (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010); Sirois et Boisclair, 2015). Tranquillement, les élèves apprennent ensuite que les lettres de l'alphabet contiennent des sons. Par exemple, la lettre a fait le son [a], tandis que la lettre m fait le son [m]. La représentation alphabétique ainsi que l'association graphème-phonème permettront par la suite aux élèves de fusionner le son de

deux lettres pour ainsi lire de manière syllabique (Makdissi, 2012). En écriture, c'est un peu la même chose.

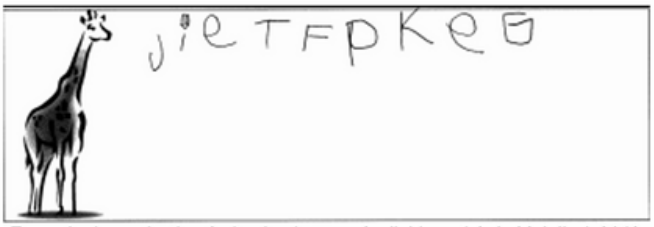
Il est primordial que la pratique d'écriture en classe soit signifiante aux yeux des élèves, tout en étant inscrite dans une activité ludique.

Dès le début de la première année, nous leur montrons à décoder les sons des lettres contenues dans un mot à l'oral. Téberosky (2002) appelle cette approche l'alphabétisation émergente, et affirme que la relation entre l'oral et l'écrit est ainsi primordiale. Makdissi (2012), quant à elle, caractérise la correspondance terme à terme entre les phonèmes et les graphèmes d'écriture provisoire. Finalement, Ferreiro (2000) a également étudié cette pratique, et elle a classifié quatre niveaux d'écriture provisoire (voir tableau 1).

Tableau 1. Les niveaux d'écriture de Ferreiro

Niveau 1 – écriture présyllabique	L'enfant différencie l'écriture du dessin et trace des lettres, peu importe lesquelles, et des chiffres.	
Niveau 2 – écriture syllabique	L'élève trace un graphème pour chaque syllabe, avec ou sans valeur sonore conventionnelle.	
Niveau 3 – écriture syllabico-alphabétique	L'élève marque un graphème pour chaque syllabe, mais également pour quelques phonèmes.	
Niveau 4 – écriture alphabétique	Chaque phonème est représenté par le graphème correspondant.	

Le rôle de l'enseignant est alors d'amener les élèves à décoder les phonèmes contenus dans un mot pour qu'ils soient en mesure d'inscrire les graphèmes correspondants, permettant à ceux-ci de s'inscrire dans une conscience phonémique et phonologique, autrement dit, à de l'écriture provisoire (Makdissi, 2012). Cette approche pédagogique est encore largement mise de l'avant dans les classes de maternelle et de première année au Québec, comme dans celle de mon stage 4. Selon Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert (2010), il est primordial que la pratique d'écriture en classe soit signifiante aux yeux des élèves, tout en étant inscrite dans une activité ludique. Mais comment pratiquer l'écriture provisoire de façon différenciée, ludique et signifiante aux yeux des élèves ? Plusieurs auteurs suggèrent l'écriture de récits, mais aucune approche ou stratégie n'était proposée pour la pratique en classe avec 18 élèves tous très différents les uns des autres en ce qui concerne les apprentissages. De plus, Sirois et Boisclair (2015) affirment que « nombres d'élèves, si fiers au début d'apprendre à écrire, éprouvent, dès la première année du primaire, un sentiment grandissant d'incompétence et démontrent un important manque d'intérêt et d'engagement devant toute situation de rédaction ». Il me fallait donc identifier une stratégie d'enseignement qui soit ludique, signifiante, et qui permette aux élèves d'être engagés dans l'activité, peu importe leur niveau d'écriture provisoire.



Exemple de production écrite de niveau présyllabique tiré de Makdissi, 2012.

Contextualisation

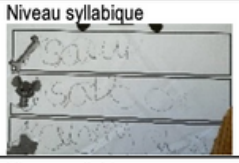
Mon stage 4 était dans une école défavorisée et multiculturelle à Sainte-Foy, Québec. En classe, nous travaillions de pair avec l'orthopédagogue lors d'activités en grand groupe pour la pratique d'écriture provisoire. Bien souvent, nous distribuions une feuille d'activité avec des images, et les élèves devaient tenter d'écrire le mot illustré en étirant oralement les phonèmes qui s'y trouvaient, puis ils devaient les associer aux graphèmes qu'ils croyaient être correspondants. Puis, nous leur montrions comment le mot est orthographiquement composé. Nous avons par la suite conduit le test de Ferreiro avec les 18 élèves de la classe en octobre, afin de déterminer dans quel stade d'écriture provisoire ils se trouvaient. Les résultats étaient étonnants : six élèves se trouvaient au niveau 2 (syllabique), six au niveau 3 (syllabico-alphabétique) et six au niveau 4 (alphabétique). Les 6 élèves du deuxième niveau étaient soit suivis en orthopédagogie, soit en francisation, soit les deux. Notre objectif était d'amener le plus d'élèves possibles au niveau alphabétique d'ici le mois de décembre. C'est ainsi que nous avons convenu que de continuer à travailler en grand groupe serait contre-productif, et qu'il nous fallait alors trouver une manière de travailler en sous-groupes afin de favoriser un enseignement différencié qui nous permettrait d'élever les élèves du deuxième niveau tout en stimulant intellectuellement les élèves au quatrième niveau. J'ai cherché partout dans les recherches scientifiques, le dictionnaire de Legendre (2005), les manuels de cours, mais je ne trouvais pas de stratégie d'enseignement d'écriture provisoire en première année qui serait ludique et signifiante pour les 18 élèves, tout en me permettant un enseignement différencié pour chacun des 3 groupes. C'est ainsi que j'ai décidé d'en créer une : les ateliers d'écriture provisoire. Les 6 périodes d'écriture se sont déroulées sur 2 semaines. Ensuite, l'écriture du récit s'est déroulée sur 2 autres semaines.

Exemplification

Lorsque je travaillais avec l'orthopédagogue lors d'écriture en grand groupe, nous proposions des activités d'écriture provisoire avec des mots qui comportaient les sons à l'étude durant la semaine. Par exemple, si les sons à l'étude étaient le [R] et le [ON], nous proposions des mots comme « bonbon », « monstre », « robe », etc. Ensuite, nous leur rappelions comment étirer les sons contenus dans le mot, puis ils devaient l'écrire seuls. Finalement, nous faisions un retour en grand groupe, et ils devaient nous dire les sons qu'ils entendaient et les lettres correspondantes au son. Le tableau 2 – activité 1 montre une production d'un élève du niveau syllabique et celle d'un élève du niveau alphabétique produites lors des activités en grand groupe. Par la suite, nous avons convenu qu'il fallait aller

travailler plus en sous-groupes. Nous avons donc changé notre déroulement ; les élèves devaient essayer d'écrire le mot seul, puis ils devaient discuter en sous-groupes hétérogènes (un élève par niveau d'écriture) des sons qu'ils entendaient dans les mots et de la manière de les écrire. Puis, en grand groupe, nous leur montrions comment le mot était orthographié. Le tableau 2 – Activité 2 montre un exemple des productions qui en ressortaient alors. Cependant, nous observions que les élèves aux niveaux présyllabique et syllabiques ne participaient pas lors des activités, et qu'ils attendaient que l'élève au niveau alphabétique leur explicite les graphèmes correspondants, selon lui, aux phonèmes. Ainsi, notre objectif de monter les élèves syllabiques et syllabico-alphabétiques au niveau alphabétique n'était pas atteint.

Tableau 2. Exemples de production

Activité 1 *En grand groupe*	Niveau syllabique 	Niveau alphabétique 
Activité 2 *En sous-groupe*	Niveau syllabique 	Niveau alphabétique 

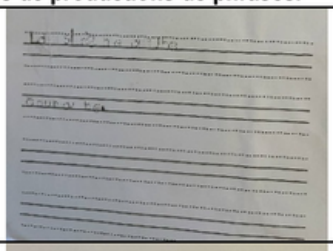
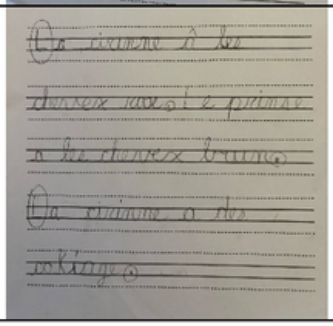
C'est alors que je proposai les ateliers d'écriture provisoire. Le déroulement des ateliers était inspiré du livre de Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert (2010), qui affirmait que l'enfant entre dans le monde de l'écrit par la lecture, plus précisément par la littérature. Ainsi, chaque atelier était introduit par la lecture d'un conte. Les auteurs affirment également que « l'enfant entre dans l'écrit par l'écriture, par la production de récits, et ce, dans un contexte positif et agréable, voire ludique » (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010). C'est alors que j'ai décidé que les ateliers avaient pour intention de les amener à écrire un court récit. Nous avons commencé par aborder les trois temps du récit en lecture (début, milieu, fin). Ensuite, ils ont été invités à se plonger dans une perspective d'auteur, à devenir des auteurs/scripteurs à leur tour. De plus, chaque atelier comportait une thématique sur les différents éléments du récit (voir tableau 3). Je demandais d'abord aux élèves de porter une attention particulière au vocabulaire contenu dans le conte pendant la lecture, puis les élèves étaient séparés en 3 groupes, chacun étant un atelier. L'atelier 1 était composé des élèves qui se trouvaient au niveau syllabique, l'atelier 2, de ceux au niveau syllabico-alphabétique et l'atelier 3 des élèves au niveau alphabétique. Chaque atelier était formé de 6 élèves. Ces derniers devaient tous piger un mot qui se trouvait dans leur zone proche de développement, puis identifier les phonèmes qui s'y trouvent. Une correspondance avec le graphème était ensuite faite par l'élève grâce à un étayage fait par l'adulte et adéquat à ses besoins. Pour y arriver, j'ai identifié des mots formés de CVC, CVCV et de VCV et parfois du son [OU] pour l'atelier 1, de mots formés des sons complexes [OU], [ON], [AN] et [EN] pour l'atelier 2, puisqu'ils avaient été étudiés en classe, puis des autres sons complexes pour l'atelier 3. L'orthopédagogue travaillait avec les élèves de l'atelier 1, et moi avec ceux de l'atelier 2. Les élèves de l'atelier 3 étaient en grande partie autonomes en ce qui concerne l'écriture provisoire. Chaque activité d'écriture se déroulait le temps d'une période de 60 minutes. Le tableau 2 montre le déroulement typique d'une période d'écriture provisoire, la thématique reliée à chaque période ainsi que les mots à l'étude selon le niveau d'écriture provisoire de chaque atelier.

Tableau 3. Déroulement des ateliers

Période 1 – les lieux	Lecture de « La cité de l'Atlantide »	Atelier 1 : rue, forêt, île, sofa, ville, porte.
		Atelier 2 : ferme, salon, palais, pont, route, école.
		Atelier 3 : maison, château, parc, marché, plage, bois.
Période 2 – Les moyens de déplacement	Lecture de « Cendrillon »	Atelier 1 : auto, vélo, canot, moto, bateau, fusée.
		Atelier 2 : autobus, avion, navire, camion, métro, carrosse.
		Atelier 3 : voilier, chaloupe, cheval, calèche, chariot, train.
Période 3 – les actions	Retour sur les deux dernières lectures	Atelier 1 : joue, dort, patine, lit, parle, saute.
		Atelier 2 : court, lance, mange, danse, tombe, monte.
		Atelier 3 : il marche, elle chante, il pleure, il se cache, il écrit, il grimpe.
Période 4 – les accessoires	Lecture de « le chat botté »	Atelier 1 : robe, jupe, botte, épée, veste, bas.
		Ateleir 2 : manteau, pantalon, soulier, foulard, veston, mitaines.
		Atelier 3 : chapeau, couronne, chaussure, trône, baguette, chandail.
Période 5 – les personnages	Lecture de « Jack et ses quatre amis »	Atelier 1 : fée, tortue, loup, fourmi, lion, koala.
		Atelier 2 : ours, enfant, reine, mouton, serpent, kangourou.
		Atelier 3 : chat, chien, princesse, chevalier, singe, servante.
Période 6 – La phrase	Présentation d'une image au tableau.	Mots au choix de l'élève.

Pour la dernière période, nous avons demandé aux élèves d'aller plus loin dans leurs capacités de scripteurs. Une image fut projetée au tableau, et une discussion s'en fut quant à ce qui s'y trouvait. Des mots de vocabulaire furent énumérés, puis ils devaient écrire des phrases qui décrivaient leurs observations. Le tableau 4 montre une production de l'élève de l'atelier 2 au niveau syllabique et une de l'élève au niveau alphabétique. Il est à noté que l'élève de l'atelier 1 a profité d'un très grand accompagnement de la part de l'orthopédagogue ; les sons ont été étirés pour elle à l'oral, et elle n'avait que la correspondance phonème-graphème à produire. L'élève de l'atelier 2 a produit ses phrases de manière complètement autonome.

Tableau 4. Exemples de productions de phrases.

Atelier 1 – niveau syllabique	
Atelier 3 – niveau alphabétique	

Par la suite, il ne leur restait que leur production finale, leur récit, à produire. Afin de rester dans leur zone proche de développement et de réduire la surcharge cognitive, j'ai décidé qu'ils allaient réutiliser les mêmes mots produits lors des périodes précédentes. Chaque élève devait piger trois images : une correspondant à un personnage, une autre, à un accessoire et une dernière correspondait à une action. Par la suite, ils devaient créer un récit en lien avec les trois images. Les élèves de l'atelier 1 ont tous produit au moins une phrase. Ceux de l'atelier 2, entre une et 3 phrases et ceux de l'atelier 3, au moins 3 phrases. Chaque phrase représentait un temps du récit, donc une pour le début, une pour le milieu et une pour la fin. Voici la production finale de l'élève au niveau syllabique avec étayage et celle de l'élève au niveau alphabétique de façon presque autonome (voir tableau 5). Il est possible de voir que l'élève au niveau syllabique mélange la lettre a avec la lettre o et la lettre v de la lettre w, et que le mot « saute » comporte un phonème erroné (le [è]), mais nous pouvons tout de même affirmer qu'elle est maintenant rendue au niveau syllabico-alphabétique, puisque presque chaque phonème est marqué d'un graphème.

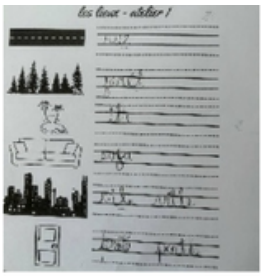
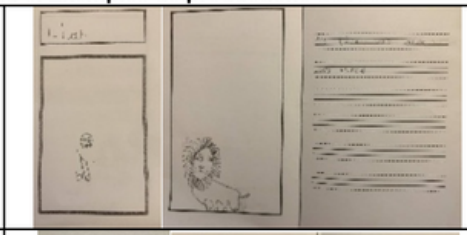
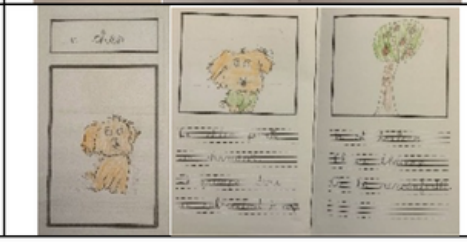
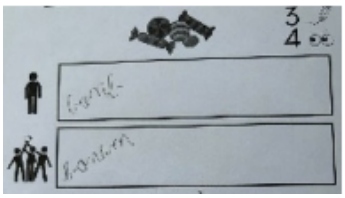


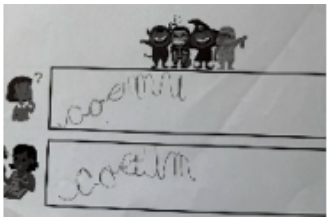


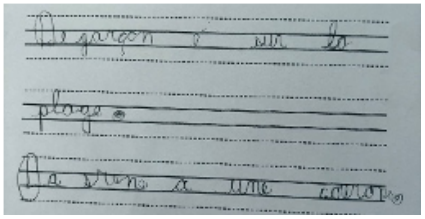
Tableau 5. Exemples de productions de récit.

Atelier 1 – niveau syllabique	
Atelier 2 – niveau alphabétique	

Cette exemplification nous permet ainsi d'affirmer que les ateliers d'écriture provisoire représentent une stratégie d'enseignement qui permet de travailler en différenciation pédagogique, tout en prodiguant un milieu d'apprentissage ludique et créatif. Tous les élèves ont participé à l'activité, et tous ont au moins produit une phrase dans leur récit, dans laquelle tous les sons sont présents, avec une majuscule, un point et un espace entre les mots. Nous n'avons pas réussi à amener tous les élèves au niveau alphabétique, mais plusieurs ont réussi à passer du niveau syllabique au niveau syllabico-alphabétique. Observons pour terminer un exemple de production d'un élève qui était préalablement évalué au niveau syllabique. Il était également suivi

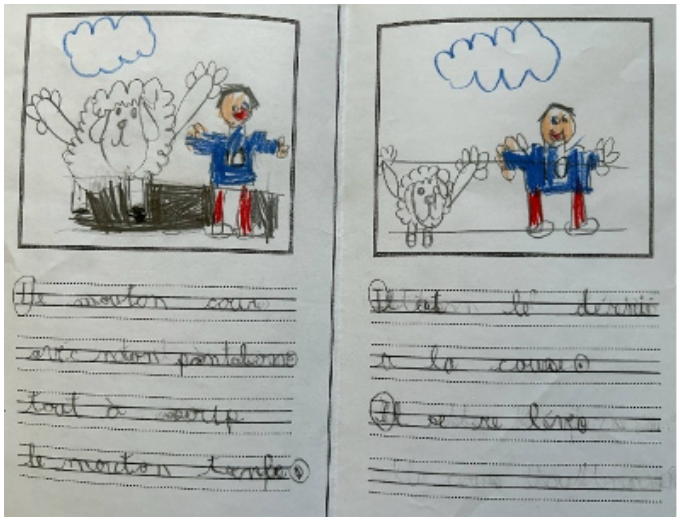






par l'orthopédagogue et présentait un retard d'apprentissage en ce qui concerne la reconnaissance alphabétique. Au début, il avait de la difficulté à identifier tous les phonèmes dans un mot. Dans la production de droite, l'élève a tenté d'écrire seul le mot « costume ». Les premiers phonèmes sont présents, nous reconnaissons le [k][o][s], mais ensuite, les sons sont confondus et il a terminé avec le [m] et le [u]. Ensuite, lors du retour en grand groupe, il a bien inscrit tous les graphèmes, sont le e. Lors de l'activité en sous-groupes hétérogènes, il est possible de voir dans la production de gauche que seuls les premiers phonèmes sont présents dans le mot « bonbon », et qu'il a réussi à l'écrire correctement en sous-groupe. Ensuite, nous avons commencé les ateliers d'écriture, et l'élève se retrouvait à l'atelier 1, puisqu'il avait été évalué au niveau 2 de Ferreiro. Déjà, il est possible de voir une très grande amélioration lorsque l'élève se retrouve en sous-groupe homogène avec un soutien constant de l'adulte. Les mots « rue », « ile », « sofa » et « ville » comportent tous les bons phonèmes. Le mot « forêt »

comporte un phonème erroné, le [é] qui devrait être un [è], et le mot « porte » a plutôt été écrit « prete ». Néanmoins, l'orthopédagogue et moi avons rapidement conclu qu'il pouvait passer à l'atelier 2. Voici, à gauche, un exemple de production de l'élève dans l'atelier 2, avec un soutien moins constant de la part de l'adulte. Les résultats sont grandement surprenants, puisque la correspondance graphème-phonème est presque totalement complète. Finalement, il était temps d'écrire des phrases lors de la 6e période d'ateliers, et l'élève a réussi à réaliser l'activité presque sans soutien. Dans l'exemple de droite, un son est erroné, puisque le mot « est » est marqué du phonème [é]. De plus, il manque le phonème [i] dans le mot « sirène ». Nous pouvons donc affirmer que l'élève est, à ce point, rendu au niveau 3 d'écriture provisoire de Ferreiro, puisque presque tous les phonèmes sont marqués du graphème correspondant, et que toutes les syllabes sont marquées d'un graphème. Voici enfin sa production finale, son récit qui fut écrit avec un soutien peu constant de la part de l'adulte, qui contient 4 phrases complètes, tous les sons, des majuscules, des points, un espace entre chaque mot et les trois temps du récit :



Conclusion

Cet article avait pour intention de montrer les effets bénéfiques de la création d'une nouvelle stratégie d'enseignement en ce qui concerne l'écriture provisoire en première année du primaire : les ateliers d'écriture. L'intention était de soutenir les élèves au niveau syllabique et syllabico-alphabétique tout en stimulant les élèves au niveau alphabétique. Ainsi, la création de sous-groupes homogènes respectant la zone proche de développement de chaque élève montre qu'il est possible d'enseigner l'écriture provisoire en différenciant le contenu des mots à l'étude. De plus, les élèves se sont montrés beaucoup plus confiants et motivés lorsqu'ils étaient plongés dans une perspective d'auteur/scripteur de récit. Néanmoins, ce genre d'activité d'écriture serait très difficile à piloter entièrement seul, puisque l'étayage fournit par l'enseignant peut se montrer moins constant ou adéquat aux besoins des élèves. Il faut également une grande préparation pour identifier les mots qui contiennent les sons étudiés préalablement aux ateliers. Finalement, nous devions reconduire le test de Ferreiro avec les élèves en décembre, mais le temps nous a manqué. Il serait intéressant de pratiquer cette stratégie d'enseignement dans plusieurs types de milieux afin d'observer si les résultats sont convergents ou non avec ceux énumérés plus haut.

Références

-Ferreiro, E. (2000). L'écriture avant la lettre. Hachette édition

- Makidissi, H. (2012). L'émergence de la littératie en maternelle : ça se passe dans les livres et dans les textes écrits. Revue préscolaire. 50(2), 42-52

- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, M. et Hébert, É. (2010). Chapitre 9 écriture et entrée dans l'écrit. Dans Makdissi, H., Boisclair, A. et Sirois, P. (dir.), La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation. Presses de l'Université du Québec.

- Sirois, P. et Boisclair, A. (2010). L'écriture dès l'entrée formelle dans l'écrit. Revue Caractères (51), 7-20. https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/51/Art1_Caracteres_51web.pdf

- Téberosky, A. (2002). La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : une perspective évolutive. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle (26-27), 49-59. http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2389

- Tomlinson, CA et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière éducation.

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Le développement de l'autorégulation et de l'engagement des élèves ayant des défis comportementaux

Aya M'Ghafri



Introduction

De plus en plus d'élèves présentent des problèmes de comportements dans nos écoles. Ces comportements peuvent se manifester par le mensonge lors d'un conflit entre élèves, par un manque de respect constant envers l'enseignant, par le fait de défier l'autorité ou par la transgression des règles de classe ou de l'école (Potvin et Lacroix, 2022). Les problèmes de comportement constituent une préoccupation importante pour les différents acteurs des milieux scolaires (Potvin et Lacroix, 2022). Ils ont un impact sur le climat de classe ainsi que sur la qualité des apprentissages des élèves et cela peut rendre la gestion de classe et l'enseignement plus difficile (Archambault et Chouinard, 2022). Alors, c'est pertinent de contribuer au développement de l'autorégulation et de la motivation chez les élèves. Pour ce faire, il est nécessaire de recourir à une gestion de classe efficace ainsi qu'à des interventions de qualité (Bissonnette et al., 2006). Les élèves doivent apprendre à gérer leur comportement pour maintenir une ambiance favorable aux apprentissages. La gestion de comportements est directement liée à l'engagement, car un élève engagé ou motivé utilisera les interventions mises à sa disposition pour avoir un meilleur comportement (Perrenoud, 1999).

Il existe plusieurs stratégies ou interventions pour développer l'autorégulation et la motivation des élèves ayant des problèmes de comportements. Cependant, il y a peu d'informations sur l'évolution de ces élèves face aux interventions qu'on leur impose avec bienveillance. C'est pour cette raison que cet article répondra à la question suivante :

Comment les élèves ayant des défis comportementaux importants évoluent-ils afin d'améliorer leur engagement et leur autorégulation dans le but de favoriser un bon climat de classe pour tous?

Le profil des élèves ayant des problèmes de comportements

Nathan, Samuel et Jérémy (prénoms fictifs) sont des garçons de 3e année primaire avec des problèmes de comportements nuisant au bon déroulement de leur classe. Nathan et Samuel, qui sont à la fois voisins et amis proches, éprouvaient, avant la mise en place des interventions, des difficultés à respecter les règles de fonctionnement en classe. Plus précisément, ils avaient du mal à lever la main avant de prendre la parole et à demeurer calmes et efficaces durant les

périodes de transition. Cela impliquait notamment de ne pas bavarder avec leurs camarades et de sortir ou ranger leur matériel de manière rapide et autonome. Ensuite, Nathan manifestait rarement de l'engagement ou de la motivation à accomplir une tâche, ce qui se traduisait soit par une opposition à mes demandes, soit par une exécution précipitée de son travail, sans y consacrer d'efforts réels. Samuel était souvent relié à des conflits durant la récréation ou avec ses camarades de classe, car il n'arrivait pas à ignorer les commentaires banals et peu dérangeants. Par exemple, un élève lui a dit « tu es une banane » en voulant le déranger et Samuel s'est tout de suite mis à lui crier dessus alors qu'il aurait pu simplement ignorer son commentaire. D'ailleurs, son enseignante titulaire lui a enseigné comment utiliser son « bouclier », qui est une métaphore venant d'une vidéo sur « Le chevalier des temps modernes ». Cela consiste à utiliser son bouclier imaginaire pour se protéger des mauvais commentaires pour qu'ils ne nous atteignent pas. Il est essentiel de souligner que Nathan et Samuel entretiennent une forte amitié, ce qui les amène à s'influencer mutuellement. Toutefois, cette influence tend à être négative, puisqu'ils ont tendance à reproduire les comportements inappropriés l'un de l'autre.

Jérémy est un garçon qui aime plaire à l'adulte malgré ses comportements perturbateurs. Son principal défi consiste à être plus rapide durant les transitions. Par exemple, le matin, le temps consacré au déshabillage et au rangement du contenu de leur sac est particulièrement long. Cela perturbe la classe, car il n'est pas prêt au bon moment pour commencer le travail demandé et il dérange les autres élèves en faisant le « clown ». En effet, il aime faire rire ses camarades en faisant des grimaces ou des bruits étranges.

Un aperçu du projet d'intervention (PIC)

Le projet d'intervention mis en œuvre ciblait uniquement ces trois élèves. Nathan et Samuel avaient un système de diamants où, chaque semaine, ils avaient un défi à relever et c'était sur une durée de trois semaines. S'ils respectaient leur défi durant au moins trois périodes par jour, ils récoltaient deux diamants par jour (un pour chaque élève). Ainsi, le but était de remplir le pot de diamants pour obtenir un certificat qui officialisait leur réussite. Aussi, leurs parents recevaient un message afin de prendre connaissance de leurs réussites. Ainsi, les parents pouvaient aussi faire du renforcement positif avec leur enfant à la maison.

Pour Jérémy, il avait à sa disposition un sablier pour chaque transition afin qu'il respecte le temps demandé et qu'il soit plus efficace. Il recevait des encouragements verbaux à la suite de ses transitions rapides.

L'enseignante notait régulièrement ses observations dans un journal de bord afin de documenter leur évolution. Elle incluait aussi les commentaires pertinents de ces élèves qui témoignent de leur évolution.

Quelques certificats personnalisés de Nathan et Samuel

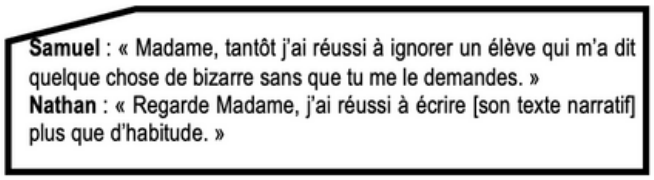


La théorie à travers l'évolution comportementale des élèves ciblés

La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque

Au premier abord, ce projet d'intervention favorise une motivation extrinsèque, car l'attribution de récompenses (diamants et certificats) agit comme un renforcement positif pour encourager l'adoption de comportements appropriés (Guillemette, 2004). La motivation extrinsèque n'est pas bénéfique à long terme, car ce qui pousse l'élève à réussir n'est pas l'intérêt pour les apprentissages eux-mêmes, mais plutôt l'attrait de la récompense associée à sa réussite. En conséquence, l'élève déploiera des efforts dans le seul but d'obtenir cette récompense, sans nécessairement développer des apprentissages profonds et durables (Guillemette, 2004). Alors, c'est pour cette raison que l'objectif de ce projet est d'amener Nathan et Samuel vers une motivation intrinsèque à la suite des 3 semaines. Pour ce faire, il faut inévitablement passer par la motivation extrinsèque afin que ces élèves aient l'envie de respecter leur défi. Ensuite, ils prennent conscience des effets positifs de leurs bons comportements sur leur personne ainsi que sur le climat de classe.

Au cours des trois semaines, Nathan et Samuel ont éprouvé certaines difficultés à relever leurs défis comportementaux. Toutefois, la présence visible des diamants et du pot à remplir a suscité chez eux une motivation tangible à modifier leur comportement de manière positive. Ainsi, une nette amélioration a été observée à la fin des semaines, et les élèves ont même poursuivi leurs efforts pour respecter leurs défis comportementaux, et ce, même après la fin du projet d'intervention. Cela témoigne d'une motivation intrinsèque, puisque Nathan et Samuel s'impliquent activement et persévèrent dans leur volonté de devenir une meilleure version d'eux-mêmes. Leur engagement intérieur s'est d'ailleurs reflété à travers des commentaires touchants :



On voit qu'ils éprouvent du plaisir à maintenir une amélioration constante et qu'ils sont réellement fiers d'eux-mêmes. Ainsi, il y a eu une évolution, car au début ils voulaient simplement la récompense, mais à la suite des 3 semaines, ils ont un réel intérêt à diminuer leurs comportements perturbateurs. Par ailleurs, une élève de la classe m'a exprimé sa fierté face aux progrès de Samuel, ce qui témoigne de l'impact positif de son évolution sur le climat de classe. C'est très encourageant en tant qu'enseignante de témoigner de cette évolution au niveau de la motivation, car ces jeunes élèves font preuve d'une belle maturité. Finalement, ils ne recherchent plus une récompense pour chaque bon comportement, mais ils ont réalisé par eux-mêmes le plaisir que cela leur procure et l'amélioration du climat de classe. De plus, c'est grâce à l'enseignante qui favorise l'engagement de ces élèves en étant attentive à toutes les manifestations du moindre désir de s'améliorer (Guillemette, 2004). C'est son rôle d'agir comme modèle et comme un leader « contagieux » (Guillemette, 2004). Nathan et Samuel ont pu recevoir des encouragements constants et des stratégies pour s'améliorer, car l'enseignante était tout autant engagée pour leur réussite. Par ailleurs, ce sont les encouragements verbaux réguliers qui ont grandement contribué au développement de la motivation intrinsèque de Jérémy. De plus, grâce à sa persévérance remarquable et à sa volonté sincère de s'améliorer lors des transitions, l'enseignante n'a plus besoin de lui imposer l'usage du sablier, puisqu'il parvient désormais à être prêt en même temps que ses camarades.

L'autorégulation

L'autorégulation est un processus qui amène l'élève à réguler ses comportements, ses émotions et ses pensées pour s'investir pleinement dans son développement et dans son apprentissage (Montminy, 2018). C'est directement lié à la motivation intrinsèque, car il est nécessaire de pouvoir s'autoréguler afin de nourrir le plaisir de réussir pour soi-même. Alors, la motivation intrinsèque rend l'autorégulation plus efficace. Ce concept permet à l'élève de développer son bien-être émotionnel, sa persévérance et sa curiosité, des habiletés qui lui seront utiles tout au long de sa vie (Montminy, 2018). En ce qui concerne les interventions mises en place, plusieurs manifestations de l'autorégulation ont pu être observées. En effet, le fait de lever la main pour demander la parole ou de faire preuve de persévérance lors d'un atelier ou d'une activité constitue des comportements révélateurs d'une bonne autorégulation.

Ce projet d'intervention vise les 3 composantes de l'autorégulation (Valade, 2024). La composante comportementale réfère en la capacité de l'enfant à faire preuve d'autocontrôle dans son environnement tout en ayant conscience de son corps dans l'espace (Valade, 2024). Ensuite, elle fait référence en la capacité de respecter les attentes en répondant aux demandes et aux directives de l'enseignante (Valade, 2024). Ces élèves ont fait preuve d'un véritable autocontrôle à la fin du projet, et continuent d'en faire preuve encore aujourd'hui. Ils ont su relever leurs défis comportementaux en prenant conscience de l'impact néfaste de leurs paroles négatives et de leurs gestes perturbateurs sur l'ambiance de la classe. Par exemple, avant que le PIC soit mis en place, Samuel dérangeait souvent certains élèves durant les transitions en les poussant lorsqu'ils étaient sur son chemin et cela créait des conflits.

Finalement, il a réalisé que ses gestes et ses paroles ont des effets sur l'environnement dans lequel il est.

Ensuite, la composante émotionnelle fait référence à la capacité de l'enfant à reconnaître et réguler ses propres émotions et celles des autres élèves. Aussi, elle fait appel à la modulation des émotions et à la résolution de conflits (Valade, 2024). Au début, Nathan et Samuel étaient inclus dans plusieurs conflits avec leurs pairs, car ils ne savaient pas comment réguler leurs émotions négatives, comme la colère. Ainsi, l'enseignante a constaté que la principale difficulté de ces élèves résidait dans leur incapacité à reconnaître et à nommer leurs émotions. Pour ajuster son projet d'intervention, elle a pris le temps de modéliser les émotions principales à ces deux élèves, comme la colère, la tristesse ou la joie. De plus, elle les a incités à utiliser des stratégies ou des solutions pour réguler leur colère et éviter les conflits, comme aller voir un adulte ou prendre une pause de 3 ou 5 minutes dans le corridor. Ils rencontrent encore quelques difficultés à s'autoréguler au niveau de leurs émotions, mais il y a un grand effort et une belle motivation de leur part. Aujourd'hui, Samuel n'est pratiquement dans aucun conflit, car maintenant il va directement voir l'adulte s'il rencontre un problème et il utilise son « bouclier ». Nathan et Jérémy commencent tout juste à demander par eux-mêmes de prendre une pause pour se calmer. C'est une belle évolution de leur part, car maintenant ils ont généralement conscience de leurs émotions pour pouvoir ensuite s'autoréguler.

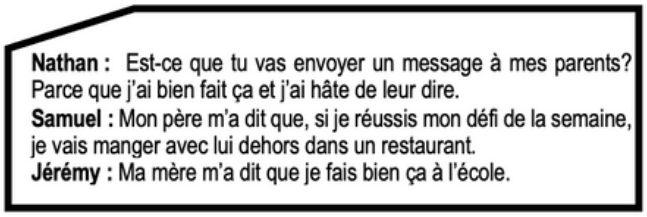
Enfin, pour la composante cognitive, l'élève doit utiliser des processus cognitifs complexes en lien avec les connaissances métacognitives (Valade, 2024). La métacognition est une forme de langage interne qui amène l'enfant à réfléchir aux stratégies cognitives qu'il utilisera (Fréchette et Bouchard, 2010). À la fin du PIC, les élèves ont su réellement comprendre leurs défis pour, ensuite, comprendre l'impact sur les autres, c'est-à-dire leurs camarades de classe. Leurs observations ont permis d'atteindre une autorégulation satisfaisante. Par exemple, une élève était assise près de Nathan et elle n'arrivait pas à se concentrer. Elle lui a donc demandé avec bienveillance de cesser de produire des bruits avec sa bouche. En effet, ce comportement traduisait un manque d'engagement dans la tâche et soulignait la nécessité pour lui de s'autoréguler, tant pour son propre bénéfice que pour celui de l'ensemble de la classe. Il a pris en compte le commentaire de sa camarade et s'est remis à la tâche avec plus de sérieux. Évidemment, l'enseignante, témoin de cette situation, le félicite verbalement pour le motiver davantage.

Le rôle important des parents

Évidemment, les parents jouent un rôle essentiel dans le développement comportemental de leur enfant. Ils sont les premières personnes-ressources lorsque leurs enfants rencontrent des difficultés. Ils ont le devoir de les protéger, de les aimer et de les valoriser. Aussi, les parents représentent un modèle exemplaire pour leurs enfants. En effet, les enfants apprennent à adopter un comportement en imitant les gestes et les paroles de leurs parents. C'est pourquoi l'enseignante a choisi d'inclure les parents dans son projet d'intervention.



Chaque vendredi, pendant la durée du projet, les parents de Nathan, Samuel et Jérémy recevaient un message pour faire le point sur le comportement de leurs enfants. Cela leur permettait de discuter à la maison, afin de les féliciter ou de les orienter pour s'améliorer. (Ratelle, 2019). L'objectif principal consistait à soutenir les élèves en faisant du renforcement positif afin qu'ils soient encouragés à reproduire le bon comportement.



Lorsque ces élèves racontaient les commentaires positifs de leurs parents à leur enseignante, leurs yeux brillaient et ils étaient sincèrement fiers de l'évolution de leurs comportements. Les parents de ces élèves sont habitués à recevoir plusieurs messages lorsque leurs enfants rencontrent des problèmes de comportement, mais ils ne sont pas informés lorsqu'ils accomplissent de bonnes actions. Il est important de souligner leurs réussites, qu'elles soient petites ou grandes, car les parents ont également besoin de ressentir de la fierté envers leur enfant.

En somme, une bonne collaboration entre les parents et l'enseignante est essentielle à la réussite et au bien-être de leurs enfants (ministère de l'Éducation, 2021). C'est par une relation étroite et respectueuse que l'école et les familles peuvent conjuguer leurs forces pour répondre aux besoins de leurs enfants (ministère de l'Éducation, 2021). Le renforcement positif des parents à la maison est une continuité du projet d'intervention dans le quotidien de Samuel, Nathan et Jérémy.

Conclusion

Pour conclure, le développement de l'autorégulation et de l'engagement (motivation) de ces élèves, rencontrant des difficultés de comportements, a évolué depuis le début de l'année scolaire. D'ailleurs, ils sont toujours en constante évolution malgré la fin du PIC, car ils ont appris à s'autoréguler en étant motivé par leur propre intérêt. Leurs efforts, pour atteindre un bon comportement, ont contribué à instaurer un climat de classe harmonieux. Cependant, les interventions mises en place ne constituaient qu'une première étape. Ces élèves demandent un engagement à long terme, un travail d'équipe avec les différents acteurs scolaires, comme les techniciennes de l'éducation spécialisée, ainsi qu'une réflexion constante sur les choix d'interventions. Il serait pertinent d'intégrer ces élèves dans la coconstruction des règles et des stratégies d'intervention afin de les responsabiliser et de favoriser une autorégulation plus durable.

Références

-Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

-Guillemette, F. (2004). Enseignement stratégique et autonomisation. Dans A. Presseau (Dir.), Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe (pp. 141-162). Montréal : La Chenelière.)

-Ministère de l'Éducation. (2021). Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf

-Montminy, N. (2018, 22 août). L'autorégulation : qu'est-ce que c'est? Les éditions Passe-temps. https://passetemps.com/blogue/l-autor%C3%A9gulation-qu-est-ce-que-c-est-n4271

-Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. Revue des sciences de l'éducation, 25(3), 533–570. https://doi.org/10.7202/032013ar

-Potvin, P, et Lacroix, M-E. (2022). Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir. RIRE. https://rire.ctreq.qc.ca/les-comportements-perturbateurs-a-lecole-mieux-les-connaitre-pour-mieux-intervenir/

-Ratelle, C. (2019). Identification des besoins des parents dans l'accompagnement de leur enfant durant leur parcours scolaire (projet de recherche no 2019-0PZR264477). Fonds de recherche Société et culture.
frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/03/02_resume_2019_pz_264477_ratelle.pdf

Valade, A. (2024). Les pratiques universelles reconnues efficaces à mettre en place dans une classe du préscolaire pour permettre aux élèves de développer ou de poursuivre leurs habiletés d'autorégulation. [mémoire de maîtrise, université du Québec]. PDF. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11464/1/eprint11464.pdf

UNIVERSITÉ LAVAL 2024-2025

Un pas vers l'autre : développer l'inclusion à l'école primaire

Audrey Lalumière



Introduction

L'inclusion sociale à l'école primaire est un élément essentiel pour permettre aux élèves de se développer pleinement et de réussir dans leurs apprentissages. Le sentiment d'appartenance joue un rôle central dans le bien-être, l'engagement scolaire et la motivation des élèves (Vienneau 2019). Pourtant, certains enfants peuvent vivre des situations d'exclusion au quotidien à l'école, ce qui peut fragiliser leur estime d'eux-mêmes et diminuer leur engagement dans les apprentissages. Être mis de côté par ses pairs peut entraîner chez un élève un sentiment d'isolement qui, à long terme, affecte son intérêt pour l'école et ses apprentissages. Pour cette raison, il est important de porter attention à l'inclusion sociale dès les premiers cycles du primaire.

En soutenant le développement de compétences relationnelles, comme la coopération, l'écoute et l'entraide, l'école contribue à construire un climat de classe où chaque élève peut trouver sa place et s'engager activement. Favoriser l'inclusion ne se limite pas à intervenir lorsque des problèmes apparaissent, c'est aussi important de créer dès le départ un environnement qui encourage les échanges positifs. Des projets éducatifs centrés sur l'ouverture à l'autre permettent aux enfants de vivre des expériences de collaboration et de reconnaissance mutuelle. Ces occasions d'interaction authentique renforcent leur sentiment d'appartenance et participent à la création d'un milieu de vie scolaire sain et stimulant.

Dans cette optique, différentes approches pédagogiques peuvent être mises en place afin de prévenir l'exclusion et de promouvoir la participation de tous les élèves. Développer la coopération au sein du groupe-classe, offrir des choix d'activités inclusives et encourager le soutien entre élèves sont des façons concrètes de bâtir une communauté d'apprentissage ouverte et respectueuse.

Cadre de référence

L'importance des relations sociales dans le développement de l'enfant

En sciences de l'éducation, plusieurs théories soulignent l'importance du développement des compétences sociales et du sentiment d'appartenance. « L'apprentissage humain présuppose une nature

sociale spécifique et un processus par lequel les enfants grandissent dans la pensée au travers de l'interaction sociale » (Vygotsky, 2013).

Cette perspective socioconstructiviste met en lumière le rôle fondamental des interactions sociales dans le développement cognitif, affectif et identitaire des enfants. L'apprentissage ne se limite pas à la relation enseignant-élève. En effet, les échanges entre pairs enrichissent la compréhension, renforcent les stratégies de résolution de problèmes et participent à la construction de l'estime de soi. C'est pourquoi le développement des compétences sociales et émotionnelles occupe une place centrale dans l'inclusion scolaire. Collaborer, écouter activement, exprimer ses besoins de manière respectueuse et résoudre les conflits pacifiquement sont des compétences importantes qui permettent aux élèves de bâtir des relations positives et de participer activement à la vie collective.

Ces compétences contribuent directement au développement socio-affectif des enfants, en favorisant l'empathie, la capacité d'adaptation, la reconnaissance de l'autre et la confiance en soi. Former des élèves compétents socialement, c'est donc leur donner les outils pour s'intégrer harmonieusement dans une communauté éducative inclusive. C'est aussi leur offrir la possibilité de vivre des expériences relationnelles positives, qui renforcent leur sentiment d'appartenance et leur engagement scolaire. Ainsi, soutenir le développement social et émotionnel dès le primaire ne vise pas seulement à prévenir l'exclusion : il participe activement à la construction d'un climat de classe bienveillant, respectueux et stimulant, où chaque élève peut se sentir accueilli, reconnu et valorisé.

Le sentiment d'appartenance : un levier pour la réussite scolaire

Le sentiment d'appartenance joue un rôle clé dans la réussite scolaire. Selon Vienneau (2019), être reconnu, accepté et valorisé par ses pairs agit comme un facteur de protection contre l'exclusion et la marginalisation. Un enfant qui se sent accepté développe une meilleure confiance en lui-même, ce qui favorise sa participation, son engagement et sa persévérance dans les apprentissages. Favoriser l'inclusion sociale dès les premières années scolaires est donc essentiel pour assurer l'égalité des chances et soutenir le développement global de chaque élève, peu importe ses différences.

L'impact de la dynamique de groupe sur le climat de classe

La dynamique de groupe a un impact significatif sur le climat scolaire. Plusieurs recherches en sciences de l'éducation démontrent que des relations basées sur la coopération, la communication positive et la résolution de conflits contribuent à la création d'un environnement scolaire stimulant, sécurisant et respectueux (Johnson et Johnson, 2009). Un climat de classe fondé sur l'entraide et la collaboration

favorise non seulement les apprentissages scolaires, mais également le développement des habiletés sociales et émotionnelles essentielles à l'inclusion. En travaillant activement sur la qualité des interactions entre élèves, il devient possible de réduire les comportements d'exclusion, d'augmenter le sentiment d'appartenance au groupe et de prévenir les problématiques sociales et comportementales. Lacourse et Nault rappellent que la gestion de la dynamique de groupe doit être pensée de manière proactive, en créant un milieu où les élèves se sentent en sécurité émotionnelle et motivée à participer activement à la vie du groupe (Lacourse et Nault, 2016).

Pourquoi travailler l'inclusion sociale dès le primaire?

Le développement du sentiment d'appartenance dès les premières années scolaires est reconnu comme un élément clé pour soutenir le bien-être et la réussite éducative des élèves. Selon Vienneau (2019), le sentiment d'appartenance agit comme un levier important pour l'engagement scolaire, influençant à la fois la motivation, la participation et le développement de relations positives avec les autres. Les enfants qui se sentent acceptés et valorisés par leurs pairs présentent une meilleure persévérance scolaire et un niveau d'engagement plus élevé dans les activités d'apprentissage.

À l'inverse, vivre des situations d'exclusion sociale, même occasionnelles, peut entraîner des conséquences importantes sur le développement socio-affectif. Selon Battistich et Hom (1997), l'absence de sentiment d'appartenance augmente les risques d'isolement, d'anxiété et de désengagement vis-à-vis de l'école. Dès le primaire, ces difficultés relationnelles peuvent diminuer la confiance en soi et affecter les chances de succès à long terme.
L'inclusion sociale n'est donc pas un aspect secondaire de la vie scolaire : elle est directement liée à l'égalité des chances et au développement global de l'enfant. Comme le souligne Vygotsky (2013), c'est au travers de l'interaction sociale que les enfants construisent leur pensée, développent leurs compétences et s'approprient les outils culturels nécessaires à leur apprentissage. Une classe qui valorise l'ouverture aux autres, la collaboration et l'entraide offre à tous les élèves un contexte favorable pour apprendre et grandir. Travailler l'inclusion sociale dès le primaire permet également d'établir des bases solides pour prévenir l'exclusion et les conséquences à long terme. Selon Johnson et Johnson (2009), le climat de coopération et la qualité des relations entre pairs constituent des facteurs protecteurs contre l'exclusion sociale et scolaire. Intervenir tôt pour renforcer la dynamique de groupe et encourager les interactions positives entre les élèves est donc une démarche essentielle pour bâtir un milieu de vie scolaire sain, respectueux et motivant pour chacun.

Dans ma classe de stage avec des élèves de 2e année, j'ai observé que certains élèves étaient souvent mis à l'écart et avaient du mal à s'intégrer au groupe d'amis déjà formés. De leur côté, ces groupes semblaient éprouver des difficultés à inclure de nouveaux élèves. Cette dynamique renforce le sentiment d'exclusion et limite les possibilités de socialisation pour certains enfants. Donc, afin d'amener les élèves à réfléchir aux enjeux liés à l'inclusion sociale et à l'exclusion, j'ai mis en place plusieurs stratégies et activités de sensibilisation. Mon objectif était de mieux comprendre comment les élèves perçoivent ces réalités et d'explorer des pistes pour favoriser un climat de classe plus ouvert et bienveillant.



Favoriser l'inclusion sociale : un projet de sensibilisation en classe

Première étape : Faire réfléchir les élèves à l'exclusion

Afin d'amorcer une réflexion sur l'inclusion et l'exclusion sociale, la première étape du projet a consisté à introduire la thématique de manière affective et accessible à l'aide d'un album jeunesse.

La lecture de l'album jeunesse Le garçon invisible de Trudy Ludwig a permis d'aborder avec délicatesse le ressenti d'un enfant souvent mis à l'écart par ses pairs. À travers l'histoire d'Arthur, les élèves ont été amenés à comprendre que l'exclusion n'est pas toujours volontaire, mais qu'elle peut avoir des effets tout aussi douloureux sur le développement personnel.

Selon Vygotsky (2013), l'interaction sociale est au cœur du développement cognitif et affectif de l'enfant. Exposer les élèves à des albums qui abordent l'exclusion leur offre l'occasion de réfléchir, de se mettre à la place de l'autre et de développer des compétences socio-émotionnelles essentielles pour la vie en groupe.

À la suite de la lecture, une discussion en grand groupe a permis de recueillir les perceptions des élèves. Plusieurs ont exprimé que l'exclusion pouvait donner l'impression d'être « invisible », « oublié », ou de « ne pas avoir d'amis pour jouer ». Un élève a formulé : « C'est comme quand personne ne veut de toi dans son équipe. »

Une autre élève a ajouté : « Ça fait comme si tu n'existais pas. »

Ces réactions montrent que, dès le jeune âge, les élèves sont capables de reconnaître l'impact émotionnel de l'exclusion et de faire des liens avec leur propre vécu scolaire. Cependant, même s'ils sont conscients de ces réalités, plusieurs élèves ont aussi exprimé leur difficulté à savoir comment agir concrètement pour inclure les autres. Cette observation confirme l'idée que la sensibilisation seule ne suffit pas, il faut offrir aux élèves des outils pour encourager l'inclusion dans la vie quotidienne (Charbonneau & Prud'homme, 2014).

En ce sens, une activité de collaboration a été proposée, la réalisation d'un casse-tête coopératif sur le thème de l'amitié.

Séparés en petits groupes, les élèves devaient assembler collectivement des pièces représentant des scènes de solidarité, de partage et d'amitié. Le travail coopératif favorise la communication, l'écoute mutuelle et la reconnaissance de l'autre, éléments centraux pour bâtir une dynamique de groupe positive (Johnson & Johnson, 2009). À travers cette activité, les élèves ont expérimenté concrètement la coopération et ont pu vivre, en action, les valeurs qu'ils avaient identifiées lors de la discussion précédente. De cette façon, cette première étape a permis d'engager les élèves émotionnellement et cognitivement sur les enjeux de l'inclusion sociale, en leur donnant à la fois des repères affectifs et des expériences concrètes pour renforcer leur capacité à accueillir l'autre au sein du groupe-classe.

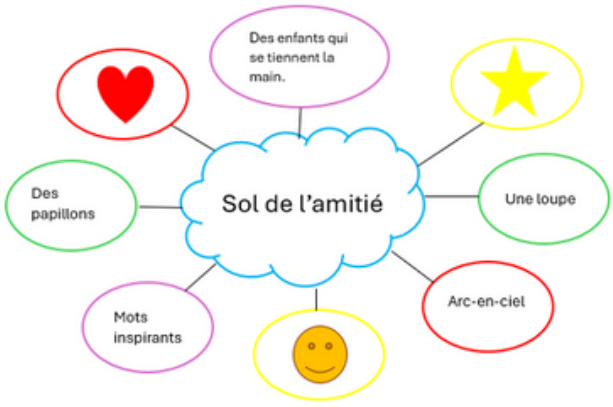
Deuxième étape : Donner aux élèves une voix pour définir l'inclusion

Après avoir exploré les émotions liées à l'exclusion sociale à travers la lecture et la discussion collective, la deuxième étape du projet a visé à mobiliser activement les élèves dans la construction d'une définition partagée de l'inclusion. Pour ce faire, un remue-méninges a été organisé en classe, où les élèves étaient invités à représenter, par des mots ou des symboles, ce que l'amitié, l'accueil et l'inclusion signifiaient pour eux.

Cette démarche s'appuie sur le principe que la participation active des élèves au processus de définition des valeurs collectives renforce leur engagement et leur sentiment d'appartenance au groupe (Vienneau, 2019). En leur offrant la possibilité d'exprimer librement leurs idées, l'enseignant soutient non seulement leur autonomie, mais aussi leur capacité à interagir positivement avec les autres.

Le remue-méninges a montré toute la richesse des idées des élèves. Parmi les symboles proposés, on retrouvait des cœurs pour représenter l'amitié et l'amour, des enfants qui se tiennent la main pour la solidarité, des arcs-en-ciel pour la diversité et l'espoir, ainsi que des étoiles pour montrer que chacun est unique, mais fait partie d'un tout. Les élèves ont aussi suggéré des mots inspirants comme : respect, sourire et entraide. Cette activité a permis de mettre en lumière les valeurs que les élèves associent à l'inclusion sociale.

En discutant ensemble de leurs choix, la classe a pu se donner une base commune pour continuer le projet du Sol de l'amitié, un espace créé pour faire vivre ces valeurs au quotidien.



Représentations de l'amitié et de l'inclusion par les élèves

Troisième étape : Favoriser des comportements inclusifs avec le Sol de l'amitié

À partir des idées recueillies lors du remue-méninges sur l'inclusion et l'amitié, les élèves ont collaboré à la création du Sol de l'amitié, un espace symbolique mis en place dans la cour d'école. Cet espace visait à offrir un lieu visible et reconnu où tout élève se sentant seul pouvait se rendre pour trouver quelqu'un avec qui jouer. L'objectif était de rendre l'inclusion sociale accessible à tous.

La mise en place du Sol de l'amitié s'appuie sur les principes de la théorie de l'autodétermination (Duchaine, 2023), qui souligne que le sentiment d'appartenance et la capacité d'agir de manière autonome sont essentiels au développement de la motivation sociale des enfants. En créant ensemble cet espace, les élèves ont pris part activement à la construction d'un environnement plus accueillant, renforçant leur sentiment de compétence sociale et leur implication envers le groupe. À travers ce projet, un changement a été observé dans les perceptions et les comportements des élèves. Alors qu'au départ plusieurs associaient l'inclusion à des actions ponctuelles (ex. inviter quelqu'un à jouer un jour précis), ils ont progressivement compris qu'inclure signifie aussi être attentif au quotidien aux besoins des autres et agir spontanément pour intégrer chacun.

Tableau 1. Témoignages et observations d'élèves avant et après le projet de sensibilisation

Élèves observés	Témoignages ou observations avant le projet	Témoignages ou observations après le projet	Commentaires
Élève A (exclu)	Semblait accepter de jouer seul ; peu sollicité par ses pairs.	A utilisé le Sol de l'amitié pour inviter et être invité à jouer.	Premiers gestes d'auto-inclusion
Élève B (exclu)	Exprimait que « c'est correct d'être tout seul », peu de réaction au rejet.	A reconnu « qu'on devrait vérifier si quelqu'un est seul » ; participation plus fréquente.	Sensibilisation au besoin d'inclure
Élève C (non-incluant)	Pensait que chacun choisissait ses amis, sans remarquer l'exclusion.	A exprimé que « tout le monde devrait avoir quelqu'un avec qui jouer ».	Prise de conscience du groupe
Élève D (exclu)	Observé souvent en retrait, peu intégré dans les jeux collectifs.	A été sollicité par ses pairs pour intégrer des jeux de groupe	Amélioration du sentiment d'appartenance
Élève E (mixte)	Relation instable avec les autres ; parfois inclusif, parfois distant.	Avec l'aide de l'adulte, a montré des efforts pour intégrer d'autres élèves, même en dehors du Sol de l'amitié.	Progression vers des comportements inclusifs durables

Analyse générale

L'analyse des témoignages des élèves recueillis à travers les activités de sensibilisation montre que les élèves ont progressivement élargi leur compréhension de ce que signifie inclure un camarade. Avant le projet, les élèves avaient une conception qui reflétait une vision individuelle et immédiate de l'inclusion sociale. Au fil des discussions, du remue-méninges collectif et de la création du Sol de l'amitié, leur compréhension s'est enrichie. Les élèves ont progressivement intégré l'idée que l'inclusion va au-delà d'une action unique : elle repose sur une attention continue portée à chacun, sur la reconnaissance des autres comme membres à part entière du groupe, et sur la responsabilité collective de favoriser un climat d'ouverture au quotidien. On a pu voir un vrai changement dans la façon dont les élèves comprennent l'inclusion. Comme l'explique Vienneau (2019), le sentiment d'appartenance ne se crée pas en une seule activité, mais se construit au fil des interactions répétées et positives dans la vie de classe. De leur côté, Johnson et Johnson (2009) rappellent que travailler la coopération et l'inclusion aide à renforcer les liens entre les élèves et à développer leurs habiletés sociales.

Grâce aux activités réalisées, les élèves ont réussi à passer d'une vision individuelle de l'inclusion à une façon de penser plus collective et plus naturelle dans leur quotidien.

Conclusion

Pour répondre à la question qui a guidé cet article, on peut dire que les élèves perçoivent surtout l'exclusion sociale à travers des situations où ils se sentent seuls, oubliés ou mis de côté pendant les activités scolaires. Au début, plusieurs voyaient l'inclusion comme de petits gestes isolés, sans vraiment comprendre que c'est quelque chose qui se construit chaque jour, dans la façon d'accueillir les autres. Les différentes activités proposées : la lecture de l'album, les discussions en classe, le remue-méninges et la création du Sol de l'amitié ont permis aux élèves d'élargir leur façon de voir l'inclusion. Ils ont compris que l'inclusion, ce n'est pas seulement inviter quelqu'un à jouer une fois, mais avoir, au quotidien, une attitude d'ouverture, de respect et d'attention envers tout le monde.

Ce projet montre que des activités simples, qui impliquent activement les élèves, peuvent vraiment faire évoluer non seulement leur manière de penser, mais aussi leur manière d'agir entre eux.

Il serait intéressant de voir comment ces apprentissages pourraient se transférer à d'autres moments de la vie scolaire, et comment les élèves pourraient continuer à faire vivre cette dynamique d'inclusion sur le long terme.

Références

Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. American Journal of Public Health.

Duchaine, M-P. (2023). L'autodétermination : une clé pour favoriser la réussite éducative des élèves. Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). Coopération et compétition : Théorie et recherche. Paris : De Boeck Université.

Lacourse, F. et Nault, T. (2016). Une compétence à développer (2e édition). Centre éducatif/culturel.

Lafortune, L. (2010). La coopération à l'école : Pour un apprentissage plus efficace. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ludwig, T. et Barton, P. (2013). Le garçon invisible. Scholastic Canada.

Vienneau, R. (2019). L'inclusion scolaire : Éléments théoriques pour une pratique démocratique en milieu scolaire (3e édition). Montréal : Chenelière Éducation.

Vygotsky, L. (2013). Pensée et langage (4e édition). LA DISPUTE.