

MAGAZINE DE L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE



Vivre le primaire

AQEP VIVRE LE PRIMAIRE, VOLUME 27, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2014

DOSSIER SPÉCIAL LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE

Rédacteurs invités

JULIE MYRE-BISAILLON
OLIVIER DEZUTTER



12\$



poste publication contrat numéro 40000382

**27^e CONGRÈS
DE L'AQEP**

AQEP

Association québécoise
des enseignantes et des enseignants
du primaire

www.aqep.org

**10-11-12
décembre
2014**



MES CHOIX!

**MA PROFESSION,
MA FORMATION,**

Centre des congrès
de Québec

PRÉSENTATION

05 Ô capitaine, mon capitaine!

MARTIN LÉPINE

07 Ma profession, ma formation,
mes choix!

AUDREY CANTIN

LANGUES

09 Comment mémoriser tous ces mots
au 1^{er} cycle?

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE

12 *Le Concours national de lecture*
Illustration de l'exploitation du
jeu dans une classe d'immersion
française

ANNIE CHARRON

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET

16 Dinosauriens et approche
morphologique = *Morphosaura*

CHANTAL CONTANT

20 Listes de mots hebdomadaires :
quelle intention pédagogique?

PASCAL RIVERIN

CRIFPE

24 Enseigner et évaluer l'oral
au 3^e cycle du primaire

LIZANNE LAFONTAINE

CHRISTIAN DUMAIS

JOANNE PHARAND

27 Développer la compréhension du
temps et de la temporalité chez les
élèves du 1^{er} cycle : une possibilité?

CATHERINE DUQUETTE

KATRYNE OUELLET

30 La manipulation et l'expérimentation
en mathématiques : un duo que
l'on gagne à exploiter davantage

DIANE BIRON

LOUIS CÔTÉ

30

La manipulation et l'expérimentation
en mathématiques : un duo que l'on
gagne à exploiter davantageDOSSIER
SPÉCIALLA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES
EN LECTURE ET EN ÉCRITURE34 La lecture et l'écriture au cœur de la
réussite scolaire

OLIVIER DEZUTTER

JULIE MYRE-BISAILLON

36 Aimer lire pour réussir : souvenirs
d'enfance et rapport à la lecture

MANON POULIN

JULIE MYRE-BISAILLON

39 Lire pour comprendre dans toutes
les disciplines au primaire

CATHERINE TURCOTTE

41 L'album de littérature jeunesse :
pour continuer de développer les
compétences en lecture et en écriture
en mathématiques

JULIE MYRE-BISAILLON

PATRICIA MARCHAND, CARL BEAUDOIN

ÉMILIE FONTAINE, ANNE RODRIGUE

44 Un projet d'éveil à la lecture et à
l'écriture dans les services de garde
en milieu scolaire

ANNIE CHALIFOUX, JULIE MYRE-BISAILLON

JOHANNE BERGERON

47 Enseigner à reformuler dans les
cercles de lecture entre pairs

MANON HÉBERT

50 Les technologies au service de
l'enseignement de l'oral dans les
cercles de lecture entre pairs

MANON HÉBERT

52 *En mouvement, j'écris!* : un programme
pour travailler la composante
graphomotrice de l'écriture
en 1^{re} année

NATALIE LAVOIE, MARIE-FRANCE MORIN

MÉLISSA COALLIER, JOANIE CARRIER

55 Synthèse des plus récentes avancées
pour soutenir la réussite scolaire en
lecture-écriture

CAROLE BOUDREAU, JULIE MYRE-BISAILLON

VÉRONIQUE PARENT, ANNE RODRIGUE

ANNICK TREMBLAY-BOUCHARD

58 La collaboration enseignant-
orthopédagogue : une mesure
essentielle d'accompagnement des
élèves en difficulté scolaire

CAROLE BOUDREAU, MAGALI ALLARD

MARIE-ÈVE BÉDARD

MATHÉMATIQUE

62 Le dénombrement et la
différenciation : du préscolaire
au début du primaire

ISABELLE LEROUX

JULIE RUFANGE

65 Devenez *GeekEnseignant* : engager
les jeunes par des projets de
robotique pédagogique!

YANNICK DUPONT

RAPPORT AU SAVOIR

68 Les petits signes qui font
la différence!

MARIE-PIERRE DENCUFF

CHRONIQUES

Cinéma

72 *Belle et Sébastien* : un parcours
de solidarité

ANNIE DUBUC

Rat de bibliothèque

75 Littérature de jeunesse

CAROLINE TRINGALI

SOPHIE NADEAU-TREMBLAY

DIANE MANSEAU

JULIE ST-PIERRE

CAROLINE CARLE

Fouignons ensemble

80 Chroniques pédagogiques

SANDRA THÉRIAULT



Les petits signes qui font la différence!

68

Le complément
direct
ENLIGNE
www.aqep.org

La grande fabrique de mots
Julie Myre-Bisaillon, Patricia Marchand,
Carl Beaudoin, Émilie Fontaine, Anne Rodrigue



Devenez membre de
www.aqep.org L'AQEP

Adhérez à l'AQEP

En plus de bénéficier de nombreux avantages et de recevoir la revue *Vivre le primaire*, voici certaines raisons pour lesquelles les membres adhèrent à l'AQEP :

- + se joindre à une communauté forte et dynamique afin d'accroître son pouvoir d'action;
- + se tenir informé et à jour en ce qui a trait à l'éducation;
- + bénéficier d'une voix forte pour exprimer ses opinions et prendre position en tant qu'enseignant;
- + avoir la possibilité de participer à des débats et à des discussions concernant l'éducation;
- + échanger avec d'autres intervenants impliqués dans le système éducatif et œuvrant dans diverses régions du Québec;
- + contribuer à la promotion et à la valorisation de la profession enseignante;
- + s'impliquer dans le développement de la profession enseignante et du système éducatif;
- + être un agent de changement dans son milieu;
- + développer son rôle d'acteur social en tant qu'enseignant;
- + participer aux consultations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et du Conseil supérieur de l'éducation (CSE);
- + profiter des retombées des actions du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) et du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE);
- + participer à divers projets de recherche et contribuer à l'avancement du domaine de l'éducation au primaire.



Adhésion en ligne

Catégories de membres de l'AQEP

- + **Membre régulier**
(enseignants, orthopédagogues, conseillers pédagogiques et directeurs)
- + **Membre étudiant**
(étudiants au baccalauréat)
- + **Membre universitaire**
(professeurs, chargés de cours et étudiants aux 2^e et 3^e cycles)
- + **Membre retraité**
(toute personne retraitée de l'enseignement)

Plusieurs avantages sont offerts aux membres de l'AQEP. Pour plus de détails, visitez notre site Web www.aqep.org.

AQEP

Association québécoise
des enseignantes et des enseignants
du primaire



Revue trimestrielle publiée par l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire.

Les textes apparaissant dans la revue *Vivre le primaire* n'engagent que la responsabilité des auteurs et, à moins de mention contraire, ne constituent pas une prise de position de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP). Afin de donner aux auteurs des articles toute la reconnaissance à laquelle ils ont droit, il importe de préciser que la reproduction d'articles issus de la présente revue n'est autorisée qu'à des fins éducatives, en mentionnant la source. En outre, un article publié depuis plus d'un an dans la revue *Vivre le primaire* peut être reproduit sur un site Web, mais à la condition d'avoir au préalable obtenu l'accord écrit de l'auteur et de l'AQEP. L'utilisation du masculin n'a d'autre but que d'alléger les textes.

Rédacteur en chef - Martin Lépine
Comité de lecture et d'animation de la revue *Vivre le primaire*
Geneviève Brassard, Anne Brault-Labbé, Carole Constantin, Louis Laroche, Julie St-Onge, Sandra Thériault
Coordonnatrice de la revue - Louise Paquin
Conception de la grille - orangetango
Infographie - Paquin design graphique
Correctrice-révisure - Michèle Jean

Collaborateurs au volume 27, n° 4

Olivier Dezutter, Julie Myre-Bisaillon, Myriam Villeneuve-Lapointe, Annie Charron, Isabelle Montésinos-Gelet, Chantal Contant, Pascal Riverin, Lizanne Lafontaine, Christian Dumais, Joanne Pharend, Catherine Duquette, Katryne Ouellet, Diane Biron, Louis Côté, Manon Poulin, Catherine Turcotte, Patricia Marchand, Carl Beaudoin, Émilie Fontaine, Anne Rodrigue, Annie Chalifoux, Johanne Bergeron, Manon Hébert, Natalie Lavoie, Marie-France Morin, Mélissa Coallier, Joanie Carrier, Carole Boudreau, Véronique Parent, Anne Rodrigue, Annick Tremblay-Bouchard, Magali Allard, Marie-Ève Bédard, Isabelle Leroux, Julie Rufiange, Yannick Dupont, Marie-Pierre Dencuff, Martin Lépine, Audrey Cantin, Annie Dubuc, Caroline Tringali, Sophie Nadeau-Tremblay, Diane Manseau, Julie St-Pierre, Caroline Carle, Sandra Thériault

Impression - Solisco

Ce magazine est imprimé sur du Chorus Art Soie, papier recyclé à 50 %, contenant 15 % de fibres postconsommation et est 100 % recyclable.



Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0835-5169

Adhésion à l'AQEP

incluant l'abonnement à la revue *Vivre le primaire*
1 an (4 numéros) = 50 \$ (taxes et livraison incluses)
2 ans (8 numéros) = 90 \$ (taxes et livraison incluses)
Prix à l'unité = 12 \$ + frais d'envoi (taxes incluses)

Conseil d'administration

Audrey Cantin, présidente et responsable de la valorisation
Martin Lépine, vice-président et responsable de la revue
Caroline Tringali, secrétaire
Mélissa Dubuc, trésorière
Julie Fontaine, responsable du congrès
Geneviève Carpentier, responsable de la promotion de l'association
Marie-Hélène Fréchette, responsable du développement
Loïc Fauteux-Goulet, responsable des communications
Myriam Villeneuve-Lapointe, responsable de la valorisation

Les personnes œuvrant au sein du conseil d'administration de l'AQEP, de la direction et du comité de lecture de la revue *Vivre le primaire* sont toutes bénévoles.

Siège social

AQEP
Université de Montréal
Pavillon Marie-Victorin, FSE-CRIFPE
90, avenue Vincent-D'Indy, bureau C-559
Montréal (Québec) H2V 2S9

Tél. : 1 866 940-AQEP (2737)
Télec. : 1 866 941-AQEP (2737)
Courriel : info@aqep.org

Pour joindre l'équipe de la revue *Vivre le primaire*

Vous pouvez écrire, en tout temps, à la coordonnatrice de la revue en utilisant l'adresse de courriel suivante :
vivreleprimaire@aqep.org.

Pour tout ce qui concerne les adhésions et les changements d'adresse, vous pouvez écrire à l'adresse suivante :
adhesion@aqep.org.



MARTIN LÉPINE

Didacticien du français
Département de pédagogie
Université de Sherbrooke
vp@aqep.org

Ô CAPITAINE, MON CAPITAINE!

Ô capitaine, mon capitaine! Cette année encore le voyage s'annonce périlleux et lumineux, vous êtes seul parmi la foule, riche de votre passé, ancré dans le présent pour construire l'avenir. Vous nous trouvez bien petits, nous les moussaillons, pour affronter pareille épreuve, mille périls, multiples défis et désirs d'apprendre, de vivre.

Ô capitaine, mon capitaine! Vous êtes maître à bord, et combien comptent sur vous : un peuple entier, une nation à bâtir, des hommes et des femmes, pères, mères, frères, sœurs. Et moi, votre jeune mousse.

Ô capitaine, mon capitaine! Quelle sera notre voie, quelle sera notre voix, quelle sera ainsi notre poésie pour ce périple que nous entamons à vos côtés?

Ô capitaine, mon capitaine! L'émerveillement, le chagrin, l'amour, chez vous, atteignent les degrés les plus hauts. Restez vous-même, restez vrai! Et que vos éclats rejouissent sur nous!

Ô capitaine, mon capitaine! Vous n'êtes pas encore trop vieux pour tout com-

prendre, pour tout essayer, pour aimer presque tout. Appliquez-vous à garder le bonheur en vous!

Ô capitaine, mon capitaine! Nous n'existons dans le présent que dans la mesure où nous mettons notre foi dans le futur. N'ayez pas peur de vieillir, mais souvenez-vous... La jeunesse laisse presque toujours, derrière elle, une étincelle.

Ô capitaine, mon capitaine! Vous le répétez si souvent : « Efforcez-vous d'être simples, de devenir utiles, de rester libres. » Vos moussaillons vous en seront reconnaissants. Et moi aussi. Pour la vie.

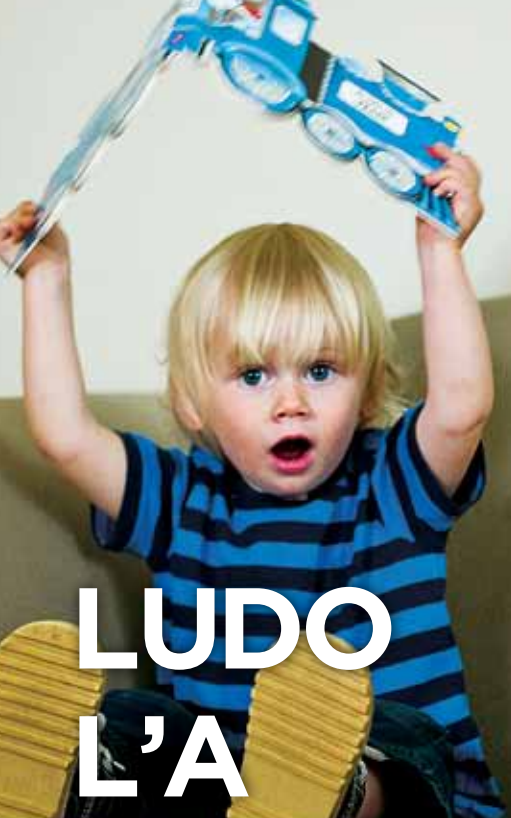
Martin Lépine

Rédacteur en chef
Vivre le primaire

Note

Ce mot est inspiré du rôle d'enseignant joué par l'acteur Robin Williams dans *La société des poètes disparus*, d'une citation de Paul Auster tirée de *Léviathan*, d'une phrase de Gabrielle Roy puisée dans *Ces enfants de ma vie* et d'un très court extrait d'un texte d'Alexandre Dumas fils : « Efforce-toi d'être simple, de devenir utile, de rester libre. »





**LUDO
L'A
LU**



**LILI
LE
LIT**



**LUCA
LE
LIRA**

**LA LECTURE EN CADEAU
QUI A LU, LIRA**

**OFFREZ UN LIVRE NEUF
À UN ENFANT DÉFAVORISÉ**
en novembre et décembre
dans l'une des librairies
et bibliothèques participantes

lalectureencadeau.org

25^e
**Fondation pour
l'alphabétisation**
Des mots d'espoir

LIEUX DE COLLECTE:

ARCHAMBAULT

ALQ
ASSOCIATION DES
LIBRAIRES DU QUÉBEC

COOPSCO

«
**Les
libraires**

Renaud-Bray
LIVRES + CADEAUX + JEUX

BIBLIOTHÈQUES
PARTICIPANTES

PARTENAIRE MÉDIA:

AQEP
Association québécoise
des enseignants et enseignants
de primaire

POUR QUE L'ORTHOGRAPHE SOIT UNE PARTIE DE PLAISIR!

- Des jeux de lecture et d'épellation
- De courtes parties à jouer en groupes de 2 à 6
- Des règlements simples
- Par les auteures de *Scénarios pour mieux écrire les mots*



Pour plus d'information ou pour commander, visitez cheneliere.ca/didactique.

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Aussi
offerts en
librairie



COMMENT MÉMORISER TOUS CES MOTS AU 1^{er} CYCLE?

Au Québec, les élèves du 1^{er} cycle du primaire doivent mémoriser l'orthographe lexicale de 500 mots (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009). De plus, plusieurs difficultés orthographiques sont présentes dans les mots à apprendre : la lettre **m** devant **p** ou **b**, la lettre muette finale **e**, une consonne

Plusieurs difficultés orthographiques sont présentes dans les mots à apprendre.

double, un **h** muet, une lettre muette finale, les accents aigu, grave et circonflexe, la cédille, les lettres **c** et **h** ainsi que les phonèmes [f], [k], [o], [œ], [ā], [ē], [ō], [u] et [w]. Toutes ces difficultés orthographiques sont présentes car la langue française ne s'orthographie pas uniquement grâce aux correspondances entre les graphèmes et phonèmes puisqu'il y a polyvalence graphique. Le phonème [o] peut, par exemple, s'écrire avec les graphèmes **o**, **au**, **eau**, **ot**, **aud**. De plus, certaines lettres permettent de faire des relations entre les mots. La lettre muette **d** dans le mot *grand* est d'ailleurs présente parce que ce terme fait partie de la même famille morphologique que les mots *grandeur* et *grandir*. Les mots homophones s'écrivent également de manière distincte afin qu'à la lecture il soit possible de déterminer la réalité dont il est question. Enfin, certaines lettres historiques témoignent de l'ancienne graphie du mot (Cogis, 2005; Estinne, 2002).

Les élèves suivent trois phases d'apprentissage de l'orthographe lexicale. D'abord, la phase prélinguistique corres-

pond à l'utilisation de logos et de lettres pour communiquer par écrit. Puis, lors de la phase phonologique, les apprenants utilisent les relations entre les graphèmes et les phonèmes pour orthographier divers mots. Enfin, la phase morphographique nécessite de la part des élèves une recherche de régularité de la langue (Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999; Fayol et Jaffré, 1999).

Pour retenir l'orthographe lexicale, les élèves du 1^{er} cycle du primaire doivent utiliser des stratégies de mémorisation. Plusieurs d'entre elles sont proposées dans la littérature (Brissaud, Cogis, Jaffré, Pellat et Fayol, 2011; Catach, 1978; David, 2003; Fayol et Jaffré, 1999; Jaffré, 2003; MELS, 2009; Murray et Steinen, 2011). En voici quelques-unes :

- Associer un mot à un terme connu : il est possible, par exemple, d'associer les mots *cœur* et *sœur* afin de les mémoriser;

- Associer un graphème à un phonème : les apprenants associent un graphème, par exemple **au** pour le phonème [o];
- Associer un mot à sa famille morphologique : un élève peut associer le mot *petit* au mot *petite* pour mémoriser la lettre **t** muette;
- Comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale : il est possible de déterminer que le mot *arbre* s'écrit différemment de sa prononciation [arb];
- Copier un mot et vérifier s'il est correctement reproduit : un élève peut écrire le mot *patte* et vérifier s'il est copié identiquement;
- Décomposer un mot en phonèmes : il s'agit de décomposer le mot, par exemple décomposer le mot *numéro* en sons [n], [y], [m], [e], [r], [o];



- ▶ Décomposer un mot en syllabes : il est question de décomposer un mot, par exemple *jeudi* avec les syllabes *jeu* et *di*;
- ▶ Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits : un apprenant peut déterminer que le phonème [o] dans le mot *bateau* s'écrit avec la même graphie que celui dans le mot *gâteau*;
- ▶ Inventer un moyen mnémotechnique : il est possible d'associer, par exemple, l'accent circonflexe du mot *château* à une tour;
- ▶ Repérer les détails orthographiques d'un mot : un élève peut, par exemple, remarquer qu'il y a un **m** devant la lettre **b** dans le mot *chambre*.

Notre collecte de données nous a permis de déterminer les stratégies utilisées par des élèves de fin du 1^{er} cycle du primaire. Nous avons demandé à nos 12 élèves participants issus de quatre classes différentes de 2^e année du primaire venant de deux commissions scolaires distinctes d'écrire 19 mots, en précisant les stratégies de mémorisation utilisées lors d'une séance de verbalisation à haute voix. Nous avons sélectionné trois élèves forts en orthographe lexicale, trois moyens et trois faibles afin de dresser un portrait représentatif des stratégies de mémorisation acquises par l'ensemble des élèves à la fin du 1^{er} cycle du primaire.

Toutes les stratégies de mémorisation recensées ont été utilisées par nos participants et deux nouvelles ont émergé : l'utilisation du hasard et la mémorisation due à la fréquence du mot. Les stratégies de mémorisation les plus utilisées sont : associer un graphème à un phonème (20 %), décomposer un mot en phonèmes (17 %), décomposer un mot en syllabes (13 %) et repérer les détails orthographiques d'un



graphiques d'un mot est liée à la phase morphographique de l'apprentissage puisque les élèves utilisent les régularités de la langue (Bousquet et collab., 1999; Fayol et Jaffré, 1999).

Nous avons également comparé les stratégies utilisées par les élèves considérés forts, ceux dans la moyenne et ceux faibles. Les élèves forts utilisent plus fréquemment que ceux des autres regroupements les stratégies repérer les détails orthographiques d'un mot et associer un mot à un mot connu qui sont associées à la phase morphographique de l'apprentissage (Bousquet et collab., 1999; Fayol et Jaffré, 1999). Ils semblent donc avoir une meilleure compréhension de la langue française que les élèves dans la moyenne et faibles. Ces derniers utilisent, pour leur part, principalement des stratégies liées à la phase phonologique de l'apprentissage (Bousquet et collab., 1999; Fayol et Jaffré, 1999). Ceux dans la moyenne utilisent plus les stratégies décomposer les mots en phonèmes ou en syllabes ainsi qu'associer un graphème à un phonème. Quant aux élèves faibles, ils préconisent davantage les stratégies associer un graphème à un phonème et mémoriser les mots qu'ils voient fréquemment.

Certains élèves ont toutefois utilisé des stratégies de mémorisation erronées. Dix ont utilisé des stratégies erronées associées à la phase morphographique de l'apprentissage (Bousquet et collab.,

1999; Fayol et Jaffré, 1999). Les participants semblent donc avoir de la difficulté à utiliser adéquatement les stratégies nécessitant une compréhension des régularités de la langue. Un seul élève a utilisé de manière erronée une stratégie liée à la

phase phonologique de l'apprentissage (Bousquet et collab., 1999; Fayol et Jaffré, 1999). Il a associé un graphème erroné à un phonème. Il est possible de conclure que les élèves du 1^{er} cycle n'ont pas acquis toutes ces difficultés orthographiques.

Finalement, nos résultats démontrent qu'il est important de favoriser dès le commencement du 1^{er} cycle l'utilisation de stratégies de mémorisation liées aux phases phonologique et alphabétique de l'apprentissage. Celles associées aux phases morphographique et orthographique doivent être enseignées avec l'aide de l'enseignant puisque ce ne sont pas tous les élèves qui ont une assez bonne compréhension de la langue pour les utiliser de manière autonome.

Références

- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, vol. 126, p. 23-37.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., et Fayol, M. (dir.) (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- Catach, N. (dir.) (1978). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave Édition.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 137-158.
- Estienne, F. (dir.) (2002). *Orthographe, pédagogie et orthophonie*. Paris : Masson.
- Fayol, M., et Jaffré, J.-P. (1999). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, vol. 126, p. 143-170.
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 37-49.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Murray, A., et Steinen, N. (2011). Word/map/ping : How Understanding Spellings improves in Spelling Power. *Intervention in School and Clinic*, vol. 46, n° 5, p. 299-304.



Nos résultats démontrent qu'il est important de favoriser dès le commencement du 1^{er} cycle l'utilisation de stratégies de mémorisation liées aux phases phonologique et alphabétique de l'apprentissage.

mot (13 %). Les élèves semblent ainsi plus utiliser les relations entre les graphèmes et les phonèmes pour orthographier les mots. Ces stratégies sont associées à la phase phonologique de l'apprentissage. La stratégie de repérer les détails ortho-



SOLUTIONS D'APPRENTISSAGE

Des outils qui s'intègrent au programme scolaire pour les enseignants qui souhaitent amener les jeunes à prendre des décisions financières éclairées et à coopérer dans un monde en constante évolution.

Découvrez des activités, des articles et des vidéos pour vous aider à aller plus loin dans votre démarche à desjardins.com/enseignants.



Lemieux



Desjardins

Coopérer pour créer l'avenir



ANNIE CHARRON

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET

Professeure
Université du Québec à Montréal
charron.annie@uqam.ca

Professeure
Université de Montréal
isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca

LE CONCOURS NATIONAL DE LECTURE ILLUSTRATION DE L'EXPLOITATION DU JEU DANS UNE CLASSE D'IMMERSION FRANÇAISE

À l'hiver 2014, le *Concours national de lecture* a eu lieu pour une septième année consécutive, et ce, dans 100 écoles primaires des quatre coins du Québec. Pour participer à la compétition, les élèves de 1^{re} et de 2^e année doivent lire et épeler correctement des mots en jouant au jeu éducatif *Récréation* en classe. Des rondes éliminatoires déterminent les finalistes et les gagnants de chaque classe. Le concours s'adresse tant aux écoles francophones qu'à celles d'immersion française.

Enseignante en 2^e année dans une école d'immersion française située à Montréal, arrondissement de Saint-Laurent, M^{me} Guylaine Paquette participe depuis quelques années au *Concours national de lecture*. Elle nous a gentiment ouvert les portes de sa classe en fin d'année



scolaire afin que l'on puisse jeter un coup d'œil sur sa façon d'exploiter le jeu *Récréation* avec ses élèves. Bienvenue à l'école Gardenview!

Dans la classe de madame Guylaine, le jeu *Récréation* est exploité en grand et en petits groupes. Pour optimiser les apprentissages des élèves durant la partie, elle a mis en place une organisation qui facilite la gestion de la classe. Pré-



sentons d'abord l'exploitation de l'outil pédagogique avec son groupe-classe.

Afin que tous les élèves voient la planche de jeu, l'enseignante l'accroche à la verticale au tableau à l'aide de pinces. Dans la classe, les bureaux sont disposés de façon à former quatre équipes de cinq élèves. Elle distribue à chacune des équipes une forme (carré bleu, cercle rouge, rectangle jaune et triangle jaune) et conserve un exemplaire plus petit de ces mêmes formes dans le but de les utiliser comme jetons pour la planche de jeu.



Rappelons les consignes du jeu. À tour de rôle, les élèves doivent piger un mot, le lire et épeler les lettres. Si le mot est bien épilé, ils peuvent avancer leur pion selon le nombre de lettres dans le mot (ex. : épeler le mot *maison* permet d'avancer de six cases). Durant le parcours, les joueurs peuvent tomber sur des « cases devoirs », qui leur permettent de répondre à une question pour avancer davantage leur pion, ou sur des « cases avec conséquences », qui demandent aux élèves de reculer leur pion de quelques cases.

La partie peut commencer! L'enseignante invite un élève par équipe à se lever avec la forme dans ses mains. Les élèves debout sont les premiers de chaque équipe à jouer. Chacun leur tour, ils devront lire et épeler correctement le



mot pigé par l'enseignante ou répondre adéquatement à une « carte devoir ». Lorsqu'ils ont répondu, ils peuvent s'assoier et donner la chance à un autre élève de jouer. L'élève qui ne peut lire ou épeler le mot ou qui n'est pas capable de nommer trois mots contenant un son précis (ex. : la « carte devoir » exige de nommer trois mots contenant le son *euille*) a le droit de demander l'aide d'un membre de son équipe. Il doit formuler sa requête : « J'ai besoin d'aide! » pour obtenir le soutien souhaité. Tel un secret, les autres membres chuchotent la réponse à l'oreille. Un vrai travail d'équipe!

c doit prendre une cédille. L'enseignante en profite pour travailler la langue avec les élèves en écrivant au tableau leurs réponses et en cherchant avec eux des mots contenant le ç.

Tout au long du jeu, il est possible d'obtenir une des trois cases amenant à l'étoile qui permet aux élèves d'avancer ou de reculer dans le parcours. Pour réussir, l'élève doit lire et épeler jusqu'à cinq mots correctement. Il fera avancer son pion selon le nombre de mots lus et épelés correctement.



Pour ajouter l'écrit dans le cadre du jeu, l'enseignante invite l'élève à venir écrire les mots au tableau. Lorsque les tentatives d'écriture sont terminées, l'enseignante demande à un élève de la

Durant la partie, l'enseignante saisit certaines occasions pour faire de l'enseignement opportuniste. Par exemple, un élève pige une « carte devoir » lui demandant de nommer les voyelles où la lettre



même équipe de corriger les mots. Si le mot est écrit correctement, l'élève met un crochet, mais si le mot comporte des erreurs, il met un x. L'équipe peut corriger l'écriture du mot pour obtenir le point ou offrir la chance à une autre équipe de venir écrire le mot pour gagner un point.



Lorsque la partie tire à sa fin, les équipes ont hâte de voir qui gagnera la partie. Lors de notre visite, l'équipe gagnante semblait bien heureuse!

Nous vous invitons à participer à la 8^e édition du *Concours national de lecture* (du 23 mars au 24 avril 2015).

Pour l'exploitation du jeu en petits groupes, l'enseignante l'utilise durant sa période d'ateliers. Comme les élèves ont bénéficié d'une modélisation du jeu lors de son utilisation en grand groupe, ils sont capables de jouer de façon autonome. Ensemble, ils décident qui commencera la partie, se questionnent à tour de rôle pour connaître le ou les mots à lire et à épeler et corrigent les tentatives d'écriture lorsque leur jeton arrive sur une « case étoile ».



Un beau merci à l'enseignante Guylaine Paquette et à ses élèves pour l'accueil chaleureux.

Le Concours national de lecture

Le Concours national de lecture est un organisme sans but lucratif. Son objectif est de soutenir une intervention pédagogique visant à développer les compétences et l'intérêt pour la lecture et le français chez les jeunes élèves du primaire. Nous remercions l'AQEP ainsi que les nombreux autres partenaires du

monde de l'éducation, de la société civile et du milieu des affaires sans qui la tenue de cet événement ne pourrait être rendue possible. Dans chaque école, des prix sont remis aux élèves, aux enseignants et même à la direction. Nous vous invitons à participer à la 8^e édition du *Concours national de lecture* (du 23 mars au 24 avril 2015). Les places sont limitées aux 100 premières écoles inscrites.

Pour la première fois, des écoles hors Québec y participeront aussi. Alors,

faites vite, car la période d'inscription est commencée! Réservez vos places en procédant à l'inscription en ligne sur le site Web : www.concoursnationaldelecture.org (un rabais de 50 % sur les frais d'inscription au *Concours national de lecture* pourrait s'appliquer!).

Note

1. Le rabais de 50 % s'adresse aux écoles dont un membre du personnel participe au congrès de l'AQEP en décembre 2014.



Apprendre en s'amusant



PARTICIPEZ AU 8^E

Concours national de lecture

SOUS LA PRÉSIDENTIE D'HONNEUR DE M. JACQUES DEMERS

Ouvert aux classes de 1^{re} et de 2^e année.
Prix offerts aux élèves, enseignants et directions.

SOYEZ PARMIS LES 100 ÉCOLES PARTICIPANTES À TRAVERS LE CANADA.

INSCRIVEZ-VOUS RAPIDEMENT!

concoursnationaldelecture.org



Rabais de 50% sur les frais d'inscription pour les écoles qui participeront au Congrès de l'AQEP.

* Certaines conditions s'appliquent.

BESOIN DE RESSOURCES POUR VOTRE TNI ?

Cylabe Interactif est la référence pour un éventail varié de ressources numériques. Cylabe offre des outils indispensables pour l'enseignement et le soutien à l'apprentissage.

Nos ressources sont disponibles avec la mesure du **MELS 50730:50733** pour l'acquisition de ressources numériques didactiques.

T. : 1 877 394-7177
www.cylabeinteractif.com
www.facebook.com/cylabeinteractif

Cylabe
interactif



Chargée de cours en grammaire
du français écrit à l'UQAM, Montréal
Linguiste responsable de la révision du
Bescherelle – L'art de conjuguer
www.chantalcontant.info



DINOSAURES ET APPROCHE MORPHOLOGIQUE = MORPHOSAURA

J'ai découvert un tout nouveau jeu appelé *Morphosaura*, qui m'a amenée à me pencher sur l'**approche morphologique**, une façon riche d'aborder avec les élèves les mots à lire ou à écrire.

La **morphologie** des mots, c'est leur construction : d'abord le radical, accompagné ou non de préfixes ou de suffixes. Francine Corbeil, orthopédagogue et auteure du jeu *Morphosaura*, appelle les radicaux des « chefs de famille », et les affixes (préfixes et suffixes) des « métiers ». Par exemple, les mots *repos* et *poseur* proviennent tous les deux de la famille *pose*. L'un a comme métier *re-* et l'autre *-eur*. Un « mot morpho » peut n'avoir aucun métier ou en avoir plusieurs, mais il a toujours une famille, et c'est avec elle que tout commence!

Approche morphologique

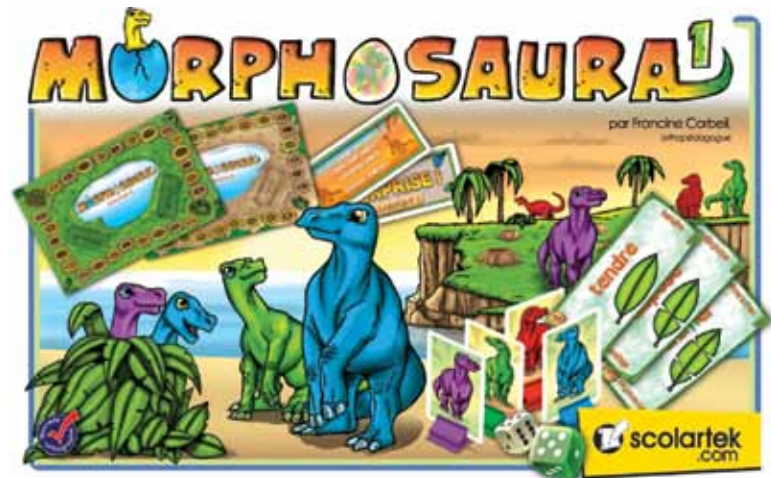
Aborder les mots par l'approche morphologique permet de comprendre leur **sens**, et de faire des **liens** entre les mots provenant d'une même famille ou occupant le même « métier ». Par exemple, les mots de la famille *verse* parlent d'une direction, d'un sens. Le métier *di-* (ou *dé-*) a comme tâche de s'opposer, d'annuler ce que dit le radical. Voilà pourquoi *divers*, qu'on peut traduire par « pas seulement une voie »,

Voilà donc une judicieuse stratégie très utile en lecture!

signifie « varié ». Puisque le métier *-eur* représente quelque chose ou quelqu'un qui fait l'opération suggérée par le radical, un *verseur* est donc une personne ou un objet qui *verse*.

Stratégie en lecture

Cette façon d'analyser les mots permet aux élèves de donner un sens aux termes inconnus qu'ils rencontrent lorsqu'ils lisent. Voilà donc une judi-



cieuse stratégie de dépannage en **lecture!** *Redire*, c'est *dire* à nouveau; *portable*, c'est quelque chose qui se *porte*. Si un élève demande ce que signifie le mot *rareté*, on peut lui faire remarquer le radical *rare*, mais on peut aussi lui dire que la *saleté*, c'est *sale*, la *beauté*, c'est *beau*, la *méchanceté*, c'est *méchant*, etc., et le laisser déduire que la *rareté*, c'est *rare*.

L'orthopédagogue Francine Corbeil propose parfois à ses élèves des mots ou des définitions qui n'existent pas,

pour tester s'ils ont développé l'habitude de « **penser morpho** » devant des mots inconnus. Par exemple, qu'est-ce qu'une « *pruffeuse* »? Une machine ou une dame qui « *pruffe* »! Pourquoi dit-on que quelque chose est « *virmable* »? Parce qu'on peut le « *virmer* »! Qu'est-ce qu'on fait si on change d'idée après avoir « *blouté* »? On « *débloute* »! Et si on change encore d'idée? On « *rebloute* »!

Stratégie en écriture

L'approche morphologique permet aussi de **contourner**, du côté de l'écriture, certains **obstacles orthographiques** qui semblent être des pièges. Voici des connaissances qui aideront les élèves à faire des liens orthographiques :

❶ La famille d'un mot permet souvent de choisir la bonne façon de l'orthographier. Exemple : il faut bien *tenir* le tissu de la *tente* pour qu'il soit *tendu*.

❷ La vaste majorité des consonnes finales muettes s'explique par la famille du mot. Par exemple, le **s** à la fin de *revers* vient de *verse*, le **t** à la fin de *transport* vient de *porte*, le **d** à la fin de *record* vient de *corde*.

❸ Parfois, un mot de la même famille peut aussi fournir un indice précieux pour une orthographe particulière : le **a** de *manual* qu'on retrouve dans le mot *main*, le **g** et le **t** de *digital* qu'on retrouve dans le mot *doigt*, le **e** de *table* et de *tablette* qu'on retrouve dans le mot *tableau*. « Pourquoi garde-t-on cette lettre même si on ne l'entend pas? » demande régulièrement Francine à ses



En plus de contribuer à une meilleure maîtrise des processus propres à la lecture et à l'écriture, l'approche morphologique ouvre la porte à la culture générale, et parfois même à des discussions très intéressantes.

élèves. « Parce qu'elle fait partie de la famille, et qu'on ne laisse pas tomber quelqu'un de la famille juste parce qu'on ne l'entend pas! » expliquent-ils de mieux en mieux.

Pour les élèves, l'expression « Pense morpho! » crée un **déclat** qui leur fait comprendre l'orthographe d'une façon à la fois plus simple et plus logique.

Culture générale

En plus de contribuer à une meilleure maîtrise des processus propres à la lecture et à l'écriture, l'approche morphologique ouvre la porte à la culture générale, et parfois même à des discussions très intéressantes! Par exemple, dans le jeu *Morphosaura*, axé sur l'approche morphologique, se trouvent les mots *dictateur* et *dictatrice*. Ces mots sont de la famille *dire/dite*, dont fait partie le mot *dicter*, qui signifie « dire quoi faire » (et non « écrire des mots », comme le croient parfois les élèves). Le *-eur* et le *-rice*, quant à eux, indiquent qu'il s'agit de personnes qui font quelque chose : ils disent quoi faire. C'est le point de départ pour un petit détour en univers social!

C'est donc au quotidien qu'on peut (et qu'on devrait tous) saisir les occasions

« Oui, j'emploie la nouvelle orthographe avec mes élèves : mon rôle n'est pas de les préparer pour mon passé, mais de les préparer pour leur avenir! » (Francine Corbeil, orthopédagogue)

d'utiliser l'**approche morphologique**. Lors de la présentation des mots à l'étude pour la semaine, on peut passer par cette approche pour favoriser la mémorisation de l'orthographe de

certains mots (voir encadré à la fin de cet article au sujet de la liste orthographique du MELS). Lors d'activités de lecture, on peut utiliser la morphologie des mots pour en déduire le sens, en faisant des liens avec des mots connus contenant le même radical ou les mêmes affixes (préfixes ou suffixes). Et, comme l'a démontré l'exemple des mots *dictateur* et *dictatrice*, les textes d'univers social, de sciences, d'art dramatique, ou d'éthique et culture religieuse peuvent eux aussi fournir l'occasion d'utiliser de façon spontanée l'approche morphologique.

Un jeu fort utile

Francine Corbeil a conçu le jeu *Morphosaura* pour pouvoir exploiter au maximum cette approche gagnante avec ses élèves. D'après vous, de quoi est composé *Morphosaura*? Indice : pensez morpho, vous aussi... Comme son nom le suggère bien, ce sont des *dinosaures* qui sont en vedette dans ce jeu de plateau.

Le but du jeu est de déposer le plus d'œufs de morphosauras possible dans les nids en utilisant les feuilles nécessaires pour les protéger. Sur les feuilles se trouvent des mots créés à partir de cinq radicaux et de cinq affixes¹.

Chaque joueur devra trouver des feuilles qui conviennent aux critères indiqués dans les nids de la planche de jeu pour avoir le droit d'y déposer des œufs. Par exemple, la feuille « réversible » pourrait convenir aux nids « verse », « re.../ré... » ou « ...able/...ible ».

À la fin de la partie, on compte combien d'œufs de chaque couleur ont été pondus, afin de déterminer le gagnant. En optant pour un mode coopératif, on comptera plutôt combien d'œufs ont été pondus au total, pour savoir combien de nouveaux bébés morphosauras naitront au sein du troupeau!

Un ensemble *Morphosaura* contient une planche de jeu recto verso, une feuille d'instructions, 80 cartes de jeu, 20 cartes-surprises, quatre pions-personnages avec support et deux dés à jouer.

Le jeu décrit ici porte le nom de *Morphosaura Classique 1*, car il s'agit du premier d'une série de quatre trousseaux *Morphosaura*. Trois autres ensembles sortiront au cours des mois qui viennent : un deuxième *Morphosaura Classique* (d'un niveau plus avancé), puis deux *Morphosaura Conjugaison*, également de niveaux 1 et 2. La collection couvre tout le primaire à partir de la 2^e année. Elle peut également être utilisée au secondaire selon les besoins des élèves (dyslexie, dysorthographe, troubles du langage, besoins en francisation, etc.). Les trousseaux *Morphosaura* sont produites par les éditions Scolartek².

Nouvelle orthographe

C'est avec plaisir que j'ai constaté que la couverture de la trousse portait la mention « Nouvelle orthographe ». Au sujet de l'enseignement de l'orthographe rectifiée, Francine Corbeil déclare depuis plus de 10 ans : « Mon rôle n'est pas de préparer mes élèves pour mon passé, mais de les préparer pour leur avenir! » Gageons que des stratégies comme l'approche morphologique et des outils comme *Morphosaura* aideront chaque enseignant à s'approcher de ce bel objectif!



La liste orthographique du MELS reconnaît la nouvelle orthographe.

LISTE ORTHOGRAPHIQUE DU MELS

Pour l'enseignement de l'orthographe des mots courants au primaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a publié cette année une liste orthographique de près de 3000 mots servant de référence. Lorsque l'un de ces mots est touché par la nouvelle orthographe, la liste du MELS donne deux orthographes : la graphie traditionnelle et la graphie rectifiée. L'enseignement de l'orthographe moderne est donc approuvé par le MELS. C'est une très bonne nouvelle.

INTERFACE WEB ET FILTRES

Afin de bien exploiter la liste orthographique du MELS, une interface Web avec possibilité de tris a été conçue. Par exemple, sous l'onglet **Mots** de cette interface, on peut extraire à l'aide du filtre **Dérivation** une sous-liste de 234 mots dont la lettre finale est muette. Lors de l'étude de ces mots, on peut attirer l'attention des élèves sur les mots de même famille qui aident à en trouver l'orthographe. Exemples : *aliment*, comme *alimentation*, *alimentaire*; *blanc*, comme *blancheur*; *camp*, comme *campagne*, *camping*; *grand*, comme *grandeur*, *grandir*; *lent*, comme *lenteur*, *lentement*, *ralentir*; etc. On accède à cette interface Web gratuite (développée pour le MELS par l'équipe du nouveau dictionnaire électronique *Usito*) à l'adresse http://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/.

DICTIONNAIRES DU PRIMAIRE À JOUR

Le MELS approuvant ouvertement l'enseignement de la nouvelle orthographe, le dictionnaire pour le primaire *Le Robert junior illustré* a été mis à jour cette année; les écoles et les parents pourront s'en réjouir. Pour leur part, le *Dictionnaire Larousse junior* était déjà à jour depuis 2008, le *Dictionnaire Hachette Junior* depuis 2010, et le *Dictionnaire CEC Jeunesse* (5^e édition, fait au Québec) depuis 2011. La nouvelle orthographe a donc fait beaucoup de chemin dans les écoles et dans les ouvrages de référence depuis quelques années.

Notes

1. Près d'une centaine de mots peuvent être créés en combinant, de différentes manières, chacun des cinq radicaux à un ou plusieurs des cinq affixes.
2. Détails sur www.scolartek.com/content/morphosaura-1-classique.



Profitez des avantages des membres de l'AQEP en téléchargeant les revues *Vivre le primaire* depuis 2005





CONCOURS 2014 à vous de choisir!

Un certificat-
voyage
de 3 000 \$

ou

Une carte-cadeau
VISA prépayée
de 2 000 \$

1 877 883-7767
essor.ca/concoursgrupos



ESSOR
ASSURANCES

Le Québec
en Français

Charlevoix

NOUVEAUTÉ

Lucie Pineault
Françoise
Tchou

1^{re} année du 1^{er} cycle
du primaire

Voici une collection centrée sur la lecture et l'écriture, qui couvre tout le programme de français en grammaire, en orthographe et en production écrite.

Chaque cahier a pour thème et pour décor une région du Québec.

En 1^{re} année du 1^{er} cycle, les élèves font le tour de Charlevoix.

144 pages

LES ÉDITIONS
LA PENSÉE inc.

514 848-9042 • www.editions-lapensee.qc.ca



LISTES DE MOTS HEBDOMADAIRES : QUELLE INTENTION PÉDAGOGIQUE?

Elles sont enfin arrivées, ces listes de mots proposées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et attendues dans plusieurs écoles : 500 mots à apprendre au 1^{er} cycle, 1000 au 2^e et 1500 au 3^e. Si ces listes ne sont pas prescrites, elles demeurent de précieux outils pour les écoles qui souhaitent harmoniser leurs pratiques d'enseignement de l'orthographe afin d'amener leurs élèves à maîtriser la graphie de 3000 mots à la fin du primaire, exigence du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ).

Mais que faire avec ces listes qu'on appelle souvent « liste de vocabulaire »? Quelle est l'intention pédagogique derrière ces listes qu'on fait étudier aux élèves? Visent-elles le développement du vocabulaire ou celui de l'orthographe? Quelles activités mettre en place durant la semaine pour atteindre l'objectif poursuivi? Dans ce texte, nous commencerons par distinguer « liste de vocabulaire » et « liste d'orthographe », puis nous verrons trois façons de construire une liste de mots en fonction d'une intention pédagogique précise en proposant des pistes pour l'enseignement de l'orthographe.

Liste de vocabulaire ou liste d'orthographe?

On appelle souvent « liste de vocabulaire » les mots qu'on demande aux élèves d'étudier chaque semaine. Or, les listes proposées par le MELS portent plutôt le nom de « listes orthographiques ». La différence entre ces

deux appellations se situe dans l'intention pédagogique de l'enseignant : vise-t-il le développement du vocabulaire (l'augmentation du nombre de mots compris et employés par l'élève) ou celui de la compétence en orthographe lexicale (l'augmentation du nombre de

Le choix et le regroupement des mots par l'enseignant ainsi que le travail en classe sur ces mots doivent entretenir un lien étroit avec l'objectif visé.

mots que l'élève est capable d'orthographier correctement)? Qu'on vise l'un ou l'autre de ces objectifs, ou les deux, le choix et le regroupement des mots par l'enseignant ainsi que le travail en classe sur ces mots doivent entretenir un lien étroit avec l'objectif visé.

Lorsqu'on fait étudier une liste de mots issus du thème abordé en classe, on cible sans doute à la fois le développement du vocabulaire des élèves, puisqu'on les expose à des mots en lien avec des lectures récentes, et le déve-

loppement de leurs compétences en orthographe, puisqu'on vérifie généralement le vendredi si l'élève maîtrise l'orthographe de ces mots dans une dictée. Cela étant dit, si peu ou pas d'activités sur le vocabulaire sont menées en classe à partir de ces listes

(travail sur la polysémie, la synonymie, les familles de mots, la dérivation, etc.), et qu'on ne vérifie que si l'élève est capable d'orthographier ces mots correctement à la fin de la semaine, il serait préférable de les appeler « listes orthographiques », car l'objectif principal est que l'élève connaisse l'orthographe des mots qui y figurent.

Des principes pour élaborer nos listes de mots et les travailler en classe

Dans un article récent, Tremblay, Lefrançois et Lombard (2013)¹ mentionnent que, lorsqu'on élabore une



liste de mots à étudier, on peut les regrouper selon trois types de critères : sémantiques, orthographiques ou grammaticaux. Ces auteurs précisent aussi que la classe du mot et le genre des noms² devraient être indiqués et que les mots pourraient être accompagnés d'un exemple (rédigé éventuellement par les élèves). Selon son intention, l'enseignant choisira l'un ou l'autre de ces types de classement, mènera chaque semaine plusieurs activités d'apprentissage puis proposera des situations d'écriture signifiantes permettant de réinvestir les mots appris.



Classer les mots selon des critères sémantiques

Regrouper les mots selon des critères de sens permet d'enrichir le vocabulaire des élèves en lien avec un thème particulier travaillé durant la semaine (par exemple : *une truie, un porc, une brebis, un canard, une cane, une jument*)³. Pour que cet objectif soit atteint, des activités doivent être menées au cours de la semaine pour travailler les relations de sens entre les mots ou leur composition. Ainsi, l'enseignant pourrait demander aux élèves de :

- ▶ rédiger des phrases avec un même mot dans différents contextes pour travailler la notion de polysémie ou leur faire observer le phénomène dans des situations de lecture (*monter sur la scène, une scène de film, une scène de crime*)⁴;
- ▶ faire des regroupements de mots de même famille en observant leurs rapprochements orthographiques (*camp/camping*)⁵;
- ▶ faire une réécriture d'un de leurs textes pour travailler la synonymie (*remplace tous les verbes de ton texte par un synonyme*) ou l'antonymie (*remplace tous les adjectifs de ton texte par un antonyme*)⁶. L'enseignant lira ensuite certains de ces textes à voix haute pour faire observer les effets de ces modifications;
- ▶ regrouper les mots selon des préfixes (*recommencer, refaire, repartir, repasser*)⁷ ou des suffixes communs (*un chauffeur, un danseur, un électeur, un inventeur*)⁸, faire des hypothèses pour en dégager le

sens, puis trouver d'autres mots ayant les mêmes préfixes ou suffixes.

Classer les mots selon des critères orthographiques

Le document des « listes orthographiques » du MELS propose des pistes didactiques et des activités pertinentes pour que les élèves acquièrent une réelle compétence en orthographe lexicale. Pour élaborer des listes de mots qui favorisent l'apprentissage de l'orthographe, on peut s'inspirer du courant des **démarches axées sur l'enseignement de régularités orthographiques** qui prend place graduellement dans plusieurs écoles⁹. Même si l'orthographe du français est opaque en raison du nombre élevé de graphèmes par rapport au nombre de phonèmes¹⁰, il est possible de dégager certaines régularités comme le *s* qui fait /z/ entre deux voyelles, le son /k/ en début de mot qui s'écrit le plus souvent avec un *c*, le son /ā/ qui se transcrit tantôt par *an*, tantôt par *en*, le plus souvent selon la consonne avec lequel il est employé et la position qu'il occupe dans le mot¹¹.

Pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe lexicale, il est important de fournir aux élèves des listes de mots qui leur permettront d'observer et de comprendre certaines régularités du système orthographique du français.

Les activités menées en classe à partir de ces listes devraient amener les élèves à observer les phénomènes orthographiques qui unissent ces mots, à les classer, à verbaliser leurs hypothèses, à dégager des règles qui leur permettront de faire des hypothèses plausibles lorsqu'ils feront face à des problèmes d'orthographe en situation d'écriture. Concrètement, durant la semaine, l'enseignante pourrait inviter les élèves à :

- ▶ observer les mots et les classer en utilisant les indices qu'ils jugeront pertinents, car on retient mieux ce qu'on manipule. L'enseignant guidera ensuite ses élèves vers un classement selon la régularité à étudier;

Il est important de fournir aux élèves des listes de mots qui leur permettront d'observer et de comprendre certaines régularités du système orthographique du français.

▶ trouver d'autres mots qui suivent cette régularité et d'autres qui ne la suivent pas dans des albums ou des textes lus durant la semaine. Ces mots pourraient être consignés sur un mur ou sur une plateforme numérique pour la classe (comme un recueil de mots par règles conçu avec iBooks Author);

- ▶ se donner des stratégies communes pour retenir la régularité, les illustrer et les afficher dans la classe (une affiche avec le mot *ciseaux*, qui sert de mot de référence pour se rappeler la règle du *s* qui fait /z/ entre deux voyelles, par exemple).



L'intention derrière l'utilisation de listes de mots devrait amener la mise en place d'activités d'apprentissage permettant aux élèves de développer leurs compétences langagières de façon optimale au cours de la semaine.

Plus tard durant la semaine, il est important de **planifier des situations d'écriture fréquentes et significantes qui permettront aux élèves de réinvestir les mots appris et favoriseront leur rétention**. Il ne faut pas perdre de vue qu'un des objectifs du travail sur l'orthographe lexicale est de développer des automatismes orthographiques qui diminueront la surcharge cognitive de l'élève lorsqu'il rédigera : plus les mots seront réinvestis dans des contextes réels d'écriture, plus on évitera qu'ils tombent dans l'oubli la semaine suivante. De plus, **lorsqu'on évalue ces textes, il est primordial de souligner autant les réussites orthographiques de l'élève que ses défis à relever** : on mettra ainsi l'accent sur ses progrès, ce qui aura un effet positif sur sa motivation.

Classer les mots selon des critères grammaticaux

Selon ce qu'on travaille en grammaire, on pourrait élaborer une liste de mots à partir d'une classe grammaticale : lorsqu'on travaille le groupe du nom avec les élèves plus jeunes, on pourrait fournir une liste de déterminants ou d'adjectifs pour les aider à construire des groupes. Lorsqu'on travaille le groupe du verbe ou la conjugaison, on pourrait dresser une liste de verbes. Rien n'empêche que les mots choisis soient en lien avec le thème du moment : ils pourront être réinvestis en écriture.

Ces mots, regroupés par classe, pourraient servir durant la semaine à :

- ▶ travailler l'accord dans le GN, par exemple dans une activité où l'élève doit piger un nom, un déterminant et un adjectif, puis vérifier les accords dans le groupe créé en justifiant sa réponse¹²;
- ▶ travailler la conjugaison, par exemple en demandant aux élèves de piger un verbe (à l'infinitif) et de rédiger deux phrases avec ce verbe en le conjuguant au temps qui est à l'étude à ce moment-là;
- ▶ conceptualiser les notions d'adjectifs qualifiants et classifiants : les élèves, individuellement, rédigent une phrase en intégrant un adjectif de la liste, puis, en équipes, doivent justifier dans chaque phrase s'il s'agit d'un qualifiant ou d'un classifiant en utilisant les manipulations syntaxiques.

L'importance de l'intention pédagogique

Derrière chaque liste de mots qu'on fait étudier aux élèves, on devrait retrouver une intention pédagogique : vise-t-on à travailler le vocabulaire ou l'orthographe? Et pourquoi pas les deux? Une partie de la liste de la semaine pourrait être consacrée à un phénomène lexical (des mots nouveaux issus du thème, des mots de la même famille à observer, etc.) et l'autre à la découverte, l'apprentissage ou la révision d'une régularité orthographique. On peut également varier le type de listes qu'on fournit à nos élèves selon les semaines.

En somme, l'intention derrière l'utilisation de listes de mots devrait amener la mise en place d'activités d'apprentissage permettant aux élèves de développer leurs compétences langagières de façon optimale au cours de la semaine.

Notes

1. O. Tremblay, P. Lefrançois et V. Lombard (2013). Des listes de mots pour les trois cycles du primaire au Québec. In Garcia-Debanco, C., Masseron, C., et Ronveaux, C. (dir.). *Enseigner le lexique* (p. 65-83). Namur : Presses universitaires de Namur.
2. Minimalement par la présence de *un* ou *une* devant le nom.
3. Mots tirés de la liste proposée en 2^e année.
4. Mots tirés de la liste proposée en 4^e année.
5. Mots tirés de la liste proposée en 5^e année.
6. Il est important de bien guider les élèves dans le choix des synonymes et antonymes, notamment en montrant qu'en contexte, plusieurs des synonymes proposés dans un dictionnaire ne fonctionnent pas.
7. Mots tirés de la liste proposée en 4^e année.
8. Mots tirés de la liste proposée en 6^e année.
9. On peut penser, entre autres, à la démarche fort intéressante développée par C. Leroux et L. Martin (2012). *Scénarios pour mieux écrire les mots. L'enseignement explicite des règles d'orthographe lexicale*. Montréal : Chenelière Éducation.
10. Par exemple, le son /o/ peut se transcrire par *eau, aux, o...*
11. Voir à ce sujet les deux leçons proposées par Leroux et Martin (2012), cités à la note 9.
12. Inspiré de C. Brissaud, et D. Cogis (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.





L'HYDROÉLECTRICITÉ, MATIÈRE À DÉCOUVERTES

Envie de faire découvrir à vos élèves l'univers fascinant de l'hydroélectricité ? Hydro-Québec met à votre disposition une gamme d'outils pédagogiques gratuits pour faciliter vos projets :

- Une trousse de découverte des enjeux environnementaux
- Du matériel pédagogique d'apprentissage de la sécurité en matière d'électricité
- Une valise pédagogique sur l'efficacité énergétique
- Des visites guidées des installations d'Hydro-Québec, adaptées au programme scolaire

Tous les détails sur les outils pédagogiques au
www.hydroquebec.com/professeurs



LIZANNE LAFONTAINE

Professeure titulaire, chercheuse au CRIFPE
Responsable d'ÉRLI
Université du Québec en Outaouais
lizanne.lafontaine@uqo.ca

CHRISTIAN DUMAIS

Professeur régulier, membre d'ÉRLI
Université du Québec à Trois-Rivières
christian.dumais@uqtr.ca

JOANNE PHARAND

Professeure agrégée, membre d'ÉRLI
Université du Québec en Outaouais
joanne.pharand@uqo.ca

ENSEIGNER ET ÉVALUER L'ORAL AU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

Bien que l'oral soit travaillé en classe du primaire, son enseignement est encore très limité (Lafontaine, 2013; Nolin, 2013). De plus, malgré les prescriptions ministérielles, les pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'oral, notamment celles des enseignants au 3^e cycle du primaire, sont peu connues (Plessis-Bélair et Cauchon, 2010; Dumais et Lafontaine, 2011). Cependant, les enseignants sont conscients des limites de leurs pratiques en ce sens (Lafontaine et Messier,

Les pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'oral, notamment celles des enseignants au 3^e cycle du primaire, sont peu connues.

2009; Lafontaine, 2013). C'est dans cette optique que nous menons présentement une recherche-action-formation sur l'oral auprès de deux enseignantes de 3^e cycle du primaire en milieu défavorisé : l'une en 5^e année et l'autre en 6^e, travaillant avec 47 élèves.

Objectifs de recherche

Nos objectifs visent à : ❶ former deux enseignantes à la didactique de l'oral, volets production et compréhension orales; ❷ adapter avec elles le dispositif didactique et les outils d'évaluation en production et en compréhension orales; ❸ mettre en pratique le dispo-



sitif didactique et les outils d'évaluation dans leur classe; ❹ analyser la mise en pratique du dispositif et des outils d'évaluation; ❺ rendre compte du renouvellement de leurs pratiques en didactique de l'oral. Notre recherche étant à sa première année, cet article fait état des quelques résultats en lien avec les trois premiers objectifs.

Déroulement et étapes de la recherche

Notre recherche est organisée selon le modèle de la recherche-action de Dolbec et Clément, 2004¹ et comporte plusieurs étapes. D'abord, à l'automne 2013, nous avons formalisé le déroulement de la recherche avec les deux enseignantes (étape 1). Ensuite, nous avons choisi avec elles le genre oral qui serait travaillé dans leur classe, soit le débat farfelu, et nous les avons formées à la didactique de l'oral et à son évaluation. Les prétests, soit les premiers débats farfe-

lus réalisés sans formation préalable de notre part, ont été filmés dans chaque classe (étape 2). À l'hiver 2014, le dispositif didactique et les outils d'évaluation ont été adaptés sous forme de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ, étape 3). Au printemps 2014, les enseignantes ont expérimenté la SAÉ et réalisé des posttests filmés, soit les débats farfelus réalisés avec les élèves après la formation et l'enseignement par ateliers de différents objets de l'oral (étape 4).

Afin d'évaluer les prétests et les posttests, nous avons élaboré une grille d'évaluation des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral issue des documents ministériels en vigueur. Le dispositif choisi est la démarche didactique de Lafontaine (2011)², soit une production initiale (prétest) réalisée sans préparation (prétests), un état des connaissances des élèves à la suite du



visionnage de cette production pour dégager leurs forces et leurs faiblesses, des ateliers formatifs en oral et une production finale (posttest), le tout assorti d'outils d'évaluation en cours d'apprentissage sous forme de portfolio en oral (fiches synthèse, référentiel, etc.).

Les ateliers suivent les six étapes proposées par Dumais (2011) : élément déclencheur, état des connaissances, enseignement, mise en pratique, retour en grand groupe et retour métacognitif³. La démarche didactique a été formalisée dans un gabarit de SAÉ (Garnier et Lafontaine, 2012) intégrant les phases de préparation, de réalisation et d'intégration avec tout le matériel pédagogique créé⁴. Nous avons également

Les enseignantes ont pris conscience de l'importance d'enseigner l'oral tout au long de l'année afin que les élèves maîtrisent des objets de l'oral complexes comme la réfutation et la reformulation.

fourni six ordinateurs portatifs par classe avec tout l'équipement nécessaire pour filmer les activités.

Enseigner et évaluer l'oral, c'est possible... et motivant

Les enseignantes ont élaboré, avec notre collaboration, une SAÉ portant sur le débat farfelu, le but étant de débattre de règlements farfelus à adopter pendant une journée d'école, par exemple porter un sombréro, et de rédiger une lettre à la direction d'établissement en ce sens. Dans la phase de préparation, elles ont fait écouter aux élèves leur production initiale et leur ont demandé de cibler leurs forces et leurs faiblesses. Dans la phase de réalisation, les enseignantes

ont fait cinq ateliers formatifs d'oral à partir des faiblesses recensées. Les objets d'enseignement/apprentissage retenus sont : l'évaluation par les pairs, la structure du débat, la reformulation, la réfutation et le volume de la voix, ateliers qui ont mené les élèves (équipes de quatre à six) à réaliser leur production finale.

Dans ces ateliers, les élèves ont utilisé les ordinateurs pour se filmer et se réécouter afin de constater leurs progrès en oral, le tout étant documenté dans un portfolio. Dans la phase d'intégration, les élèves se sont réécoutés, autoévalués, et ils ont noté leurs défis en oral.

L'analyse préliminaire des prétests permet d'affirmer que les objets choisis et enseignés par les enseignantes sont en adéquation avec ceux les plus problématiques en oral, c'est-à-dire les moins bien réussis par les élèves lors des prétests, soit les premiers débats filmés. Les posttests, soit les débats finaux, sont présentement en évaluation. Toutefois, nous pouvons affirmer à ce moment-ci de la recherche que les élèves de 6^e année se sont améliorés dans tous les objets enseignés, mais que ceux de 5^e année ont eu plus de difficulté à réaliser les débats finaux de manière autonome. Il semble qu'ils auraient eu besoin de plus temps en équipe pour intégrer les objets de l'oral et pour exercer leur débat final.

Ce qu'il est possible de retenir de cette première année de recherche est que les enseignantes ont pris conscience de l'importance d'enseigner l'oral tout au

long de l'année afin que les élèves maîtrisent des objets de l'oral complexes comme la réfutation et la reformulation. Elles ont également vu l'effet positif de cet enseignement sur l'engagement et la motivation de leurs élèves.

Références

- Dolbec, A., et Clément, J. (2004). La recherche-action. In Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (dir.). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dumais, C., et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 33^e année, p. 285-302.
- Dumais, C. (2011). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), p. 42-44.
- Lafontaine, L., et Messier, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, p. 119-144.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales. Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie vout oral au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire : ca nous parle! *Vivre le primaire*, 26(1), p. 9-11. En ligne : http://aqep.org/wp-content/uploads/2013/02/vlp26-1_langues_p9.pdf
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Plessis-Bélaïr, G., et Cauchon, J. (2010). L'oral réflexif en éducation préscolaire et en enseignement primaire : une recherche-formation collaborative. In Mottet, M., et Gervais, F. (dir.). *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 85-97). Osnabrück : EPOS.

Notes

1. 1. Le point de départ 2. La clarification de la situation 3. La planification de l'action 4. L'action, 5. L'évaluation 6. Le partage du savoir généré.
2. Voir Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal : Chenelière Éducation.
3. Pour des exemples d'ateliers, voir Lafontaine, L., et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.
4. Voir Garnier, J., et Lafontaine, L. (2012). La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie : outil de planification pédagogique. *Vivre le primaire*, 25(4), p. 15-17. [En ligne] http://aqep.org/wp-content/uploads/2012/09/vlp_25-4_langues_pr5.pdf





Disponible dès la 3^e année du primaire

Pourquoi se procurer Netmaths?

Afin de réduire le temps investi par les enseignants dans la correction des exercices, pour améliorer le suivi de la progression de leurs élèves et pour ainsi dégager plus de temps à consacrer à d'autres tâches pédagogiques.

Les enseignants pourront :

- Envoyer des activités ciblées à leurs élèves pour consolider leurs apprentissages;
- Générer des rapports détaillés pour suivre la progression de leurs élèves;
- Accéder à des outils pédagogiques tels que des démonstrations, des explorations, un lexique mathématique intégré, un glossaire de formules et bien plus encore!

Évalué par le MELS :
5 étoiles !



Optimiser la participation des élèves :

- En leur permettant de profiter d'une rétroaction instantanée sur les réponses fournies aux exercices, leur donnant ainsi un réel sentiment de responsabilité et de contrôle sur leur apprentissage;
- En leur offrant des missions enrichissantes faisant intervenir des personnages de l'histoire des mathématiques;
- En leur donnant accès à un nombre significativement plus important d'activités, de problèmes et de solutions détaillées aussi bien que des exemples expliqués, à la demande.



Appelez-nous pour plus d'informations ou pour savoir comment Netmaths répond à la mesure 50733 du MELS au 1-888-528-8066 poste 805.

Luc Goudreault, Responsable des communications écoles luc@netmaths.net



CATHERINE DUQUETTE

KATRYNE OUELLET

Professeure en didactique de l'histoire
 Université du Québec à Chicoutimi
 Chercheuse au CRIFPE
 catherine.duquette@uqac.ca

Étudiante au baccalauréat en enseignement
 préscolaire primaire
 Université du Québec à Chicoutimi
 katryne.ouellet@uqac.ca

DÉVELOPPER LA COMPRÉHENSION DU TEMPS ET DE LA TEMPORALITÉ CHEZ LES ÉLÈVES DU 1^{er} CYCLE : UNE POSSIBILITÉ?

Pas facile de développer le concept de temps au primaire! Concept abstrait s'il en est un, le temps est intangible et complexe. Pourtant, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit de l'un des deux concepts centraux, avec celui de l'espace, du programme d'univers social. Pour faciliter son apprentissage, les enseignants favorisent souvent, au 1^{er} cycle, des activités où le temps est perçu comme cyclique et personnel (Lafrance, 2012; Poyet, 2009). L'élève développe ainsi une

Pas facile de développer le concept de temps au primaire!

vision du temps comme étant quelque chose de répétitif et d'intimement lié à ses émotions (Poyet, 2009).

Lorsqu'il arrive au 2^e cycle, l'élève est, dès lors, initié aux sciences de l'univers social: l'histoire et la géographie. Tout à coup, il n'est plus question de temps cyclique ou personnel, mais bien de temps historique où l'élève doit étudier des sociétés ayant vécu bien avant sa naissance. Le temps devient alors chronologique, périodisé et impersonnel. C'est un changement de paradigme important et l'élève a souvent du mal à s'adapter et à se départir de sa compréhension initiale, ce qui cause, parfois, des entraves à son apprentissage de la discipline (Duquette, 2011). Afin d'éviter cette situation, ne serait-il pas

mieux de développer la notion de temps historique dès le 1^{er} cycle? Est-ce possible considérant le jeune âge des élèves?

À ce problème, les écrits d'Arie Wilschut (2012) sont peut-être source de solution. L'auteur associe au temps historique six habiletés pouvant être développées : établir la chronologie, établir une périodisation, interpréter les artefacts, identifier les anachronismes, identifier les liens entre le présent et le passé ainsi qu'identifier les éléments de contingence.

Le travail de ces habiletés dès le 1^{er} cycle pourrait, selon nous, favoriser l'apprentissage du temps historique et faciliter la transition entre les deux cycles. Mais comment procéder? Les propos qui suivent tenteront de répondre à cette question.

Les six habiletés du temps historique selon Wilschut (2012)

1. Établir la chronologie

L'élève établit la chronologie lorsqu'il ordonne des événements dans le temps afin d'en établir l'antériorité et la postériorité. Habituellement travaillée grâce à une ligne du temps, la chronologie est loin de se limiter à la mémorisation de dates. Pour la travailler, il suffit de demander aux élèves d'ordonner des photos d'objets, de personnes ou de paysages du plus ancien au plus récent ou vice versa. De ce fait, un enseignant pourrait demander à ses élèves d'ordonner des images montrant les différents stades de la vie d'une personne (bébé, enfant, adolescent, adulte, personne âgée) ou encore des photos représentant l'évolution d'objets du quotidien tels que le téléphone, l'automobile ou l'ordinateur.





2. Établir une périodisation

Pourquoi appelons-nous la période se déroulant entre le 5^e et le 15^e siècle en Europe le Moyen Âge? Pourquoi avoir choisi ces dates en particulier? Afin de mieux cerner un passé complexe, l'humain l'a divisé en périodes dites cohérentes. Par conséquent, établir une périodisation c'est être capable d'identifier les caractéristiques d'une période donnée. Pour y parvenir, des activités qui demandent de déterminer les critères d'une courte période comme les saisons, les fêtes de fin d'année ou les grandes vacances sont à privilégier.

3. Interpréter les artefacts

Qui n'a pas à la maison un objet plus ou moins ancien? Qu'il s'agisse de vieilles photos, d'un outil ou même d'une ancienne console de jeux vidéos, chaque élève trouvera chez lui un objet permettant de faire le pont entre hier et aujourd'hui. Il pourra l'apporter en classe et le présenter en mentionnant à qui il a appartenu, quand il a été fabriqué et à quoi il servait. Ce type d'activité permet à la fois d'initier les élèves à la recherche historique tout en valorisant leur héritage.

4. Identifier les anachronismes

Intimement liée à la périodisation, l'identification des anachronismes se fait de deux manières. Premièrement, il s'agit d'identifier les éléments qui ne sont pas dans le bon « temps ». Cela se fait simplement en classe en demandant aux élèves de repérer un objet qui n'est pas à sa place. Par exemple, une paire de mitaines dans un groupe d'objets

représentant l'été ou une calèche dans un ensemble représentant les transports d'aujourd'hui. Deuxièmement, l'autre fonction de l'anachronisme sert à illustrer les différences entre hier et aujourd'hui.

Nous pensons qu'il est possible d'initier les élèves du 1^{er} cycle au concept de temps historique grâce aux six habiletés de Wilschut.

Souvent, les enfants jugent le passé en utilisant leurs propres valeurs et ont donc une piètre appréciation des populations ayant vécu avant eux (Levstik et Barton, 2011). Pour remédier à la situation, l'enseignant peut demander aux élèves d'accomplir une tâche avec les moyens d'une autre époque. Ainsi, on peut proposer aux élèves de faire du beurre en secouant de la crème dans un bocal ou encore de créer une tasse en terre glaise. Ce qui importe, c'est que l'élève prenne bien conscience de l'ingéniosité des gens du passé ainsi que de la différence entre sa vie d'aujourd'hui et celle à une autre époque.

5. Établir un lien entre le passé et le présent

Pourquoi parle-t-on français au Québec? Pourquoi vivons-nous dans une démocratie? Pour répondre à ces questions, il est essentiel de se tourner vers le passé. L'étude du lien passé-présent se fait particulièrement bien en association avec l'environnement immédiat de l'élève. De ce fait, il peut s'interroger sur ses origines et expliquer les raisons qui ont amené ses parents à s'établir dans sa ville ou dans son village. Il peut également s'interroger sur l'origine de ses jeux, de la nourriture qu'il mange et de l'ensemble des éléments qui constituent son quoti-

dien. Familiariser l'élève avec ce genre de questionnement est essentiel afin de piquer sa curiosité et lui donner le goût de l'histoire.

6. Identifier la contingence

La contingence est la capacité d'envisager les répercussions possibles d'un événement. Afin d'amorcer le développement de cette habileté, l'enseignant, à la suite de la lecture d'une histoire, peut proposer plus d'une fin à ses élèves et leur demander de choisir celle qui leur semble la plus plausible. Chez des élèves plus avancés, l'enseignant peut même leur demander d'inventer la fin d'une histoire. Les différentes proposi-

tions sont ensuite comparées en grand groupe. Ce genre d'activité les aide à réaliser qu'il peut exister plusieurs « fins » possibles à une même histoire.

En conclusion, nous pensons qu'il est possible d'initier les élèves du 1^{er} cycle au concept de temps historique grâce aux six habiletés de Wilschut. Gageons qu'en partant du bon pied, ces élèves seront davantage en mesure d'apprécier la richesse de leurs futurs cours d'univers social.

Références

- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle des interactions lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de 5^e secondaire*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université Laval.
- Lafrance, S. (2012). Situation d'apprentissage interdisciplinaire sur le thème du calendrier en première année du primaire. *Enjeux de l'univers social*, 8(3), p. 8-11.
- Levstik, L. S., et Barton, K. C. (2011, 4^e ed.). *Doing History : Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York, NY : Routledge.
- Poyet, J. (2009). *Dimensions des représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et du premier cycle du primaire au Québec*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Montréal.
- Wilschut, A. (2012). *Images of Time : The Role of a Historical Consciousness of Time in Learning History*. Charlotte, NC : Information Age Publishing.



Partenaire des
activités éducatives



Plongez dans l'histoire de la Nouvelle-France

Des activités d'exploration à ne pas manquer !



POINTE-À-CALLIÈRE

Cité d'archéologie et
d'histoire de Montréal

Montréal

350, place Royale
Vieux-Montréal (Québec)
H2Y 3Y5
514 872-9127
pacmusee.qc.ca



DIANE BIRON

LOUIS CÔTÉ

Professeure associée au CRIFPE
Université de Sherbrooke
diane.biron@usherbrooke.ca
Chargé de cours
Université de Sherbrooke
louis.c.cote@usherbrooke.ca

LA MANIPULATION ET L'EXPÉRIMENTATION EN MATHÉMATIQUES : UN DUO QUE L'ON GAGNE À EXPLOITER D'AVANTAGE

Le rôle et la place de la manipulation et de l'expérimentation en mathématiques ne sont pas des préoccupations nouvelles dans l'enseignement au Québec. À titre d'exemple, il y a plus de trois décennies, la documentation ministérielle en reconnaissait explicitement l'importance dans l'apprentissage : « C'est par la manipulation et l'exploration dans un contexte approprié que l'enfant procédera à l'organisation progressive et à l'intégration d'une multitude de données issues de



« Je crois que l'on a toujours privilégié la mémoire et que plusieurs ne sont pas convaincus que la manipulation, voire l'exploration au sens large, sont des activités importantes pour assurer un bon apprentissage. Des activités qui se rapprochent du jeu sont souvent boudées. [...] Il faut croire que nos méthodes d'enseignement ne sont pas très éloignées de celles mises de l'avant par nos maîtres lorsque nous étions nous-mêmes élèves à la « petite école ». Si cela est vrai, c'est dire que la réflexion et l'action pédagogique ont peu évolué au cours des vingt, trente ou quarante dernières années. [...] Il m'arrive de croire qu'un profond mécanisme de défense nous empêche de donner cette liberté à l'élève parce qu'alors il nous inonde de gestes, d'observations dont on ne sait quoi faire. Il soulève des questions qui nous font perdre pied. L'exploration libre, la manipulation de matériel nouveau menacent notre contrôle. »

« C'est par la manipulation et l'exploration dans un contexte approprié que l'enfant procédera à l'organisation progressive et à l'intégration d'une multitude de données issues de son activité. » (Gouvernement du Québec, 1981, p. 4) Malgré cette recommandation, il semble y avoir eu une certaine hésitation à y recourir. À cet égard, Jean Grignon¹ écrivait en 1987 : « Que de choses se sont dites depuis vingt ans en regard de la didactique et des supports concrets et semi-concrets propres à soutenir l'apprentissage! On peut se demander si l'approche didactique fondée sur une exploitation plus grande du matériel a réellement progressé. » (p. 22)

son activité. » (Gouvernement du Québec, 1981, p. 4) Malgré cette recommandation, il semble y avoir eu une certaine hésitation à y recourir. À cet égard, Jean Grignon¹ écrivait en 1987 : « Que de choses se sont dites depuis vingt ans en regard de la didactique et des supports concrets et semi-concrets propres à soutenir l'apprentissage! On peut se demander si l'approche didactique fondée sur une exploitation plus grande du matériel a réellement progressé. » (p. 22)

L'auteur s'inquiétait particulièrement des obstacles à la mise en œuvre des principes qui guident leur utilisation (p. 23) :

Ce portrait un peu sombre de la situation a certainement changé depuis 25 ans, mais le sujet demeure toujours d'actualité à en juger par les ateliers de formation qui s'offrent, par exemple, dans certains congrès professionnels ou lors de journées pédagogiques dans les écoles. Il importe donc de rappeler ce que l'on veut dire par manipuler et expérimenter avant d'en préciser leur pertinence et les conditions de mise en œuvre en contexte de classe.

Qu'est-ce que manipuler et expérimenter?

Dans son ouvrage, Thierry Dias (2012) associe l'action de manipuler² aux actions de déplacer, toucher, palper, actionner, utiliser. Expérimenter évoque, pour sa part, les actions de contrôler, essayer, tester, vérifier, éprouver. Expérimenter suscite aussi le dire, le raisonner, le conjecturer, soit des activités cognitives de haut niveau. Dans le sens où l'entend l'auteur, expérimenter désigne une véritable activité de recherche de la part de



l'élève et non pas la simple application d'une démarche structurée préétablie qui relève bien souvent de l'application d'une règle ou d'une procédure. Pour l'auteur, il ne s'agit pas d'opposer ces termes mais d'en imaginer leur complémentarité et leur interdépendance en contexte d'apprentissage. À quoi rimerait, en effet, l'action de grouper des blocs par 10 si aucune question ni observation ne soutiennent ce geste et le résultat qui en résulte? En revanche, peut-on imaginer expérimenter sans avoir à manipuler des objets, voire des idées ou des postulats?

Somme toute, comme le souligne Catherine Berdonneau (2006), manipuler des objets n'est pas suffisant pour permettre d'assurer les apprentissages visés puisque « le support de manipulation ne contient pas le savoir » (p. 2). Il faut placer l'élève dans un climat favorable au questionnement et à la résolution de problèmes, encourager sa curiosité et son imagination. Il convient de lui permettre d'utiliser des objets concrets (blocs, nouilles, jetons, etc.) – et possiblement semi-concrets (dessins, schémas, tableaux, etc.) – en tout temps durant son parcours scolaire afin qu'il puisse mettre à l'épreuve ses idées ou ses constats, et aussi pour l'aider à articuler et à structurer sa pensée pour le soutenir dans l'établissement de liens parfois difficiles à réaliser sans l'aide de ces supports. Par exemple, à la question *Combien y a-t-il de sortes de triangle?*, le fait de fournir des triangles en format carton possédant différents attributs, tels que la couleur (jaunes, verts, bleus), la grandeur relative (petits, moyens, grands), la mesure des angles intérieurs (un angle obtus, un angle droit, trois angles aigus), la mesure des côtés (isocèles, scalènes, équilatéraux), permet-

tra la comparaison et la classification des différentes sortes de triangles et en fera émerger des propriétés que l'on pourra examiner d'un point de vue mathématique. Ainsi, la couleur s'avèrera moins riche sur le plan d'une classification faisant émerger des invariants, mais sera pertinente pour faire saisir l'idée d'attribut.

Nous sommes ici bien loin de la simple mémorisation des différentes sortes de triangles ou du rappel mécanique des définitions, puisque l'élève doit extraire à l'aide des différents modèles de triangles les invariants essentiels à leur spécificité. En ayant participé activement à la création de ces liens, l'élève pourra émettre une définition, la justifier, la comparer avec d'autres, en constater les limites et l'améliorer le cas échéant (Carpenter, Franke et Levi, 2003).

Rappelons brièvement, avant d'aborder les conditions favorables à l'utilisation de la manipulation et à l'expérimentation en classe, les principales raisons qui incitent à y recourir.

Pourquoi manipuler et expérimenter?

Expérimenter en manipulant permet à l'élève d'entrer plus facilement dans un problème et de se construire des images mentales dont il pourra se servir dans d'autres situations. Mary Hohmann et David P. Weikart (2007) soulignent que très tôt l'élève parvient à se faire une représentation mentale des objets ou des situations qui l'entourent parce qu'il en a fait l'expérience soit en manipulant ou soit en la vivant. Par exemple, lorsqu'il entend

la sirène du camion de pompier, il peut imaginer le camion et les pompiers sans les voir s'il a fait l'expérience de visiter une caserne, de monter dans le camion et de se vêtir de l'habit de pompier.

L'action sur les objets est aussi réversible, permettant à l'élève de recommencer ou de revenir en arrière autant de fois qu'il le désire. Il y a donc place au tâtonnement et à l'erreur, le risque dans l'apprentissage est permis sans conséquences négatives. En outre, cela permet d'aborder de

Expérimenter en manipulant permet à l'élève d'entrer plus facilement dans un problème et de se construire des images mentales dont il pourra se servir dans d'autres situations.

différentes façons un même problème, en plus de soutenir l'élève dans la mise en commun de ses démarches ainsi que dans l'expression de ses solutions. Expérimenter en manipulant serait aussi un passage indispensable dans l'acquisition de divers procédés opératoires, car il permettrait de donner sens à ceux-ci. Bref, expérimenter en manipulant serait une démarche importante pour favoriser l'abstraction et accéder au savoir.

Quelles conditions mettre en place?

Plusieurs conditions sont nécessaires afin d'assurer des retombées favorables aux apprentissages à l'aide de la manipulation et de l'expérimentation. Nous en avons sélectionné quelques-unes que nous avons regroupées en trois catégories :

- 1 le rôle de la personne enseignante et de l'élève;
- 2 le choix du matériel;
- 3 les conditions d'expérimentation.

Engager la personne enseignante et l'élève

Dans le sens que nous donnons à l'action de manipuler, cela exige de l'élève que ses gestes soient guidés par sa pensée, qu'une intention soit présente durant la manipulation des objets (Berdonneau, 2006). Voilà pourquoi manipuler ne peut être envisagé sans expérimenter, se questionner ou problématiser. En ce sens, la personne enseignante joue un rôle important dans la sélection du matériel et de la situation en lien avec les intentions d'apprentissage.

De même, elle intervient dans la médiation entre les actions et les résultats des actions de l'élève. Ainsi, il lui revient d'exploiter les supports de manipulation afin que l'élève puisse en dégager des connaissances ou des conclusions qui le feront progresser dans ses apprentissages. L'élève doit aussi être invité à verbaliser, à dessiner ou à écrire ce qu'il observe ou déduit de ce qu'il vient de faire afin de permettre l'expression et l'articulation de sa pensée (Dias, 2012). Si le choix du matériel est important, alors quel matériel utiliser?

Choisir et offrir le matériel

Il n'y a pas que le matériel didactique que l'on retrouve à fort prix dans les boutiques spécialisées qui peut soutenir l'élève dans ses apprentissages : tout matériel peut être utilisé, que ce soit des objets de la vie quotidienne, des objets commerciaux ou conçus par la personne enseignante (Rocha, 2012). Le matériel gagne à être riche et varié. À cet égard, les travaux de Nadine Bednarz et de Bernadette Janvier (1985) sur l'enseignement et l'apprentissage de la numération sont particulièrement éclairants sur les choix à prendre. Ces chercheuses ont permis d'identifier trois catégories de matériel à proposer au fur et à mesure que l'élève s'approprie les caractéristiques de notre système de numération (symboles, position, groupement et groupement de groupements).

Ainsi, elles proposent de commencer avec du matériel aux groupements apparents et accessibles, tels des boîtes à jus et des paniers ou des attaches à pain et des sacs transparents. Par la suite, étant donné la difficulté associée aux groupements de groupements, ceux-ci gagnent à demeurer apparents mais ils peuvent être moins accessibles, comme les blocs en base 10. Enfin, lorsque l'élève devient plus à l'aise avec le système en base 10, le matériel peut faire référence à des groupements symboliques, tels l'abaque ou le boulier chinois.

Cet exemple illustre bien le rapport entre le matériel et les intentions d'apprentis-



sage. Si pour ce contenu mathématique les pistes d'utilisation de matériel sont plus explicites en raison du travail effectué par ces chercheuses, il n'en demeure pas moins que cela rappelle l'importance de partir d'un matériel près de l'univers de l'élève (tels les objets du quotidien) et de petit à petit recourir à des outils plus formels (tels les abaques ou les bouliers). Il faut

se méfier d'introduire trop rapidement les outils conventionnels, car ils ne permettent pas toujours de bien saisir les caractéristiques des notions à traiter. Par exemple, l'abaque ne montre pas les groupements, car tous les anneaux sont de même taille. Pour bénéficier de cet outil, il faut avoir compris la position et la valeur de position et pouvoir effectuer des échanges, ce qui exige un niveau d'abstraction et d'intégration plus élevé. Il convient aussi de conserver les autres matériels à la disposition de l'élève qui pourrait en avoir besoin étant donné que tous n'évoluent pas au même rythme.

Créer des conditions d'expérimentation

Outre le rôle important du matériel et de la personne enseignante dans la médiation des actions qui découlent de la manipulation, le contexte dans lequel s'effectue la manipulation est aussi à prendre en compte. C'est d'ailleurs ici que l'expérimentation intervient comme condition favorable à l'apprentissage. Plus l'élève sera placé dans des contextes qui suscitent son intérêt, sa curiosité, son ingéniosité, plus il aura le goût d'explorer et de s'aventurer dans des situations complexes et qui exigent un défi pour lui (Hohmann, Weikart, 2007). Il aura besoin de revivre à plusieurs reprises diverses situations semblables avant d'en dégager

des conclusions : c'est pourquoi il faudra le guider dans ses essais et ses erreurs et l'accompagner dans l'expression de ses apprentissages, tel que le rappelait d'ailleurs le Ministère en 1981 (p. 4) : « Selon plusieurs psychologues, l'apprentissage d'un concept, en particulier d'un

Tout matériel peut être utilisé, que ce soit des objets de la vie quotidienne, des objets commerciaux ou conçus par la personne enseignante.

concept mathématique, est le résultat d'un long processus (qui, en principe, n'est d'ailleurs jamais achevé), qui peut s'étaler sur des périodes de durée très variables, souvent sur plusieurs années. En effet, plus ou moins consciemment et d'une manière plus ou moins ordonnée, l'esprit doit d'abord procéder à une exploration du concept dans un certain nombre de situations concrètes. Lorsque l'exploration d'un concept donné est devenue plus poussée et plus systématique, et ce, dans un certain nombre de situations diverses, l'esprit peut arriver à faire l'abstraction du concept, c'est-à-dire à en dégager les caractéristiques essentielles par comparaison et par contraste. Cela peut prendre plus ou moins de temps selon les personnes. »

Nul besoin d'élaborer ici sur l'importance de favoriser au départ l'exploration de situations réelles qui sont près du vécu de l'élève, voire qui proviennent des questions de celui-ci, afin que cela l'interpelle et l'engage dans l'action et la réflexion. Par exemple, à la question *Comment pourrait-on aménager la classe?*, nous pouvons facilement imaginer une multitude de solutions et d'actions entreprises par les élèves pour défendre leur proposition. Cela mobilisera, entre autres, la mesure de la classe

et du mobilier, l'élaboration d'un plan à l'échelle et la justification de l'idée lors d'une présentation.

Il convient également de graduellement intensifier et diversifier les défis lorsque l'élève montre (par son assurance, ses questions, ses connaissances, etc.) qu'il peut entreprendre d'autres situations ou problèmes. Cela exige d'observer attentivement chacun d'eux, de les écouter afin d'enrichir leurs apprentissages.

Le défi demeurera certainement de garder la flamme de la curiosité, de la spontanéité et de l'imaginaire de l'élève puisque, comme le disait Einstein³ : « L'imagination est plus importante que la connaissance [...] car la connaissance est, de par sa nature, limitée contrairement à l'imagination qui, elle, est incommensurable. [...] Quand je m'examine et examine mes façons de penser, j'en viens presque à la conclusion que le don de l'imagination a davantage compté pour moi que mon aptitude à assimiler des connaissances pures. »

Et pourquoi cette citation? Parce que l'on a souvent des inquiétudes sur les apprentissages réalisés à travers les explorations et les manipulations libres et parfois désorganisées de l'élève, alors qu'elles sont fondamentales pour former l'esprit et développer les savoirs. En d'autres mots, il ne faut pas hésiter à intégrer dans l'enseignement des mathématiques le duo manipulation et expérimentation!

Références

- Bednarz, N., et Janvier, B. (1985). La numération : les difficultés suscitées par son apprentissage. Une stratégie didactique cherchant à favoriser une meilleure compréhension. *Grand N*, 34, p. 64-78.
- Berdonneau, C. (2006). *De l'importance des gestes pour l'apprentissage des concepts mathématiques*. Rouen : CRDP.
- Carpenter, T., Franke, M. L., et Levi, L. (2003). *Thinking Mathematically. Integrating Arithmetic and Algebra in Elementary School*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Dias, T. (2012). *Manipuler et expérimenter en mathématiques*. Paris : Magnard.
- Gouvernement du Québec (1981). *Fascicule A*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Grignon, J. (1987). L'importance de l'exploration et de la manipulation, l'a-t-on comprise! *Instantanés mathématiques*, mars, p. 22-23.
- Hohmann, M., et Weikart, D. P. (2007, 2^e éd.). *Partager le plaisir d'apprendre*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

- Palleau, K. (2005). *Les effets de la manipulation dans l'activité mathématique*. Bourgogne : IUFM.
- Rocha, C. (2012). *Le rôle de la manipulation dans la résolution de problèmes au cycle 2*. Mémoire, Université d'Artois, France.

Notes

1. Jean Grignon a été conseiller pédagogique en mathématiques et en sciences en plus d'être très engagé dans diverses associations liées aux mathématiques. Il a reçu de nombreux prix et hommages, dont le prix Abel-Gauthier comme personnalité de l'année de l'Association mathématique du Québec (AMQ) en 1988, le prix Adrien-Pouliot pour son essai *La mathématique au jour le jour*, reconnu comme le meilleur ouvrage de l'année 1990, et le prix Apame d'Or de l'Association des promoteurs pour l'avancement de la mathématique à l'élémentaire (APAME) pour sa contribution à la revue *Instantanés mathématiques*, et ce, particulièrement à titre d'éditeur.
2. Certains auteurs, dont Karine Palleau (2005), utilisent plutôt le terme manipulation qui désigne également l'action de manier ou de déplacer avec les mains.
3. Extrait de la page Internet : <https://groups.diigo.com/group/vers-un-nouveau-monde/content/citation-einstein-l-imagination-est-plus-importante-que-la-connaissance-1749520>



Le Québec en MATH

NOUVEAUTÉ

Anne-Marie Lafontaine

La Gaspésie

1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire

Voici une collection qui couvre tous les domaines de la mathématique au primaire :
arithmétique, géométrie, mesure, statistique et probabilité.

Chaque cahier a pour thème et pour décor une région du Québec.

En 1^{re} année du 1^{er} cycle, les élèves font le tour de la Gaspésie.

144 pages

LIDEC

514 843-5991 • www.lidec.qc.ca



LA CONTINUITÉ DES
APPRENTISSAGES
EN LECTURE
ET EN ÉCRITURE



OLIVIER DEZUTTER
Professeur titulaire
Université de Sherbrooke
olivier.dezutter@usherbrooke.ca

JULIE MYRE-BISAILLON
Professeure titulaire
Université de Sherbrooke
julie.myre.bisaillon@usherbrooke.ca

LA LECTURE ET L'ÉCRITURE AU CŒUR DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

AQEP VIVRE LE PRIMAIRE, VOLUME 27, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2014

Près de 10 ans après le lancement, en 2005, de l'ambitieux et nécessaire *Plan d'action pour la lecture à l'école*, voilà qu'à la veille de la rentrée scolaire, le tout nouveau ministre de l'Éducation y est allé d'une déclaration incendiaire, prétendant que pour composer avec les importantes coupes budgétaires qu'il leur impose, les commissions scolaires pourraient, sans conséquence majeure pour les enfants, renoncer aux dépenses liées à l'achat de nouveaux livres pour les bibliothèques scolaires. L'affaire a vite fait réagir de nombreux représentants des milieux scolaires et de l'édition et, pour calmer la houle, le premier ministre en personne a vite rectifié le tir en affirmant que « la base de notre éducation est la qualité de notre langue, qui s'obtient notamment par la lecture » (*Le Devoir*, 23 août 2014), une déclaration qui mériterait d'être affichée au fronton de toutes nos classes de français! Quelques jours plus tard, le ministre a fait marche arrière et assuré qu'il exigerait que les budgets consacrés à l'achat de livres par les commissions scolaires ne soient pas rabotés.

On aurait pu penser que la prise de conscience de l'importance d'une atten-

société, était, de nos jours, un fait établi. La proposition provocante et déplacée du ministre révèle qu'il n'en est rien et qu'il faut plus que jamais « taper sur le clou » et veiller à ce que soit mis en place l'ensemble des conditions qui permettent de soutenir les personnes enseignantes dans leur mission essentielle de « maitres » de lecture et d'écriture, l'accès aux livres étant l'une de ces conditions primordiales.

Soucieux de contribuer à notre manière à la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans le domaine de la lecture et de l'écriture, nous avons créé, en 2012, le Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ)¹. Rassemblant une vingtaine de chercheurs d'institutions universitaires et collégiales, le collectif s'est donné entre autres pour mission de rendre accessibles les résultats de la recherche et d'accompagner l'ensemble des intervenants du monde de l'éducation dans l'amélioration constante de leurs pratiques au service de la réussite de tous les élèves. C'est à cette fin que nous avons conçu ce numéro qui comprend



axes, traités dans les pages qui suivent, qui portent chacun sur un aspect de la continuité des apprentissages en lecture et en écriture : la continuité tout au long des différentes étapes de la scolarité (de la maternelle à l'université), la continuité entre les différentes disciplines scolaires et la continuité des interventions entre les différents intervenants du milieu de l'éducation.

En se basant sur une enquête réalisée auprès d'étudiants du réseau collégial à propos de leurs souvenirs d'enfance, Manon Poulin et Julie Myre-Bisaillon montrent que le rapport à la lecture établi dans les premières années de la vie marque durablement l'histoire des lecteurs. L'étude révèle aussi combien les

Soutenir les personnes enseignantes dans leur mission essentielle de « maitres » de lecture et d'écriture. façons de faire des

personnes enseignantes du primaire peuvent jouer un rôle décisif dans l'établissement d'un rapport positif ou négatif à la lecture.

À l'école, l'exercice de la lecture et de l'écriture ne se limite pas à ce qui se



LA CONTINUITÉ DES
APPRENTISSAGES
EN LECTURE
ET EN ÉCRITURE



MANON POULIN
Enseignante-chercheuse
Cégep de Sherbrooke
manon.poulin@cegepsherbrooke.qc.ca
JULIE MYRE-BISAILLON
Professeure titulaire
Université de Sherbrooke
julie.myre.bisaillon@usherbrooke.ca

AIMER LIRE POUR RÉUSSIR : SOUVENIRS D'ENFANCE ET RAPPORT À LA LECTURE

Dans le cadre de nos recherches sur le rapport à la lecture d'étudiants du collégial, nous avons pu tracer un lien entre performance scolaire et qualité du rapport à la lecture. En effet, selon notre étude, le fait d'avoir établi un bon rapport à la lecture dans l'enfance et au primaire est non seulement corrélé à des résultats scolaires plus élevés (de 11 à 15 % de plus au secondaire, de 15 à 20 % de plus dans les premiers cours obligatoires de philosophie et de littérature au collégial), mais aussi au maintien de ses résultats scolaires en passant du secondaire au collégial. Pour les étudiants ayant développé un moins bon rapport à la lecture, le passage au collégial va de pair avec une baisse des résultats scolaires de 5 à 10 % (en formation

l'école primaire, qui a pour mission entre autres de donner le goût de lire à l'enfant, lui procure ce faisant des outils pour réussir ses études supérieures.

Un goût « naturel » pour la lecture?

D'abord, les résultats obtenus dans notre étude montrent que la plupart des répondants estiment que lorsqu'ils étaient enfants, ils étaient intéressés par le livre et la lecture. En effet, la majorité des 151 répondants du collégial (68 %) affirment qu'ils aimaient beaucoup ou moyennement lire lorsqu'ils étaient enfants. Cette période nommée enfance inclut pour eux à la fois la petite enfance et le passage à l'école primaire. Toutefois, si nous nous attardons à la période préscolaire, nous remarquons que lorsqu'on leur demande de nommer un mauvais souvenir lié à la lecture ou au livre, aucun des 151 répondants au questionnaire ne parle de la *petite enfance*. Tous les mauvais souvenirs racontés dans les questionnaires concernent les périodes après l'entrée dans le système scolaire. Ainsi, si on parle de toute l'enfance, incluant le primaire, 68 % aimaient lire, mais si on se concentre sur la petite enfance, on observe surtout qu'il n'y a aucun mauvais souvenir associé à cette période.

venir positif de leurs premiers rapports aux livres, les autres n'ont pas de souvenir ou n'ont pas nommé précisément le fait qu'elles aimaient les livres, mais surtout, aucune n'a de souvenir négatif associé au livre ou à la lecture pour cette période. Une question se pose alors : **si aucun de nos répondants n'a de mauvais souvenir lié au livre à cette période de la vie et que la majorité d'entre eux a le souvenir d'avoir éprouvé de l'intérêt pour le livre et la lecture dans l'enfance, qu'est-ce qui a fait perdre à certains cette notion de plaisir qu'ils associaient au livre?** C'est en étudiant leurs réponses concernant les bons et mauvais souvenirs d'enfance liés à lecture que nous trouvons des réponses.

Nous avons pu tracer un lien entre performance scolaire et qualité du rapport à la lecture.

générale obligatoire, littérature et philosophie). Il s'agit là d'une donnée qui permet de croire que la réussite des études supérieures au collégial est reliée directement au rapport à la lecture.

C'est dans l'enfance que se construit le lecteur adulte

Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu savoir si le rapport à la lecture qu'ont aujourd'hui ces étudiants est lié à celui qu'ils avaient durant l'enfance¹. Grâce à leurs réponses, nous pouvons penser que le lecteur jeune adulte qui poursuit des études au collégial s'inscrit pleinement dans l'histoire du lecteur enfant qu'il a été et que

Lors des entretiens en petits groupes, nous avons exploré plus en détail cet aspect, en questionnant directement les participantes sur la **petite enfance** : 62,5 % d'entre elles ont raconté un sou-

« Au primaire, mes enseignants me forçaient à lire à voix haute. »

L'école primaire peut éloigner du plaisir de lire

Sur les 151 questionnaires étudiés, 19 % des étudiants ont raconté de mauvais souvenirs liés à la lecture qui se rapportent à leur passage au primaire. D'abord, ces souvenirs font référence

aux lectures obligatoires, à un manque d'intérêt pour ces lectures et aux contraintes imposées en lien avec la lecture dans le cadre scolaire :

« Les livres imposés au primaire ne me rejoignaient pas. » (Q235)

« Au primaire, on m'obligeait à lire des livres que j'aimais pas. » (Q227)

« Les lectures obligatoires à l'école et pas nécessairement dans mon champ d'intérêt. De plus, je lis assez lentement et nous avions des délais, ce qui fait que je me dépêchais pour lire. C'est beaucoup moins plaisant. » (Q159)

Dans les souvenirs du primaire, les étudiants font aussi état d'expériences traumatisantes qui ont coloré le rapport à la lecture. On y fait part de honte, de dénigrement et de difficulté :

« Je lis lentement et le monde riait de moi. Aussi, je bloquais sur certains mots et encore aujourd'hui. » (Q65)

« Les autres enfants riaient de mes choix ou de ma façon de lire. » (Q237)

« Au primaire, mes enseignants me forçaient à lire à voix haute. » (Q208)

« J'ai perdu mon estime de moi en lecture à cause de cette obligation à suivre un rattrapage pour augmenter ma vitesse de lecture. » (Q45)

« Mon professeur de maternelle et de 1^{re} année n'arrêtait pas de me dénigrer et disait que j'avais un retard. Lorsque je suis allé voir l'orthopédagogue, tout était beau, je n'avais pas de retard. » (Q240)

« J'ai perdu mon estime de moi en lecture à cause de cette obligation à suivre un rattrapage pour augmenter ma vitesse de lecture. »

Le goût de lire perdu au primaire n'est jamais revenu pour certains qui sont devenus ces étudiants du collégial dont le rapport négatif à la lecture peut nuire à la réussite scolaire.

L'école primaire peut construire des lecteurs passionnés

Heureusement, l'école primaire influence aussi positivement de jeunes lecteurs. À la question *Avez-vous un bon souvenir d'enfance associé à la lecture?*, 10 % des étudiants ont répondu oui et certains racontent avec bonheur des souvenirs de leurs études primaires. D'abord, les enseignants qui lisent aux enfants leur font un immense cadeau :

« Au primaire, en 2^e année, **notre professeure nous lisait** un chapitre d'un livre en début d'après-midi avant de commencer à travailler, donc à chaque jour nous suivions l'évolution de l'histoire. » (Q160)

« En primaire 3, **notre professeur avait fait la lecture** d'*Harry Potter* à haute voix durant l'année scolaire. » (Q131)

« Coin lecture au primaire, **histoires racontées par des enseignants**, cela me plaisait beaucoup. » (Q232)

Les activités autour du livre et le privilège d'apporter des livres chez soi sont aussi nommés comme de bons souvenirs d'enfance liés à la lecture :

« Une fois par mois, il y avait une auteure de livres pour enfants qui venait faire des "Piqués lecture" dans notre classe du primaire. Elle nous présentait des romans jeunesse et lisait des extraits. Tous les élèves sans exception buvaient ses paroles et la semaine d'après, nous lisions tous (ou presque) les livres qu'elle présentait. » (Q254)

« En 5^e année, ma professeure aimait beaucoup la lecture. Elle nous avait donné un défi de lire un certain nombre de pages toute la classe ensemble et il fallait l'écrire au tableau. C'était motivant. » (Q246)

« J'allais à la bibliothèque de mon école les vendredis après-midi et j'apportais des livres chez moi la fin de semaine. » (Q224)

« Coin lecture au primaire, histoires racontées par des enseignants, cela me plaisait beaucoup. »



« Moi, en maternelle, j'avais le droit d'apporter un livre, t'avais le droit à un choix pis on pouvait l'apporter à la maison, et faut faire attention, pis ça c'est on dirait quand t'es enfant, c'est de quoi de magique que tu puisses les apporter chez toi! »

Des enseignants du primaire ont joué un rôle important dans la construction du rapport à la lecture de certaines des participantes aux entretiens. Elles soulignent elles aussi que les enseignants ont rendu la lecture « magique » :

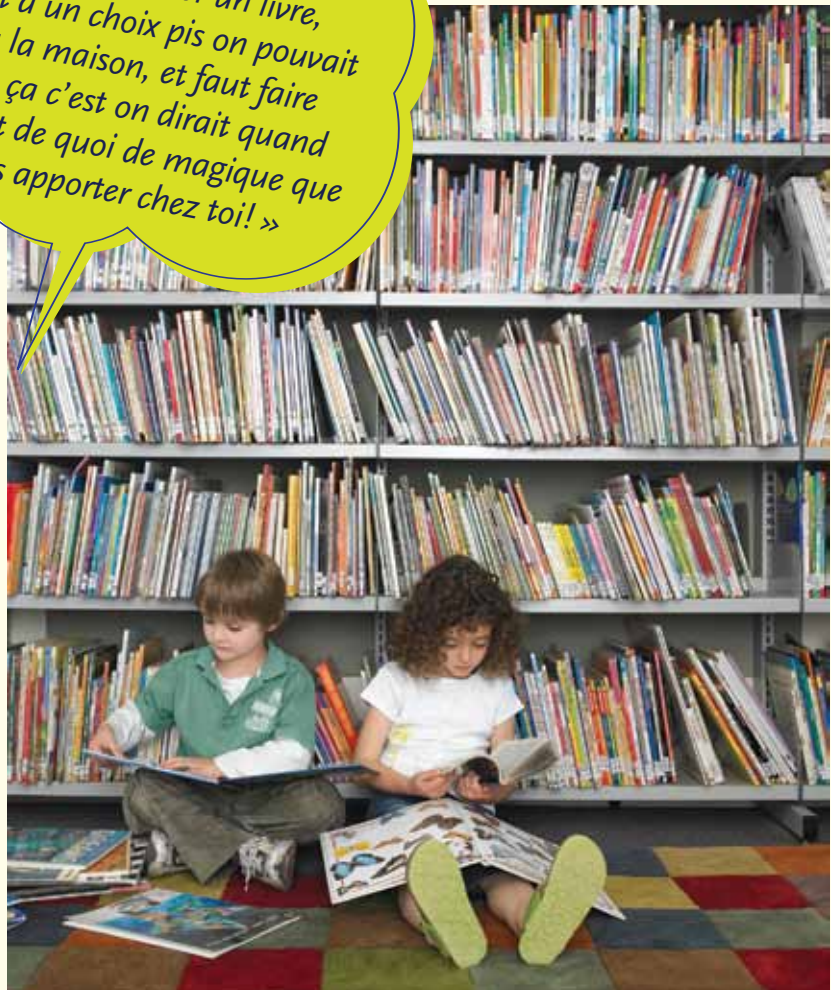
« On commençait, elle nous lisait une histoire puis là on devenait des personnages de l'histoire, ça j'aimais ça au boutte. » (E3, 15)

« À peu près en 4^e ou 5^e année, c'est vraiment là que j'ai eu la pique, l'intérêt à cause d'un professeur. Elle nous amenait à la bibliothèque toutes les semaines. Elle nous conseillait vraiment puis là, elle m'a envoyé vraiment vers la courte échelle, puis ça y est, j'ai accroché puis je n'ai pas eu de problème puis après j'me suis mise à lire de plus en plus. » (E1, 2)

« Puis ça a recommencé en 5^e année, ma professeure adorait Amos d'Aragon et elle voulait nous le faire lire puis elle lisait le roman, elle nous en a lu un puis après ça elle a prêté ses livres. J'ai passé la collection d'Amos d'Aragon au complet en une année. » (E3, 16)

« Il y avait des marathons de lecture donc fallait que j'aille voir les gens de ma famille puis leur demander combien de sous ils me donnaient par livre que j'allais lire durant le marathon. Ça, j'aimais ça beaucoup, ça me stimulait aussi "faque" j'essayais de lire le plus de livres possible. » (E3, 14)

« Moi, en maternelle, j'avais le droit d'apporter un livre, t'avais le droit à un choix pis on pouvait l'apporter à la maison, et faut faire attention pis ça c'est on dirait quand t'es enfant, c'est de quoi de magique que tu puisses les apporter chez toi! » (E1, 1)



Bref, ces souvenirs positifs témoignent du fait qu'un bon rapport à la lecture, ça se construit aussi à l'école primaire.

Les enseignants du primaire peuvent faire la différence

Ces souvenirs d'enfance permettent de préciser l'importance des pratiques enseignantes à l'école primaire pour l'émergence, le maintien et le développement du plaisir de lire des enfants. Certaines méthodes d'enseignement, certaines consignes de travail parfois même certaines paroles peuvent, aux dires des répondants à notre enquête, enlever le goût de lire. Mais d'autres peuvent aussi le développer et donner aux élèves un atout magnifique pour leur réussite scolaire future. L'essentiel, c'est de savoir que les enseignants du primaire peuvent

jouer ce rôle crucial d'éveilleur et de médiateur dans la construction des futurs adultes lecteurs! Et comme le disait une des participantes : « Les livres, là, pour aimer ça, il faut vraiment qu'il y ait quelqu'un qui t'aide. » (E1, 3)

Référence

- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy (Québec) : Éditions Multimondes.

Note

1. C'est à partir des réponses rédigées sur un questionnaire d'enquête adapté du questionnaire LIS de Monique Lebrun (151 étudiants répondants du Cégep de Sherbrooke) et d'entretiens enregistrés avec certains d'entre eux (16 étudiantes réparties en quatre groupes de discussion d'une heure chacun) que nous pouvons ici dégager certains points communs dans les souvenirs d'enfance de ces jeunes adultes.





**LA CONTINUITÉ DES
APPRENTISSAGES
EN LECTURE
ET EN ÉCRITURE**



CATHERINE TURCOTTE
Professeure
Université du Québec à Montréal
turcotte.catherine@uqam.ca

LIRE POUR COMPRENDRE DANS TOUTES LES DISCIPLINES AU PRIMAIRE

L'enseignement des stratégies de compréhension de lecture prend une forme de plus en plus dynamique en classe. Si autrefois les enseignants abordaient ces stratégies d'une manière plus aléatoire et ponctuelle, ils le font aujourd'hui de façon structurée en sélectionnant des stratégies pertinentes et en planifiant davantage cet enseignement (Meyer et Ray, 2011). Ces activités d'apprentissage se déroulent surtout dans les périodes de français. Après tout, il s'agit bien d'apprendre à lire des textes! Néanmoins, les élèves ne transfèrent pas toujours ces stratégies lors de lectures en sciences ou en univers social, par exemple. Leurs précieuses stratégies seraient pourtant bien utiles pour comprendre ces textes, mais aussi pour retenir l'information importante et la réutiliser.

Quelles stratégies de compréhension enseigner?

Les stratégies utilisées avant, pendant et après la lecture par les lecteurs efficaces ont été abondamment documentées dans les années 1990 et 2000 (Duke et Pearson, 2002). Pour comprendre un texte, peu importe la discipline traitée, les lecteurs compétents vont activer plusieurs stratégies, dont les suivantes :

- ▶ Survoler le texte en repérant des indices;
- ▶ Prédire le contenu et la structure du texte à lire. Ils y arrivent en utilisant les indices repérés lors du survol, leurs connaissances sur le sujet du texte et celles sur la structure du texte (comparatif, cause-effet, descriptif, etc.);



- ▶ Vérifier leurs prédictions tout au long de la lecture;
- ▶ Se poser des questions en lisant, non pas pour s'exercer à être questionnés sur le texte, mais plutôt pour demeurer curieux et engagés de façon affective et cognitive;
- ▶ Résoudre des inférences de plusieurs types, en faisant par exemple des relations de références à l'aide de mots de substitution, en reliant les idées entre elles à l'aide de connecteurs (mais, donc, toutefois, etc.), en saisissant le sens d'un mot inconnu à l'aide du contexte, ou encore en combinant les informations implicites du texte et ses connaissances pour construire une représentation adéquate;
- ▶ Sélectionner l'information importante, ce qui demande d'identifier ou de formuler des idées principales;
- ▶ Résumer le texte, qui représente une stratégie des plus complexes mais également des plus essentielles, afin

de retenir et relier des informations venant de plusieurs textes;

- ▶ Identifier les bris de compréhension pour y remédier, ce qui permettra de bien contrôler leur tâche de lecture (cette stratégie étant utilisée en plus des précédentes par des lecteurs compétents).

Ces stratégies ne sont pas toutes similaires sur le plan de leur complexité. Le degré d'explicitation et le temps consacré à l'enseignement de ces stratégies de compréhension doivent donc être plus importants lorsqu'il s'agit d'une stratégie plus complexe (Gajria, Jitendra,

Le degré d'explicitation et le temps consacré à l'enseignement de ces stratégies de compréhension doivent donc être plus importants lorsqu'il s'agit d'une stratégie plus complexe.

Sood et Sacks, 2007). À titre d'exemple, prédire le contenu d'un texte est plus simple que formuler l'idée principale d'un paragraphe.

Pendant la lecture, le niveau de complexité des textes peut aussi être très élevé. Le vocabulaire est riche et parfois



rare, le sujet du texte est étroitement lié à une discipline, la structure du texte peut être peu commune (la structure problème et solution par exemple). Les lecteurs doivent donc demeurer actifs tout en lisant, car la tâche qu'ils devront réaliser après leur lecture n'est heureusement pas toujours constituée d'un questionnaire visant à évaluer simplement des habiletés de repérage. Les élèves devront souvent investir ce qu'ils viennent de comprendre dans une tâche ultérieure, une expérience scientifique, par exemple, ou encore dans une présentation orale.

À travers quels textes?

L'enseignement des stratégies de compréhension n'est pas réservé aux périodes de français, puisque bien lire est essentiel pour réussir dans toutes les disciplines. Ainsi, cet enseignement

Ils y arriveront après avoir eu accès à un modèle, leur enseignant ou un pair expert, qui rend transparente sa pensée en cours d'action.

est aussi approprié lorsque les élèves se trouvent devant des textes qui représentent un certain défi, peu importe la discipline à l'étude.

En univers social, par exemple, plusieurs connaissances doivent éventuellement être activées lors de la lecture d'un texte qui présente l'évolution d'une société. De plus, tout au long de cette lecture, des liens de causalité devront notamment être compris ou tracés. Or, ces liens ne sont pas toujours explicites

dans le texte. Voici un exemple venant d'un court texte de Léon Robichaud sur la Nouvelle-France : « Quand les colons se choisissent une terre, ils préfèrent naturellement celles qui sont sur le bord d'une rivière. Le pays est donc divisé en bandes longues et étroites et le plus de gens possible ont un accès à la rivière. Dans une région, c'est seulement quand il n'y a plus de terre disponible sur le bord de l'eau que les gens s'installent sur une deuxième rangée de terres. »

Dans ce court extrait, on n'explicite pas clairement pourquoi les colons préfèrent une terre près d'une rivière. Les élèves doivent combler cette information avec leurs connaissances, relier cette information avec une autre qui précède ou qui suit, ou encore se questionner à cet effet. Les élèves doivent aussi s'imaginer les bandes étroites de terres qui longent

la rivière si aucune image ne le fait pour eux. Ils pourront alors se demander comment les colons installés sur la deuxième rangée de terres s'y prenaient pour accéder à l'eau et quel était l'impact de cette situation sur leurs récoltes. C'est en demeurant un lecteur ainsi actif qu'il est possible de développer une compréhension de haut niveau.

Avec quel modèle?

Les lecteurs experts mettent en marche leurs stratégies de compréhension sans

trop d'effort et parfois même de façon automatique. D'ailleurs, plus les stratégies sont automatisées, moins elles nécessitent d'attention et de concentration, ce qui permet d'exercer une compréhension qui va bien au-delà du texte. Or, pour plusieurs élèves, être aussi actif en lecture ne va pas de soi. Ils y arriveront après avoir eu accès à un modèle, leur enseignant ou un pair expert, qui rend transparente sa pensée en cours d'action. L'enseignant qui modélise ses stratégies lors d'une lecture à voix haute devant les élèves, et ce, spécifiquement lors de lectures dans toutes les disciplines scolaires, montre comment il procède pour comprendre. Il démontre également que ses stratégies de lecture sont sollicitées, peu importe le texte et le moment de lire.

Enfin, les discussions sur les textes et les stratégies, amorcées par les enseignants et par les élèves, représentent des occasions aussi intéressantes de développer les connaissances des élèves sur un sujet et de démontrer comment faire pour comprendre un texte en profondeur. Les projets d'écriture, qui demandent aux élèves de rédiger un texte selon une structure précise, soutiennent également la compréhension des genres de textes. Montrer qu'il existe des liens entre les connaissances en lecture et en écriture, en français et dans les autres disciplines, est un pas de plus pour former des lecteurs autonomes prêts à faire face aux exigences croissantes en littératie.

Références

- Duke, N. K., et Pearson, P. D. (2002, 3rd ed.). *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*. In Farstrup, A. E., et Samuels, S. J. (dir.). *What Research Has to Say about Reading Instruction* (p. 205-242). Newark, DE : International Reading Association.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., et Sacks, G. (2007). Improving Comprehension of Expository Text in Students with LD : A Research Synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), p. 210-225.
- Meyer, B., et Ray, M. (2011). Structure Strategy Interventions : Increasing Reading Comprehension of Expository Text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, p. 27-152.
- Robichaud, L. (année non précisée). *Les chemins qui marchent*. Récupéré le 5 juillet 2014, de <http://primaire.recitus.qc.ca/sujets/7/transport-et-communication/183>





LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE



JULIE MYRE-BISAILLON
Professeure titulaire
Université de Sherbrooke
julie.myre.bisaillon@usherbrooke.ca

PATRICIA MARCHAND
Professeure
Université de Sherbrooke
patricia.marchand@usherbrooke.ca



CARL BEAUDOIN
ÉMILIE FONTAINE
ANNE RODRIGUE
Étudiants au doctorat en éducation
Université de Sherbrooke
carl.beaudoin@usherbrooke.ca
emilie.fontaine@usherbrooke.ca
anne.b.rodrigue@usherbrooke.ca

L'ALBUM DE LITTÉRATURE JEUNESSE : POUR CONTINUER DE DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE EN MATHÉMATIQUES

Dans le cadre d'une recherche-action, 12 situations d'enseignement-apprentissage (SEA) intégrant le

Vers de nouvelles pratiques pour assurer la continuité des apprentissages en lecture et en écriture

français et les mathématiques ont été expérimentées dans une quinzaine de classes multiniveaux en milieu rural et défavorisé¹. Le premier défi était d'abord de créer des SEA qui pouvaient être utilisées avec tous les élèves de la classe, peu importe leur niveau, et le second relevait de la multidisciplinarité.

À partir d'albums jeunesse, nous avons donc conçu des situations permettant de travailler le vocabulaire, la compréhension de texte, la production de texte et la résolution de situations-problèmes en mathématiques².

1. Le contenu des SEA

Le vocabulaire

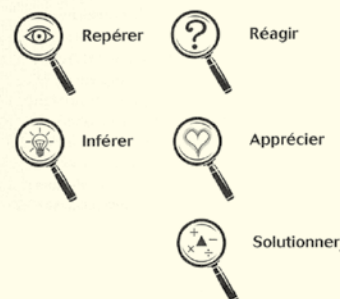
Pour travailler le vocabulaire, nous avons choisi des mots de l'album jeunesse jugés importants pour la compréhension de l'histoire. Nous avons composé des définitions de ces mots que nous avons présentées aux élèves. En équipe, ils ont été invités à poser des

hypothèses sur le ou les mots auxquels correspondaient les définitions. Le but de cette pratique est que les élèves discutent autour des champs lexicaux, génèrent du vocabulaire, discutent de leurs hypothèses avant de retrouver les mots choisis dans les textes à lire, dans les situations-problèmes à résoudre et dans la perspective de les réutiliser dans leur production écrite. Ensuite, une séance plénière est réalisée pour valider ou non les hypothèses des élèves.

La compréhension de texte

La compréhension de texte est réalisée à partir d'extraits de l'album de littérature jeunesse ou de textes sur le même thème. Chaque compréhension de texte propose des questions visant les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus et les processus d'élaboration (Giasson, 2011). Chaque processus visé est identifié par un pictogramme. Cette pratique incite les élèves à reconnaître le type de question et donc, le genre de réponse recherché. Elle permet également de différencier facilement la tâche. Ainsi, selon les objectifs la personne enseignante peut demander aux élèves

de faire l'ensemble de la tâche, une question se rapportant à chacun des processus ou toutes les questions, par exemple de micro-sélection et d'intégration.



Un défi mathématique a également été ajouté à chacune des compréhensions de texte reprenant des éléments de l'histoire.

La production de texte

La production de texte est réalisée en lien avec l'album jeunesse choisi. Par diverses activités de planification autre que le plan traditionnel, les élèves sont amenés à préparer leur texte. Le texte modèle, une pratique utilisée qui consiste à donner à l'élève un exemple de texte tel qu'on souhaite sa production, est souvent fourni. Le dessin est également très présent de manière à proposer à l'élève une première réalisation de son texte de façon plus créative.

La résolution de situations-problèmes

La résolution de situations-problèmes effectuée à plusieurs reprises pendant les situations d'enseignement-apprentissage permet aux élèves de développer les différentes compétences liées à la résolution de situations-problèmes en mathématiques et de mieux se préparer à l'examen ministériel. Elles sont toujours en lien avec l'album choisi, ce qui permet de susciter l'intérêt des élèves même quand le contenu textuel de certaines situations peut paraître très dense. Les champs lexical et sémantique des situations-problèmes sont donc connus des élèves et ils peuvent ainsi se concentrer davantage sur la résolution mathématique.

2. L'expérimentation des situations d'enseignement-apprentissage

Depuis 2010, c'est plus d'une trentaine de SEA qui ont été élaborées dans l'approche décrite. Douze d'entre elles ont fait l'objet d'une expérimentation spécifique avec collecte de données. À la suite de chacune des situations d'enseignement-apprentissage, nous avons réalisé des entretiens de groupe avec les enseignants pour améliorer les SEA et avec les élèves pour connaître leurs perceptions sur cette nouvelle façon d'apprendre. En général, les contextes significatifs, la liberté permise dans ce type d'apprentissage et le plaisir associé à ces situations permettent de penser qu'elles deviennent des pratiques efficaces pour favoriser la motivation à apprendre, ainsi que des apprentissages signifiants.

Ce qu'en disent les élèves

Vocabulaire

Les élèves apprennent de nouveaux mots de vocabulaire intégrés dans les histoires. Certains les réutilisent dans leurs textes. Ils développent l'habitude de comprendre les mots d'un texte et de se questionner sur leur sens selon le contexte : « Je ne dis pas nécessairement *balbutier* ou *estomaquer* quand je parle, mais je les ai insérés dans mon texte » (élève de 5^e année) et « Je n'ai pas utilisé les mots appris pour mon texte parce qu'ils n'entraient pas dans le contexte, mais je les réutilise dans d'autres matières et d'autres productions. » (élève de 4^e année)

Lecture

Comme en témoignent les propos suivants, les élèves apprécient le fait d'ex-



ploiter les livres pour faire des activités : « J'ai lu le premier, j'en ai lu un autre et là, je suis en train d'en lire un troisième. C'est le projet qui m'a poussé à lire cette série » (élève de 5^e année) et « Moi, j'ai aimé faire ça parce que c'est comme si tu lis un livre mais en même temps, tu travailles. Ça fait découvrir de nouveaux personnages et une nouvelle histoire, donc si tu aimes ça, tu peux aller chercher d'autres livres. » (élève de 6^e année)

La contextualisation des apprentissages est également évoquée par certains propos : « J'ai beaucoup aimé le livre et le fait que ce soit dans un livre, c'était beaucoup plus intéressant que quand c'est juste un texte sans rapport. » (élève de 3^e année)

Écriture

En général, les résultats montrent que l'écriture est perçue par les élèves comme une tâche amusante et facile, puisqu'ils connaissent les personnages et le contexte : « Ça n'a pas été dur. On dirait que ça se fait tout seul. Je l'imaginai dans la tête et je l'ai fait » (élève de 3^e année); « Moi, j'ai trouvé ça facile parce que j'aimais ça » (élève de 2^e année); « Le temps a passé très vite et j'ai eu bien du plaisir à l'écrire » (élève de 4^e année) et « Le français, moi je n'ai jamais vraiment aimé ça, mais ça, j'ai aimé ça. C'est comme si c'était du français le *fun*. » (élève de 5^e année)

Les élèves apprécient également avoir une certaine liberté dans leurs rédactions : « Moi, ce que j'ai aimé, c'est faire le texte sur notre créature. C'était ton histoire, c'était toi qui décidais ce qui se passait. Donc, si tu veux que ce soit plus peur, moi j'aime mieux les histoires de peur ou d'action, c'était plaisant. Ça n'arrive pas souvent des choses comme ça » (élève de 5^e année) et « Ce qui était

cool, c'est que c'est nous qui créons notre texte. Oui, il fallait que ce soit dans le fantastique, mais il n'y avait pas d'obligation : tu choisis ta créature et tu la bâtis. Je me suis senti plus libre. » (élève de 6^e année)

Mathématiques

Les élèves apprécient le fait que les mathématiques soient placées dans le contexte réel d'une histoire avec des personnages qu'ils connaissent. C'est donc la contextualisation des apprentissages qui ressort une fois de plus dans les propos des élèves : « Quand on fait des maths, on trouve ça plate, mais ça, ça nous aide, à cause de *NotDog*³, c'est plus intéressant et plus le fun » (élève de 5^e année) et « Les examens, ça a rapport à l'histoire, donc c'est plus intéressant et plus facile. » (élève de 6^e année)

Il est aussi intéressant de constater que les élèves trouvent que les mathématiques effectuées dans les projets sont différentes de celles réalisées en classe : « C'est *cool* parce que c'est tout le temps relié au même sujet. Si mettons on a une minirésolution de problème avec un sujet qui ne nous intéresse pas, ça va être moins motivant. Là, ça a tout le temps rapport avec *Notdog* puis avec les actions du livre et c'est plus motivant » (élève de 5^e année) et « Il y a des personnages dont on a déjà parlé. Il n'y avait pas de *j'ai dix biscuits, j'en donne la moitié à mon frère et je m'en rachète dix autres*, etc. C'est plus en contexte. » (élève de 6^e année)

Enfin, les plus jeunes, les élèves du 1^{er} cycle, n'associent pas toujours les activités mathématiques du projet à celles travaillées en classe : « Je trouve que ce n'était pas les mêmes activités que quand on travaille. Se mesurer, on le fait pas quand on travaille, puis compter des lettres, c'est pas vraiment un travail, c'est

plus une activité pour s'amuser. Quand on fait des mathématiques, on est assis à notre place puis on compte des chiffres. Là, on bouge. » (élève de 1^{re} année)

Ce qu'en disent les enseignantes

Outre les résultats positifs observés chez les élèves, les enseignantes mentionnent que cette nouvelle approche permet un gain de temps dans la planification de leur enseignement et qu'elles peuvent plus interagir avec leurs élèves dans la classe.

Sur le plan du matériel, les enseignantes ont mis de côté les manuels scolaires et elles ont obtenu, auprès de leur direction, que des sommes soient utilisées pour acheter des albums de littérature jeunesse. Les manuels sont alors utilisés pour compléter les SEA.

En ce qui a trait à la pérennité du projet, les enseignantes deviennent des agents de transfert dans leur milieu et dans les écoles environnantes. Elles forment d'autres enseignantes à mettre les projets en place dans leurs classes. À ce jour,

Pour améliorer la réussite des élèves, il faut adapter les pratiques aux réalités scolaires et sociales actuelles.

c'est plus d'une centaine d'enseignantes qui utilisent maintenant les SEA développées dans le cadre du projet.

Le changement, une difficile réalité à apprivoiser

Finalement, c'est difficile de changer, mais pour améliorer la réussite des élèves, il faut adapter les pratiques aux réalités scolaires et sociales actuelles (Tardif, 2005). Il faut mettre de côté une routine sécurisante, réconfortante; les enseignants expérimentés sont attachés aux pratiques et méthodes traditionnelles d'enseignement (Pelletier, 2005; Tardif et Lessard, 1999), alors que les jeunes en formation sont en tension entre leurs modèles ancrés et les nouvelles pratiques qu'on leur propose.

Le métier d'enseignant est un travail à évolution lente. En fin de compte, il n'a pas beaucoup bougé ni changé dans ses dimensions fondamentales : être en classe, utiliser un programme, exercer un certain contrôle (Tardif, 2005). L'enseignant expérimenté a ses routines,

pratiques établies, méthodes ancrées; l'enseignant débutant est souvent en mode survie à cause d'un statut précaire, de tâches lourdes étant donné plusieurs préparations et classes difficiles (Mukamurera, 2005). L'utilisation des manuels scolaires reste donc la voie la plus sécurisante et structurante. Il aura donc tendance à reproduire les modèles qu'il a connus ou subis lorsqu'il était lui-même étudiant (Frackowiak, 2010) tout comme l'étudiant en formation avec ses modèles ancrés, ses modèles d'enseignants associés, ses tensions entre la théorie et la pratique. Cette dernière tension révèle souvent ce que certains auteurs nomment la peur de la théorie qui se traduit par une résistance aux changements (Barthassat et Bonneton, 2010) et des savoirs d'action, d'expérience mis de l'avant au détriment des savoirs théoriques (Gather-Thurler, 2000). Finalement, des facteurs extérieurs peuvent aussi ralentir certains désirs de changement qui ne sont pas uniquement l'affaire de l'enseignant mais d'un construit émanant de plusieurs éléments. Par exemple, les dimensions internes de

l'établissement scolaire (Gather-Thurler, 2000), des méthodes depuis longtemps établies peuvent rendre difficile l'installation de nouvelles pratiques.

L'expérience ici présentée montre toutefois les effets positifs de nouvelles pratiques auprès des enseignantes et également des élèves. Quand on observe les résultats auprès des élèves, on se dit... que cela a peut-être du sens. Mais, il faut rappeler que le changement prend du temps et qu'il faut accompagner les enseignants dans cette aventure.

Les situations d'enseignement-apprentissage qui ont été expérimentées aux 2^e et 3^e cycles du primaire sont disponibles dans les ouvrages suivants⁴ :



Références

- Barthassat, M.-A., et Bonneton, D. (2010). De l'accompagnement des pratiques au contrôle des enseignants : quels enjeux pour quel métier? *Recherches en Éducation, Hors série 1*, p. 19-30.
- Frackowiak, P. (2010). *La place de l'élève à l'école*. Lyon : Chronique Sociale.
- Gather-Thurler, M. (2000). Diriger pour transformer l'établissement scolaire. In Tilman, F., et Ouail, N. (dir.), *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école* (p. 187-215). Bruxelles : De Boeck.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In Biron, D., Cividini, M., et Desbiens, J.-F. *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Pelletier, G. (2005). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. In Biron, D., Cividini, M., et Desbiens, J.-F. *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 91-104). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, M. (2005). Enseigner aujourd'hui : entre l'espace artisanal du travail en classe et le temps des grandes mutations. In Biron, D., Cividini, M., et Desbiens, J.-F. *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 73-88). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Notes

1. Deux subventions de recherche ont permis la réalisation de ce projet : J. Myre-Bisaillon (2011-2014). *Situations d'enseignement-apprentissage de l'écriture, adaptées pour des élèves ayant des besoins particuliers : conception, expérimentation et évaluation des effets*. (Fonds de recherche du Québec – Société et culture) – Actions concertées. Programme de recherche sur l'écriture; J. Myre-Bisaillon et P. Marchand (2008-2010). *Mise à l'essai d'adaptations didactiques auprès d'élèves en difficulté intégrés à la classe ordinaire*. Programme de soutien au développement de la recherche en adaptation scolaire et sociale (MELS, Direction de l'adaptation scolaire et sociale).
2. Une séquence didactique, *La grande fabrique de mots*, est disponible dans *Le complément direct* de la revue.
3. S. Desrosiers (2009). *Notdog, volume 1*. Montréal : la courte échelle.
4. J. Myre-Bisaillon, P. Marchand, É. Fontaine et C. Beaudoin (2013). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 2^e cycle du primaire*. Anjou : Les Éditions CEC; P. Marchand, J. Myre-Bisaillon, C. Beaudoin et É. Fontaine (2014). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 3^e cycle du primaire*. Anjou : Les Éditions CEC.

Le complément direct
ENLIGNE
www.aqep.org

La grande fabrique de mots
Julie Myre-Bisaillon, Patricia Marchand,
Carl Beaudoin, Émilie Fontaine, Anne Rodrigue



**LA CONTINUITÉ DES
APPRENTISSAGES
EN LECTURE
ET EN ÉCRITURE**



ANNIE CHALIFOUX
Professionnelle de recherche
Université de Sherbrooke
annie.chalifoux@usherbrooke.ca

JULIE MYRE-BISAILLON
Professeure titulaire
Université de Sherbrooke
julie.myre.bisailon@usherbrooke.ca



JOHANNE BERGERON
Professionnelle de recherche
Université de Sherbrooke
johanne.bergeron@usherbrooke.ca

UN PROJET D'ÉVEIL À LA LECTURE ET À L'ÉCRITURE DANS LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE

AQEP VIVRE LE PRIMAIRE, VOLUME 27, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2014

À priori, on pourrait penser qu'un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire (projet ÉLÉ-SGMS) destiné aux enfants qui fréquentent la maternelle représente une occasion d'échange entre les différents contextes d'apprentissage, soit la classe de maternelle et le service de garde. Cependant, à la lumière d'un projet de recherche animé par les éducatrices en services de garde en milieu scolaire (SGMS) auprès des enfants de maternelle, nous constatons que les échanges entre le personnel enseignant et celui des SGMS, réunis sous un même établissement d'enseignement et côtoyant les mêmes enfants, ne vont pas de soi.



Le projet ÉLÉ-SGMS est organisé autour d'activités telles que l'animation du livre, l'activité de vocabulaire, la chanson ou la comptine, la psychomotricité (au gymnase ou à l'extérieur), la pause animée, le coin lecture et le bricolage.

À travers cet article, nous proposons de rendre compte des observations recueillies auprès des enseignantes de maternelle ainsi que des éducatrices et des responsables en SGMS. Ces observations apportent un éclairage sur les réalités vécues de part et d'autre par ce personnel dans le cadre de l'expérimentation du projet ÉLÉ-SGMS.

Le projet ÉLÉ-SGMS¹

Le projet ÉLÉ-SGMS visait d'abord à augmenter la stimulation liée à la lec-

ture et à l'écriture dans les lieux où les enfants d'âge préscolaire issus de milieux défavorisés passent beaucoup de temps. Dans cette optique, sachant que les SGMS ont le mandat de poursuivre le projet éducatif de l'école, et que les enfants de maternelle y passent en moyenne 15 heures par semaine (Giguère et Desrosiers, 2010), ce contexte s'est avéré approprié pour augmenter les occasions d'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants qui le fréquentent.

Le projet ÉLÉ-SGMS est organisé autour d'activités telles que l'animation du livre, l'activité de vocabulaire, la chanson ou la comptine, la psychomotricité (au gymnase ou à l'extérieur), la pause animée, le coin lecture et le bricolage. Elles sont conçues pour favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants de 4 ou 5 ans et s'articulent autour de thèmes explorés au cours des activités courantes du service de garde. Les éducatrices et les responsables du SGMS qui animent le projet ont en main le matériel nécessaire pour tenir de courts ateliers d'ÉLÉ qui peuvent durer entre 5 et 30 minutes. L'approche préconisée lors

des ateliers est avant tout basée sur le plaisir et la découverte afin de donner le goût aux enfants de participer et de leur faire développer un sentiment positif par rapport à la lecture et à l'écriture.

L'expérimentation du programme

L'expérimentation du programme a eu lieu dans 22 écoles situées dans quatre régions distinctes. Des SGMS de la Gaspésie et de la Côte-Nord ont participé au projet durant l'année scolaire 2010-2011 et d'autres SGMS en Abitibi et en Outaouais ont expérimenté le projet en 2011-2012. Dans ces régions, les écoles en milieu défavorisé (IMSE 9-10) ont été sélectionnées, car les activités d'ÉLÉ répondent à un important besoin de stimulation pour les enfants en âge de fréquenter la maternelle.

En juin, les enseignantes de maternelle ont participé à une rencontre au cours de laquelle le projet, qui allait avoir lieu dans le service de garde de leur école, leur a été présenté. Cette rencontre a permis d'expliquer le projet, son approche, le type d'activités prévues, le matériel utilisé et le rôle des éducatrices et des responsables dans l'animation des ateliers. C'est au cours de cette rencontre que les propos des enseignantes à l'égard du projet ont été recueillis.

En septembre 2010 et 2011, 44 éducatrices et responsables des services de garde souhaitant participer au projet ont été rencontrées. Cette première rencontre a permis de leur offrir une formation et de leur remettre le matériel (44 livres, une fiche d'activité par thème et quatre dépliants : interaction autour du livre, vocabulaire, pauses animées, coin lecture nécessaire à l'animation). Au cours de l'année d'expérimentation, deux appels téléphoniques ont permis aux éducatrices et aux responsables d'échanger avec un membre de l'équipe de recherche sur l'animation du programme. En fin d'année scolaire, à la suite de l'expérimentation, les éducatrices et les enseignantes ont participé séparément à une rencontre pour faire



le bilan de l'année. C'est la synthèse des propos tenus lors de ces rencontres qui est présentée dans la prochaine section.

Principaux constats des éducatrices et des enseignantes

À travers les rencontres organisées, de nombreuses discussions au sujet des contextes d'échanges entre le personnel des services de garde et le personnel enseignant ont révélé les perceptions de chacun à l'égard de l'autre. Les principaux constats relevés de part et d'autre ont notamment porté sur le manque de temps pour échanger ensemble et sur les répercussions que cette situation engendre :

« On n'a pas le temps de se parler dans la journée, ils sont soit avec les enfants ou soit c'est nous, on a juste le temps de s'échanger un mot dans un cadre de porte s'il y a un problème majeur. » (Enseignante 101) Malgré l'ouverture à collaborer manifestée par certaines participantes, l'absence de moments d'échanges, sans la présence des enfants, est la première caractéristique commune relevée dans les milieux rencontrés. Cette situation permet d'expliquer le peu d'informations partagées entre les deux corps d'emploi ainsi que la méconnaissance par les enseignantes des réalités vécues en service de garde, et vice versa. Ce contexte rend alors

difficile la continuité éducative souhaitée auprès des enfants qui fréquentent les deux milieux.

Ces constats ont été clairement mis en lumière dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation selon lequel, à l'intérieur même de l'école, on note le manque de concertation et de continuité entre les pratiques du service de garde scolaire et celles du personnel enseignant : « La majorité des participantes à l'enquête indiquent qu'elles ont une bonne collaboration avec les

L'absence de moments d'échanges, sans la présence des enfants, est la première caractéristique commune relevée dans les milieux rencontrés.

éducatrices du service de garde en milieu scolaire, mais déplorent le peu de moments dont elles disposent pour échanger avec elles. Certaines regrettent aussi que les éducatrices fassent sensiblement les mêmes activités qu'elles avec les enfants, qu'elles sortent peu dehors avec eux et que certaines n'aient pas la formation adéquate pour bien jouer leur rôle éducatif auprès des enfants (ex. : langage inapproprié, difficulté à exercer l'autorité de manière adéquate, difficulté à intervenir auprès d'enfants ayant des troubles du comportement). » (CSE, 2012, p. 61).



Cette réalité dans l'organisation du travail pour ce personnel des écoles primaires a un effet sur la continuité entre les milieux d'apprentissage de l'enfant. On peut par exemple penser au suivi des enfants qui bénéficient d'un plan d'intervention et qui fréquentent les deux milieux, mais pour lesquels la participation du personnel des SGMS est rarement sollicitée. En plus de l'incompatibilité des horaires, différents facteurs sont identifiés dans la littérature pour expliquer ce manque de continuité. Beauséjour, Boily, Jacques, Thériault et Baillargeon (2004) parlent notamment de préjugés, de normes peu claires, de directions peu proactives, de problèmes d'espace qui créent des rivalités et des règles de vie différentes. L'ensemble de ces facteurs a d'ailleurs fait l'objet de commentaires lors des entretiens de groupe auprès des enseignantes et des éducatrices dans le projet ÉLÉ-SGMS.

Les problèmes de locaux ont clairement été ciblés dans le cadre du projet de

recherche ÉLÉ-SGMS ainsi que dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2012) comme étant un irritant qui peut avoir des conséquences sur les relations de travail, le temps et le matériel dont les enfants disposent pour leurs activités. Si les problèmes de locaux sont relativement concrets à aborder, la question des préjugés est plus délicate.

Pour certaines éducatrices et responsables, le regard de l'enseignante sur leur travail est une corde sensible. Une éducatrice indiquait : « J pense que ça va nous valoriser en tant que service de garde parce que souvent on... on n'est peut-être pas mis à notre valeur non plus là. Fait que là, ils vont peut-être dire que oui, on fait des bonnes choses aussi là. » (Responsable 11-06) De nombreux échanges ont porté sur le fait que les SGMS sont peu intégrés dans les écoles et perçus par plusieurs pairs comme une entité à part. En ce sens, la question du sentiment d'être valorisé, ou non, dans l'exercice du métier d'éducatrice s'est révélée omniprésente dans les échanges (Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2014).

Terminons en rappelant la croissance accrue des services de garde dans le paysage scolaire du Québec et donc l'augmentation du personnel éducateur dans ces établissements d'enseignement primaire, ce qui devrait conduire à s'intéresser davantage au rôle éducatif des SGMS. Le personnel des services de garde a augmenté de 240,3 % en 10 ans passant de 1281,8 postes en 1990 à 4362,6 postes en 2000 (Levasseur et Tardif, 2005). Étant donné cette augmentation, les rapports professionnels au sein des différents corps d'emploi nécessitent certainement des ajustements pour favoriser la continuité des apprentissages auprès des élèves.

À la lumière de cette expérience de recherche, il semble qu'un moment

prévu à l'horaire pour permettre au personnel du SGMS et au corps enseignant d'échanger serait bénéfique, à la fois pour les relations de travail et pour le suivi entre les différents milieux d'apprentissage fréquentés

Il semble qu'un moment prévu à l'horaire pour permettre au personnel du SGMS et au corps enseignant d'échanger serait bénéfique, à la fois pour les relations de travail et pour le suivi entre les différents milieux d'apprentissage fréquentés par l'élève.

par l'élève. Les services de garde en milieu scolaire bénéficieraient également d'un programme éducatif clair, s'inscrivant dans la continuité des compétences développées en classe, alors que les enseignantes et les éducatrices gagneraient à s'asseoir ensemble lors de formations communes et partagées pour le bien des enfants.

Références

- Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M., Thériault, J., et Baillargeon, M. (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation. Montréal : Association d'éducation préscolaire du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Giguère, C., et Desrosiers, H. (2010). *Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants*. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010). Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Levasseur, L., et Tardif, M. (2005). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et Sociétés*, vol. 1, n° 15, p. 169-188.
- Myre-Bisaillon, J., et Chalifoux, A. (sous presse, 2014). Les perceptions du personnel des services de garde en milieu scolaire défavorisé dans le cadre d'un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès d'élèves de maternelle. *Revue canadienne de l'éducation*.

Note

1. Projet financé par le Programme de partenariats pour le développement social du gouvernement du Canada.





LA CONTINUITÉ DES
APPRENTISSAGES
EN LECTURE
ET EN ÉCRITURE



MANON HÉBERT
Professeure agrégée
Département de didactique
Université de Montréal
manon.hebert@umontreal.ca

ENSEIGNER À REFORMULER DANS LES CERCLES DE LECTURE ENTRE PAIRS

Depuis plus d'une dizaine d'années, en cherchant comment faciliter l'appréciation et la socialisation des œuvres intégrales en classe, nous avons mis sur pied un modèle d'enseignement transactionnel basé sur l'intégration de la lecture, de l'oral et de l'écriture dans une perspective réflexive. Des séances d'enseignement explicite des stratégies de lecture et des savoirs littéraires précèdent des périodes d'échanges en cercles de lecture entre pairs (CLP), et le tout est soutenu par l'écriture d'un journal dialogué avec l'enseignante axé sur l'utilisation des stratégies de lecture.

Pour vérifier la faisabilité de ce modèle, nous avons conduit une recherche en 2006-2007¹ dans trois classes montréalaises, qui possédaient un indice de défavorisation élevé, et ce, en collaboration étroite avec trois enseignantes². Nous avons pu d'abord constater que les enseignantes s'étaient approprié ce modèle assez facilement et que les élèves l'avaient aussi apprécié, même si la plupart avouaient avoir dû beaucoup travailler aussi...

Dans une perspective visant à observer en quoi il y a ou non continuité des apprentissages entre la fin primaire et le secondaire, nous avons déjà rapporté dans un précédent numéro (*Vivre le primaire*, vol. 23, n° 1) les différences observées entre les élèves du primaire et du secondaire dans leur façon de discuter à l'oral et les sujets qu'ils abordent (Hébert, 2010). Cepen-

dant, tant les élèves que les enseignantes avaient alors souligné à quel point les CLP révélaient des besoins et occasions d'enseigner l'oral.

Nous avons donc entrepris une seconde recherche similaire (2009-2014³), mais cette fois en collaboration avec Lizanne Lafontaine, pour voir comment inté-

Nous avons mis sur pied un modèle d'enseignement transactionnel basé sur l'intégration de la lecture, de l'oral et de l'écriture dans une perspective réflexive.

grer un enseignement plus explicite de l'oral dans ce contexte de lecture. Toujours dans une perspective comparative, la recherche a été menée avec sept enseignants, soit quatre enseignants du 3^e cycle du primaire et trois enseignants de 3^e secondaire de la région montréalaise (Commission scolaire de Montréal, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys) et des Laurentides (Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, Commission scolaire des Laurentides), soutenus par leur conseiller pédagogique respectif (n = 4).

Nous expliquerons ici comment nous avons procédé pour analyser le genre d'oral que constitue le CLP, afin de déterminer quelles notions devraient être enseignées en priorité, puis nous décrivons un atelier d'enseignement explicite expérimenté et quelques résultats observés à ce sujet dans les CLP.

Les cercles de lecture entre pairs : un genre d'oral « réflexif »

L'enseignement-évaluation de l'oral est considéré comme difficile à faire de l'avis

de nombreux enseignants, et encore davantage s'il faut l'intégrer aux autres apprentissages, selon ce qui est recommandé dans le programme d'études québécois du primaire (ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 91). Pour ce faire, il faudrait, dans chaque matière, parvenir à mieux analyser les différentes formes de verbalisation uti-

lisées par les élèves, en fonction de la spécificité du contenu discuté et des apprentissages visés. Par exemple, le CLP constitue non pas un genre oral « à apprendre », comme l'exposé, mais plutôt un genre « pour apprendre », parce qu'il sert avant tout à réfléchir, à construire les savoirs en interaction qui se rapportent ici à la lecture surtout. De ce fait, on parle d'un oral « réflexif » (Jaubert et Rebière, 2002). Ainsi, dans ce type d'oral spontané et interactif mettant en jeu plusieurs habiletés : comment enseigner-évaluer à citer un passage, à questionner un pair, à reformuler ou à contredire un propos, à inciter un pair à parler ou à clarifier? Lesquelles de ces habiletés seraient prioritaires à enseigner et comment cela varie-t-il avec l'âge? Ce manque de connaissances fines amène les enseignants à trop souvent utiliser les CLP de manière indifférenciée : ils savent peu distinguer les notions propres à l'oral et en lecture qu'il conviendrait d'enseigner et encore moins les évaluer et en penser la progression.

Au début de la recherche, nous avons analysé plusieurs épisodes de CLP

pour tenter d'en distinguer les caractéristiques sur le plan de l'oral. Tout d'abord, nous avons pu constater que les conduites discursives dominantes dans les CLP sont d'abord de l'ordre de la justification puisque les échanges portent surtout sur des croyances et des aspects subjectifs en lien avec le contenu de l'œuvre lue. On peut distinguer trois phases quand les élèves tentent d'approfondir un sujet discuté : une phase d'ouverture dans laquelle ils tentent de cerner le « problème » à discuter (qui, ici, prend la forme d'une stratégie de lecture appliquée); une phase d'élaboration, de justification; idéalement, une phase de clôture où le problème est momentanément considéré comme résolu (Hébert et Lafontaine, 2012). Sur le plan langagier, l'habileté à reformuler s'avère centrale dans ce type d'interactions entre pairs puisqu'elle sert à toutes les phases, notamment pour citer le texte en ouverture, pour prendre en compte les propos des autres pendant la phase de justification et pour synthétiser les propos en clôture.

Pour ces raisons, nous avons choisi de bâtir deux ateliers sur la justification et la reformulation à l'oral. Et lorsque nous avons par la suite analysé quelques échantillons de CLP après enseignement de ces ateliers, nous avons tenté d'y analyser les indices de progrès à ce sujet. Pour ce faire, nous avons cherché entre autres à repérer à quelle fréquence les élèves utilisaient les marqueurs de reformulation (ex. : « si j'ai bien compris »), en plus des différents types de reformulation que nous avons retenus : celles visant à répéter les propos, à les rectifier, à les expliciter et à les synthétiser, et ce, pour reformuler les propos d'un pair ou les siens. Mais avant d'exposer ces résultats, voyons quelles étapes d'enseignement de l'oral nous avons adoptées.

Enseignement-évaluation de l'oral réflexif : enseigner à reformuler

Le modèle d'enseignement de l'oral



développé par Lafontaine comporte trois grandes étapes : présentation de l'intention de communication générale (par exemple, lire un roman pour discuter et rédiger un journal de lecture); planification selon plusieurs paramètres (dont l'intégration des compétences); réalisation d'une séquence didactique (production initiale; état des connaissances des élèves et retour sur leurs forces et faiblesses dans cette première production; ateliers d'enseignement explicite en oral, production finale et évaluation des notions enseignées) (Lafontaine et Dumais, 2014).

Dans notre recherche, pour ce qui est de la séquence didactique, ce sont les CLP qui avaient été réalisés à l'automne à titre d'exercice (et avec un roman au choix de chaque enseignante) qui ont servi de « production initiale ». Les élèves en ont réécrit des extraits pour commencer à dresser l'état de leurs connaissances dans un portrait de locuteur et chaque classe a pu déterminer ainsi des objectifs d'apprentissage, dont les deux notions que nous avons retenues (reformulation et justification) et qui ont fait l'objet

de deux ateliers formatifs. Rappelons que, dans ces ateliers, l'enseignement explicite des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral choisis occupe une place importante (modélage avec contrexemple et exemple, pratique guidée plus ou moins dirigée selon le niveau des élèves et pratique autonome) (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2007). Par exemple, pour ce qui est de l'atelier sur la reformulation :

a À titre d'élément déclencheur, les différences entre résumer et reformuler ont d'abord été discutées, puis une sorte de jeu de « téléphone arabe » a été organisé à partir d'un conte. L'auditoire devait juger du degré d'efficacité des reformulations effectuées par des élèves volontaires;

b Les élèves ont ensuite partagé leurs observations pour dresser l'état de leurs connaissances sur l'acte de reformuler (forces et faiblesses);

c L'enseignant a expliqué les notions relatives à la reformulation⁴ (regroupées dans un référentiel), puis fait un modélage exemple/contrexemple de la reformulation;

d Pour les pratiques guidée et autonome, les élèves ont dû réécouter des extraits de leurs CLP de l'automne afin de mieux comprendre l'importance de reformuler;

e L'enseignant a animé un retour en grand groupe sur ces pratiques et donné une nouvelle littéraire de science-fiction à lire afin de se préparer à travailler la justification, but du deuxième atelier. Et ce, aussi en prévision des CLP du printemps sur le roman de science-fiction *Le Passeur*⁵ qui consistaient en la production finale pour évaluation sommative en oral.

Quelques résultats à titre de conclusion

Nous avons pu constater que la reformulation des propos en situation d'interactions entre pairs joue un rôle important, qui mérite enseignement explicite. En comparant les CLP effec-

Nous avons pu constater que la reformulation des propos en situation d'interactions entre pairs joue un rôle important, qui mérite enseignement explicite.

tués en préexpérimentation et ceux réalisés après enseignement explicite de l'oral, nous avons observé une différence significative dans l'utilisation de cet outil langagier. Tous les élèves ont utilisé la reformulation à une plus grande fréquence et ont davantage varié les types de reformulation, démontrant notamment une amélioration dans l'utilisation de reformulations de type plus complexe (comme celles visant à rectifier, à expliciter ou à synthétiser les propos). De plus, le fait de fournir ce type d'outil à tous les élèves a eu des effets positifs sur la qualité des échanges : les tours de parole ont gagné en longueur et en équité, et l'on peut penser que la compréhension du roman s'est aussi améliorée, considérant que les propos échangés étaient plus élaborés, mieux justifiés en général.

De l'avis des enseignants participants, les élèves en difficulté ont profité des multiples formes d'étayage que permettent ces modèles d'enseignement



explicité fondés sur une étroite interdépendance des activités de lecture, d'écriture et d'oral (chacune servant de levier à l'autre). Les enseignants ont ainsi été souvent étonnés de l'engagement et de la persévérance de leurs élèves en lecture, étonnés de voir que la majorité des élèves ont voulu discuter avec sérieux de leurs valeurs et pu développer leur identité, leur autonomie interprétative et des attitudes plus positives face à la lecture.

Références

- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2007). *À toi la parole!* 4, 5, 6^e année. Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Hébert, M. (2006). Une démarche intégrative pour enseigner à « apprécier des œuvres littéraires ». *Québec Français*, 143, p. 74-76.
- Hébert, M. (2006). Cahier pratique : exemple d'une séquence d'enseignement explicite pour l'appréciation des œuvres. *Québec Français*, 143, p. 89-92.
- Hébert, M., et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs : quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans? *Lettrure*, 2, p. 116-228. (http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_99.pdf).

- Hébert, M. (2014). Les technologies au service de l'enseignement de l'oral dans les cercles de lecture entre pairs, *Vivre le primaire*, vol. 27, n° 4, p. 50-51.
- Lowry, L. (1992). *Le Passeur*. Paris : l'école des loisirs, collection « Médium », 288 p. (trad. française, 1994).
- Lafontaine, L., et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible!* Montréal : Chenelière Éducation.

Notes

1. Cette recherche a été rendue possible grâce au programme FQRSC nouveau chercheur (2005-2008).
2. L'enseignante de 5-6^e année primaire avait 25 ans d'expérience; celle de 2^e secondaire, 5 ans; et celle de 4^e secondaire, 15 ans.
3. Cette recherche a été rendue possible grâce au programme FRQSC – Actions concertées sur la « Persévérance scolaire » (2009-2014).
4. Voir les connaissances et stratégies en oral liées au partage et à l'écoute dans le programme du MELS (2001) et la Progression des apprentissages (2011).
5. Une œuvre d'une qualité exceptionnelle de Lois Lowry, qui compte 268 pages, sans doute un peu trop difficile pour le primaire mais que, pour les besoins de l'expérimentation visant à comparer primaire/secondaire, tous les élèves de 5^e et 6^e année ont néanmoins réussi à terminer et à apprécier!





LA CONTINUITÉ DES
APPRENTISSAGES
EN LECTURE
ET EN ÉCRITURE



MANON HÉBERT
Professeure agrégée
Département de didactique
Université de Montréal
manon.hebert@umontreal.ca

LES TECHNOLOGIES AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL DANS LES CERCLES DE LECTURE ENTRE PAIRS

Nous avons déjà présenté le projet de recherche sur l'enseignement de l'oral en contexte de cercles de lecture entre pairs (CLP), que nous avons réalisé dans sept classes de fin primaire et mi-secondaire en collaboration avec Lizanne Lafontaine¹. Ce projet a conduit à la mise en place d'un dispositif technologique dont les différents éléments ont grandement influencé la manière d'enseigner-évaluer l'oral en situation de CLP.

Rappelons que les CLP, comme dispositif didactique, constituent un genre oral informel qui se réalise à travers une discussion entre pairs où chaque élève participe à coconstruire des interprétations à la suite de la lecture d'un roman, idéalement un peu résistant ou difficile à interpréter. Ce faisant, le CLP est une activité qui permet de travailler à la fois une prise en charge autonome des processus de compréhension-interprétation en lecture littéraire et d'écoute-prise de parole en oral. Après des séances d'enseignement explicite de savoirs et stratégies en lecture, les élèves sont invités à lire chaque semaine en classe (et pendant trois semaines environ) le tiers d'un roman et à en discuter en équipe de pairs tout en écrivant individuellement un journal de lecture dans lequel les élèves sont invités à élaborer des commentaires à partir des stratégies de lecture qu'ils ont utilisées (Hébert, 2013).

Description du dispositif technologique

Sur le plan technique, il importe d'utiliser du matériel facilement manipulable



Photo 1

par les élèves. Nous avons déjà expérimenté dans des recherches antérieures l'utilisation d'un simple magnétophone ou, encore, de caméras sur pied (Hébert, 2013). Cette fois, l'emploi d'ordinateurs portables a permis de laisser aux élèves l'entière responsabilité de se filmer et de sauvegarder les données, ajoutant facilement aussi la possibilité de se réécouter en petits groupes (voir photo 1). De façon détaillée, cinq pochettes ont ainsi été prêtées à chaque équipe-école². Chacune contenait :

Équipement	Explications
Ordinateur MacBook Air	Pour réaliser les captations vidéos à l'aide de l'application Photo Booth (de série, sur ces ordinateurs).
Microphone iRig (microphone externe, branché dans le port audio de l'ordinateur)	Pour obtenir un son de bonne qualité, nécessaire en situation de travail entre pairs (quatre à six équipes par classe).
Petit trépied de table	Pour tenir le micro au centre de la table durant le CLP.
Diviseur de prise casque et paires d'écouteurs	Pour permettre aux élèves d'une même équipe d'écouter la captation vidéo en même temps, à l'aide d'écouteurs.
Clé USB	Pour faire une copie des enregistrements pour les enseignants afin de faciliter leur évaluation.



Utilité du dispositif technologique pour l'enseignement/évaluation de l'oral

Le dispositif technologique utilisé pour mettre en place les CLP s'est révélé utile sur plusieurs plans. Pour la gestion de classe, la vidéo se substitue dans une certaine mesure à la présence de l'enseignant comme régulateur des échanges et laisse celui-ci libre de circuler d'une équipe à l'autre. Sur le plan didactique, le dispositif a servi trois objectifs : avant et pendant l'enseignement

de l'oral, les vidéos permettent d'identifier avec les élèves les savoirs oraux prioritaires à enseigner lors des ateliers formatifs³ (Lafontaine et Dumais, 2014); ensuite, elles facilitent l'évaluation des interactions par les enseignants; puis elles permettent l'autoévaluation par les élèves. En effet, après chaque CLP, une séance d'écoute donnait l'occasion aux élèves de se voir, de s'entendre et de réaliser plusieurs autoévaluations liées aux notions vues en ateliers, en plus d'avoir facilité au départ l'identification de leurs forces et faiblesses (à colliger dans leur portrait de locuteur placé dans leur portfolio). Cela permet chez les élèves un engagement plus grand, dont une prise de conscience de leur compétence à l'oral et des diverses dimensions de l'oral réflexif.

Pour les enseignants, malgré l'utilisation conseillée de grilles d'observation pendant les CLP en classe portant sur les principaux points enseignés à l'oral, nous savons qu'il est difficile d'évaluer les interactions à chaud. Les vidéos permettent ainsi de confirmer et d'enrichir les observations faites sur le terrain. Les jugements d'évaluation peuvent alors



être beaucoup plus précis et assurés. Ainsi, à l'étape de l'évaluation sommative en avril, les élèves décidaient quel CLP ils avaient le mieux réussi et voulaient voir évalué. Pour poser leur jugement, aucun enseignant n'a senti à ce

devenir faisable presque au même titre que celle des productions écrites. Mais cela contribuera-t-il à faire changer les mentalités des enseignants à cet égard? L'utilisation des technologies a permis aux enseignants de réaliser non seule-

L'utilisation des technologies a facilité l'apprentissage des élèves, notamment par l'entremise de l'écoute et de l'autoévaluation, et en a motivé plusieurs à s'engager dans la tâche de lecture, qui gagne en signifiante pour eux du fait d'être réalisée de manière autonome et entre pairs.

moment le besoin de revoir l'ensemble des CLP (qui duraient en moyenne 30-45 minutes chacun). La combinaison des traces (les leurs, à l'aide des grilles d'observation, et celles laissées par les élèves dans leurs autoévaluations et les résumés de CLP par les élèves secrétaires) a suffi pour repérer les moments les plus pertinents à revoir. Les vidéos ont aussi permis à certains enseignants de soulever les difficultés entre les CLP afin d'encourager les élèves à rectifier le tir au besoin en cours de route.

Conclusion

En somme, l'utilisation des technologies a facilité l'apprentissage des élèves, notamment par l'entremise de l'écoute et de l'autoévaluation, et en a motivé plusieurs à s'engager dans la tâche de lecture, qui gagne en signifiante pour eux du fait d'être réalisée de manière autonome et entre pairs. Elle a aussi facilité l'enseignement de l'oral à partir d'extraits authentiques (production initiale en automne) et en situation de lecture, puis donné de l'assurance aux enseignants pour l'évaluation des productions finales (au printemps). À l'aide des TIC, l'évaluation des productions orales

ment l'importance de considérer l'oral comme objet spécifique à enseigner en classe de français, mais aussi son rôle indéniable pour le développement des compétences en lecture et en écriture.

Références

- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 39, n° 1, p. 119-146. Numéro thématique intitulé : *La littérature de jeunesse : l'œuvre, le lecteur, les passeurs et le passage*.
- Lafontaine, L., et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible!* Montréal : Chenelière Éducation.

Notes

1. Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du FRQSC-Actions concertées sur la « Persévérance scolaire » (2009-2014). Nous remercions Nathalie Loye (Université de Montréal) et Catherine Le Cunff (Paris X) pour leur précieuse collaboration.
2. Sept enseignants, travaillant en équipe de deux et à l'aide, à l'occasion, de leur conseiller pédagogique, pour un total de quatre écoles situées dans deux régions (Montréal et Laurentides), et appartenant à quatre commissions scolaires différentes.
3. Voir dans le présent numéro l'article intitulé « Enseigner à reformuler dans les cercles de lecture entre pairs ».





**LA CONTINUITÉ DES
APPRENTISSAGES
EN LECTURE
ET EN ÉCRITURE**



NATALIE LAVOIE

Professeure, titulaire de la Chaire de recherche sur la persévérance scolaire et la littératie
Université du Québec à Rimouski
natalie_lavoie@uqar.ca

MARIE-FRANCE MORIN

Professeure, titulaire de la Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant (CREALEC)
Université de Sherbrooke
marie-france.morin@usherbrooke.ca



MÉLISSA COALLIER

Doctorante et ergothérapeute, CREALEC
Université de Sherbrooke
melissa.coallier@usherbrooke.ca

JOANIE CARRIER

Étudiante à la maîtrise
Université du Québec à Rimouski
joanie_carrier@uqar.ca

EN MOUVEMENT, J'ÉCRIS! : UN PROGRAMME POUR TRAVAILLER LA COMPOSANTE GRAPHOMOTRICE DE L'ÉCRITURE EN 1^{re} ANNÉE

Plusieurs recherches mettent en relief le rôle sous-estimé de l'activité graphomotrice du jeune élève, laquelle lui permet de matérialiser ses idées sur papier en formant des lettres de plus en plus lisibles et en adoptant un geste de plus en plus efficace (Christensen, 2009; Medwell et Wray, 2008). Il est démontré que l'élève peut difficilement investir ses

Ce projet, qui a été vécu dans des écoles du Bas-Saint-Laurent et de l'Estrie, avait pour objectif d'élaborer et de mesurer l'impact d'un programme d'enseignement explicite de l'écriture pour travailler les compétences graphomotrices en 1^{re} année du primaire. Ce projet s'est déroulé sur une période de huit semaines, à l'automne 2013, auprès de neuf enseignantes et de leurs élèves. Au début de l'année scolaire, les enseignantes ont reçu une formation portant sur la

L'élève pouvait difficilement investir ses énergies cognitives dans la production d'un texte si son geste n'était pas suffisamment automatisé.

énergies cognitives dans l'orthographe et la production d'un texte si son geste n'est pas suffisamment automatisé. Cette automatisation exige par ailleurs des situations d'écriture régulières et fréquentes.

Dans le but de favoriser le développement de cette aisance graphomotrice, quelques études ont été menées dans d'autres pays, mais, à notre connaissance, aucune n'a été conduite dans le contexte scolaire particulier du Québec. C'est l'expérience du projet *En mouvement, j'écris!* qui est rapportée ici.

mise en place du nouveau programme d'enseignement explicite de l'écriture
En mouvement, j'écris!

1- Des principes directeurs pour établir des bases solides

Le programme est basé sur des principes directeurs découlant des plus récentes données de recherche. Le premier principe sous-jacent consiste à considérer le *développement global de l'enfant pour soutenir ses premiers apprentissages de la langue écrite*. Il s'agit, pour l'enseignant, de réaliser quotidiennement des activités sollicitant la motricité globale et la motricité fine. Le deuxième principe sous-jacent



tend à développer des pratiques pédagogiques optimales pour encourager l'aisance graphomotrice.

2- Des stratégies d'enseignement gagnantes

En mouvement, j'écris! mobilise des stratégies d'enseignement qui tiennent compte des différences interindividuelles des élèves. Ces stratégies aident l'élève à s'appropriier le tracé de chaque lettre, tout en maintenant une vision qui concourt au développement de la compétence à écrire. Voici quelques-unes de ces stratégies.

2.1 Modélisation en gestes et en paroles

La modélisation en gestes et en paroles permet à l'enseignant d'illustrer par des exemples le trajet spécifique nécessaire pour tracer les lettres. Ces exemples souvent donnés au tableau sont accompagnés d'explication. Cette stratégie suscitera une prise en charge de plus en plus autonome de l'activité graphomotrice.

2.2 Autoverbalisation

En lien avec cette modélisation, l'enseignant encourage l'élève à décrire à haute voix, puis silencieusement, la direction du mouvement nécessaire pour former une lettre.

2.3 Guidance motrice

La guidance motrice, ou « main sur main », soutient l'acquisition du sens du tracé et du mouvement requis pour former une lettre, notamment auprès de l'élève qui manifeste davantage de difficultés dans l'apprentissage de l'écriture. D'abord, l'enseignant privilégie les grands mouvements, puis il varie l'amplitude des mouvements de manière à ce que l'élève en arrive à le maîtriser dans le format attendu. Afin de cibler spécifiquement l'entrée kinesthésique, l'enseignant peut demander à l'élève de fermer les yeux pour bien sentir le mouvement.

2.4 Autoévaluation

Certaines recherches soulignent l'importance de développer l'autocritique chez l'élève afin qu'il soit en mesure de comparer ses productions de lettres aux modèles (Kaiser, Albaret et Dou-din, 2011; Jongsman, Linthorst-Bakker, Westenberg et Smits-Engelsman, 2003). Il peut ainsi être demandé à l'élève d'encercler une lettre « championne ». L'enseignant peut ensuite discuter avec les élèves – individuellement ou collectivement – des raisons de leur choix.

2.5 Différenciation

De manière à s'adapter au rythme et aux besoins des élèves, en particulier pour favoriser un tracé des lettres de plus en plus fluide, l'enseignant peut former un sous-groupe qui nécessite un soutien particulier, amener les

élèves plus forts à travailler en collaboration avec ceux ayant davantage de besoins, réduire le temps de pratique pour un élève ayant des capacités d'attention réduites, etc.

3- Des familles de lettres pour soutenir le geste moteur

L'enseignement des lettres a été organisé en fonction de familles de lettres et du style d'écriture enseigné dans les écoles participantes (écriture cursive ou écriture scripte).

4-Déroulement d'une séance d'enseignement

Les activités d'écriture fréquentes et variées sont nécessaires pour développer les habiletés graphomotrices. L'enseignement du tracé des lettres doit également s'ancrer dans une démarche explicite pour être efficace. Le programme élaboré va dans ce sens en adoptant un déroulement suivant.

4.1 Réveil des muscles

Avant de débiter, les élèves sont invi-

tés à réaliser de courtes activités pour réveiller les muscles, notamment ceux des mains et des doigts. Ces activités procurent une stimulation sensorielle à l'élève.

Exemples d'activités de réveil des muscles pour écrire :

- ▶ Frotter les mains ensemble;
- ▶ Brosser la main dominante avec une petite brosse;
- ▶ Réchauffer et manipuler de la pâte à modeler dure ou de la cire d'abeille entre les deux mains, etc.

4.2 Introduction de la lettre

L'enseignant présente la lettre de manière signifiante pour les élèves. Un jeu de chasse visuelle de la lettre dans la classe, de devinettes ou encore de recherche de la lettre dans les prénoms sont des exemples d'activités pertinentes qui permettront aux enfants de découvrir que les lettres sont partie intégrante des mots qu'ils connaissent. De cette façon, l'introduction de la lettre se situe dans un contexte plus large en considérant les mots environnants que l'enfant connaît.

Les activités d'écriture fréquentes et variées sont nécessaires pour développer les habiletés.

Familles de lettres – Modalité scripte

Lettres regroupées de façon à respecter la séquence développementale d'apprentissage des traits :

1. Famille des plongeuses : l i t
2. Famille des gymnastes : c a d e o
3. Famille des skieuses : s u y j f
4. Famille des sauteuses : r n m h b
5. Famille des foreuses : p g q
6. Famille des rappeuses : v w x z k

Familles de lettres – Modalité cursive

Lettres regroupées selon le trait de départ :

1. Famille des arrondies : a o c d q g
2. Famille des bouclées : e h l b f k
3. Famille des vagues : i u y t j p r s
4. Famille des montagnes : m n v w x z

Enseignement explicite de la lettre

► Famille de la lettre et caractéristiques de sa famille

Relier la lettre à sa famille.

► Présentation de la lettre, de ses caractéristiques visuelles et de la trajectoire de son tracé

À partir d'un modèle de la lettre en grand format (ex. : au tableau), l'enseignant modélise en formant la lettre cible tout en verbalisant la trajectoire du trait. Des flèches simples et des flèches numérotées fournissent un repère visuel à l'élève et facilitent la mémorisation durant la phase d'apprentissage. La stratégie « modélisation en gestes et en paroles » est grandement sollicitée dans cette partie.

► Exploration multisensorielle

L'exploration multisensorielle permet de présenter la lettre en impliquant différents systèmes sensoriels : visuel, auditif, tactile et kinesthésique. Les activités sensorielles peuvent varier d'une séance à l'autre.

4.3 Pratique de la lettre

► Pour bien mémoriser le geste graphomoteur, l'enseignant invite les élèves à produire la lettre sans contrainte visuo-spatiale, dans un espace non limité. Les élèves peuvent, par exemple, écrire la lettre les yeux ouverts et les yeux fermés dans un grand encadré ou encore sur une ardoise, en variant la taille de la lettre. Le recours aux petites ardoises ou au tableau blanc peut ici être approprié.

► Il est important de produire la lettre plusieurs fois afin de bien maîtriser sa formation. L'autoverbalisation peut alors être encouragée de manière à ce que les élèves s'approprient le tracé adéquat.

► Une fois le geste maîtrisé, l'enseignant demande aux élèves d'écrire la lettre de mémoire à quelques reprises. Afin d'encourager les capacités d'autoévaluation, l'enseignant peut aussi leur demander d'identifier leur lettre championne.

► Par la suite, l'enseignant invite les élèves à recopier la lettre dans des espaces plus petits, tels que des rectangles ou des lignes, et lorsque les élèves maîtrisent suffisamment le



tracé de la lettre, il les invite à écrire à l'intérieur d'un espace encore plus restreint (par exemple, cahier interliné-pointillé).

► Pour une appropriation du geste graphomoteur dans le contexte de situations réelles et signifiantes d'écriture, il est ici suggéré de réinvestir la production de la lettre cible dans des mots à écrire dans différents contextes de la classe. Il est suggéré d'utiliser des mots qui contiennent les lettres déjà explorées, sans néanmoins s'y limiter.

4.4 Tâche métacognitive

Le retour sur la tâche est un élément important lors d'une séquence d'apprentissage. Il est donc important de demander aux élèves d'adopter un point de vue de plus en plus critique sur leur activité et à propos de la qualité des lettres tracées.

5- Du matériel varié pour susciter l'intérêt

La motivation et l'intérêt des élèves pour l'écriture sont notamment suscités par des activités ludiques et par l'utilisation d'une variété de matériel et d'outils scripteurs. Par exemple :

- variété de crayons, craies, feutres, pastels;
- papiers de différents formats, tableau blanc, petites ardoises, carton, acétate, miroir;
- variété de textures : papier sablé, feutrine, sable, ficelle;
- variété d'objets à manipuler : pâte à modeler, argile, lettres en relief.

Conclusion

Le programme *En mouvement, j'écris!* a été mis en place dans certaines écoles afin d'en mesurer les effets sur le parcours des apprentissages en écriture en 1^{re} année

du primaire. Les résultats préliminaires semblent indiquer les bénéfices pour ces élèves, en particulier pour la lisibilité des lettres, ainsi que pour l'augmentation de la vitesse pour les tracer. D'autres analyses permettront d'enrichir ces premiers résultats, notamment à l'égard des bénéfices pour le développement orthographique et rédactionnel.

Du point de vue des enseignants qui ont adopté cette approche, il en ressort une satisfaction manifeste. En particulier, cette méthode semble répondre à un besoin qui leur a permis de recourir à un programme structuré et explicite à l'égard de la composante graphomotrice de l'écriture.

Références

- Christensen, C. A. (2009). The Critical Role Handwriting Plays in the Ability to Produce High-Quality Written Text. In Beard, R., Myhill, D., Riley J., et Nystrand, M. (dir.). *The SAGE Handbook of Writing Development* (p. 284-299). London : SAGE Publications.
- Kaiser, M.-L., Albaret, J.-M., et Doudin, P.-A. (2011). Efficacy of an Explicit Handwriting Program. *Perceptual and Motor Skills*, 112(2), p. 610-618.
- Jongmans, M. J., Linthorst-Bakker, E., Westenberg, Y., et Smits-Engelsman, B. C. M. (2003). Use of a Task-Oriented Self-Instruction Method to Support Children in Primary School with Poor Handwriting Quality and Speed. *Human Movement Science*, 22, p. 549-566.
- Medwell, J., et Wray, D. (2008). Handwriting. A Forgotten Language Skill? *Language and Education*, 22(1), p. 34-47.

Note

1. Ce projet a été possible grâce à une subvention du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FQRSC) et grâce au soutien de la Chaire de recherche sur la persévérance scolaire et de la Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant (CRÉALEC).





LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE



CAROLE BOUDREAU
Professeure
Université de Sherbrooke
carole.boudreau@usherbrooke.ca

JULIE MYRE-BISAILLON
Professeure titulaire
Université de Sherbrooke
julie.myre.bisaillon@usherbrooke.ca



VÉRONIQUE PARENT
Professeure
Université de Sherbrooke
veronique.parent3@usherbrooke.ca

ANNE RODRIGUE
Étudiante au doctorat
Université de Sherbrooke
anne.b.rodrigue@usherbrooke.ca
ANNICK TREMBLAY-BOUCHARD
Étudiante à la maîtrise
Université de Sherbrooke
annick.tremblay-bouchard@usherbrooke.ca

SYNTHÈSE DES PLUS RÉCENTES AVANCÉES POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE SCOLAIRE EN LECTURE-ÉCRITURE

La recherche visant à mieux comprendre les causes et manifestations liées aux difficultés d'apprentissage a considérablement progressé depuis les dernières années. Ces avancées scientifiques ont permis de mettre en place de nouvelles approches pédagogiques et orthopédagogiques auprès des élèves pour qui le développement de compétences en lecture et en écriture s'avère difficile et long. Dans cet article, nous présentons les résultats d'études sur quelques-unes des interventions les plus efficaces auprès de ces élèves. Trois domaines d'interventions sont explorés : la fluidité, la compréhension en lecture et l'orthographe.

La fluidité en lecture

La fluidité¹ en lecture joue un rôle important sur le développement de la compétence à lire (Therrien, 2004; National Reading Panel, 2000). Plusieurs études ont cherché à mesurer l'efficacité d'interventions visant l'amélioration de la fluidité et son effet sur la compréhension en lecture.

Selon Spencer et Manis (2010) et Tressoldi et collab. (2007), les interventions spécifiques et intensives ciblant le développement de la conscience phonémique et syllabique ainsi que la pratique répétée de lecture de courtes phrases favorisent la vitesse de lecture, l'automatisation de mots et la compréhension de courts paragraphes. Une méta-analyse réalisée par Zorman et collab. (2008) a également montré que la lecture répétée auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage améliore la vitesse et la précision de la lecture.

De leur côté, Casalis et collab. (2009) soulignent, à la suite d'une étude réalisée auprès d'élèves dyslexiques de 4^e année (n=53), que des interventions spécifiques sur le recours aux connaissances morphologiques² facilitent la lecture automatisée de mots et améliorent

La recherche visant à mieux comprendre les causes et manifestations liées aux difficultés d'apprentissage a considérablement progressé depuis les dernières années.

la compréhension en lecture. Dans cette étude, le fait d'amener les élèves à identifier et extraire les préfixes et suffixes des mots afin de dégager les unités de



sens contribue à une meilleure reconnaissance de mots.

Les études menées par Spencer et Manis (2010) ont révélé que des interventions régulières (tous les jours), d'environ 10 minutes, et intensives (sur plusieurs mois) seraient préférables à des interventions plus longues et espacées. De plus, une intervention individualisée

serait à préconiser plutôt qu'une intervention avec un petit groupe d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

La compréhension en lecture

L'enseignement de stratégies efficaces visant à améliorer la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage a fait l'objet de plusieurs études (Harn et collab., 2008; Simmons et collab., 2007; Williams, 2003). Dans le cadre d'une étude réalisée par Williams et Pao (2013), les résultats ont révélé que des interventions visant à : ❶ comparer les textes relativement à leur niveau de similitude sur le plan de l'organisation de l'information; ❷ enseigner des stratégies pour comprendre les relations causales entre les informations; ❸ enseigner des stratégies pour comprendre et organiser l'information de façon ordonnée aident à améliorer la compréhension de textes narratifs. Dans cette étude, des pratiques intégrant des périodes de discussion, l'utilisation d'organiseurs graphiques, le résumé, le tableau synthèse, le questionnement, à titre d'exemples, ont été expérimentées dans les trois types d'intervention et ont contribué à produire un effet positif sur la compréhension en lecture. Selon les enseignants, les élèves ont bénéficié positivement de ces programmes.

Plusieurs études (Gersten et collab., 2001; Mastropieri et collab., 2003; Swanson, 1999) réalisées auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage ont montré que l'enseignement de stratégies de lecture améliore leur compréhension. Des stratégies visant

Plusieurs élèves aux prises avec une difficulté d'apprentissage en lecture en présentent également en écriture, plus particulièrement en matière d'orthographe.

à : ❶ identifier les idées principales (Graves et Levin, 1989); ❷ reconnaître la structure de texte (Bakken et collab., 1997); ❸ résumer ce qui avait été lu (Berkeley et collab., 2011) contribuent à améliorer la réussite en lecture.

De plus, selon Scruggs et Mastropieri (2013), le fait de placer les élèves en difficulté d'apprentissage, en particu-

lier les adolescents, dans une activité cognitive de haut niveau, de leur soumettre des questions de qualité sur les apprentissages en cours, de leur enseigner explicitement des stratégies de compréhension, favorise l'amélioration des habiletés liées à la lecture. Des études menées par Berkeley et collab. (2011) révèlent qu'un suivi des progrès de l'élève et les encouragements à l'égard des stratégies de compréhension utilisées efficacement aident positivement le développement de la compétence à lire.

L'orthographe

Plusieurs élèves aux prises avec une difficulté d'apprentissage en lecture en ont également en écriture, plus



particulièrement en orthographe. Par ailleurs, les avancées scientifiques dans ce domaine, comparativement aux difficultés d'apprentissage en lecture, sont moins nombreuses. Jusqu'à maintenant, les résultats des études ont montré que les difficultés en écriture sont plus difficiles à surmonter que celles en lecture pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, soulignant ainsi l'importance de mettre en place des interventions adéquates et efficaces

le plus tôt possible. Les résultats des études ont montré que l'enseignement : ❶ du principe alphabétique, tant en lecture qu'en écriture (Mehta et collab., 2005); ❷ des relations entre la phonologie, l'orthographe et la morphologie (Henry, 2003; Henry et Redding, 1996); ❸ des stratégies d'autorégulation relatives aux composantes langagières en contexte de production écrite (Berninger et collab., 2010; Richards et collab., 2009) améliore les connaissances liées à l'orthographe.

D'autres études menées par Kirk et Gillon (2009) et Morris et collab. (2012) auprès d'élèves du primaire ont montré l'effet positif d'interventions portant sur plusieurs types de consciences lin-

guistiques, en particulier la conscience morphologique, sur l'amélioration de l'orthographe, en plus de contribuer au développement de certaines habiletés en lecture telles que le décodage, la fluidité et la compréhension. Les interventions proposées touchent particulièrement l'étude de la morphologie et l'enseignement de stratégies phonologiques et orthographiques.

Conclusion

Malgré le défi que représente l'enseignement de la lecture et de l'écriture

aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, plusieurs études soutiennent la contribution de pratiques fondamentales sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture auprès de ces élèves. Ainsi, l'enseignement explicite de stratégies de compréhension, d'organisation des informations, d'autorégulation de même que des interventions spécifiques sur les consciences linguistiques contribuent à améliorer certaines habiletés essentielles à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De plus, des interventions spécifiques, régulières et intensives ciblant les besoins de l'élève seraient plus bénéfiques que des interventions de plus longue durée et espacées dans le temps.

Des interventions spécifiques, régulières et intensives ciblant les besoins de l'élève seraient plus bénéfiques que des interventions de plus longue durée et espacées dans le temps.



Références

- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., et Scruggs, T. E. (1997). Reading Comprehension of Expository Science Material and Students with Learning Disabilities : A Comparison of Strategies. *The Journal of Special Education*, vol. 31, n° 3, p. 300-324.
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A., et Scruggs, T. E. (2011). Reading Comprehension Strategy Instruction and Attribution Retraining for Secondary Students with Learning and Other Mild Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 44, n° 1, p. 18-32.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., et Carlisle, J. (2010). Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 39, n° 2, p. 141-163.
- Casalis, S., Dusauroit, M., Colé, P., et Ducrot, S. (2009). Morphological Effects in Children Word Reading : A Priming Study in Fourth Graders. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 27, n° 3, p. 761-766.
- Duke, N. K., et Bennett-Armistead, V. S. (2003). *Reading and Writing Informational Text in the Primary Grades*. New York, NY : Scholastic Teaching Resources.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., et Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities : A Review of Research. *Review of Educational Research*, vol. 71, n° 2, p. 279-320.
- Henry, M. (2003). *Unlocking Literacy. Effective Decoding and Spelling Instruction*. Baltimore, MD : Brookes.
- Henry, M. K., et Redding, N. C. (1996). *Patterns for Success in Reading and Spelling. A Multisensory Approach to Teaching Phonics and Word Analysis*. Baltimore, MD : Paul S. Brookes.
- Harn, B. A., Linan-Thompson, S., et Roberts, G. (2008). Intensifying Instruction : Does Additional Instructional Time Make a Difference for Most At-Risk First Graders? *Journal of Learning Disabilities*, vol. 41, n° 2, p. 115-125.
- Kirk, C., et Gillon, G. T. (2009). Integrated Morphological Awareness Intervention as a Tool for Improving Literacy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 40, n° 3, p. 341-351.
- Mehta, P. D., Foorman, B. R., Branum-Martin, L., et Taylor, W. P. (2005). Literacy as a Unidimensional Multilevel Construct : Validation, Sources of Influence, and Implications in a Longitudinal Study in Grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, vol. 9, n° 2, p. 85-116.
- Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Sevcik, R. A., Steinbach, K. A., Frijters, J. C., et Shapiro, M. B. (2012). Multiple-Component Remediation for Developmental Reading Disabilities IQ, Socioeconomic Status, and Race as Factors in Remedial Outcome. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, n° 2, p. 99-127.
- National Reading Panel. (2000). *Report of National Reading Panel : Teaching Children to Read*. Bethesda, MD : National Institute of Child Health and Human Development.
- Richards, T., Berninger, V., Winn, W., Swanson, H. L., Stock, P., Liang, O., et collab. (2009). Differences in fMRI Activation between Children with and without Spelling Disability on 2-Back/0-Back Working Memory Contrast. *Journal of Writing Research*, vol. 1, n° 2, p. 93-123.
- Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., Harn, B., Coyne, M. D., Stoolmiller, M., Edwards, L. L., et collab. (2007). Attributes of Effective and Efficient Kindergarten Reading Intervention : An Examination of Instructional Time and Design of Instruction Specificity. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 40, n° 4, p. 331-347.
- Spencer, S. A., et Manis, F. R. (2010). The Effects of a Fluency Intervention Program on the Fluency and Comprehension Outcomes of Middle School Students with Severe Reading Deficits. *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 25, n° 2, p. 76-86.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial and Special Education*, vol. 25, n° 4, p. 252-261.
- Tressoldi, P. E., Vio, C., et Iozzino, R. (2007). Efficacy of an Intervention to Improve Fluency in Children with Developmental Dyslexia in a Regular Orthography. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 40, n° 3, p. 203-209.
- Vadasy, P. F., Sanders, E. A., et Peyton, J. A. (2006). Paraeducator-Supplemented Instruction in Structural Analysis with Text Reading Practice for Second and Third Graders at Risk for Reading Problems. *Remedial and Special Education*, vol. 27, n° 6, p. 365-378.
- Williams, J. P. (2003). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. In Swanson, H. L., Harris, K. R., et Graham, S. (dir.). *Handbook of Learning Disabilities* (p. 293-305). New York, NY : Guilford Press.
- Williams, J. P., et Pao, L. S. (2013, 2^e éd.). *Developing a New Intervention to Teach Text Structure*. In Swanson, H. L., Harris, K. R., et Graham, S. (dir.). *Handbook of Learning Disabilities* (p. 361-374). New York, NY : Guilford Press.
- Zorman, M., Lequette, C., Pouget, G., Devaux, M. F., et Savin, H. (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6^e en difficulté de lecture. *Approche Neuropsychologique de l'Apprentissage chez l'Enfant*, vol. 96-97, p. 33-40.

Notes

1. La fluidité en lecture s'exprime par la rapidité et l'exactitude à lire un texte.
2. La morphologie réfère à l'étude de la forme des mots.





LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE



CAROLE BOUDREAU
Professeure
Université de Sherbrooke
carole.boudreau@usherbrooke.ca

MAGALI ALLARD
Étudiante à la maîtrise
Université de Sherbrooke
magali.allard@usherbrooke.ca



MARIE-ÈVE BÉDARD
Chargée de cours
Université de Sherbrooke
marie-eve.bedard@usherbrooke.ca

LA COLLABORATION ENSEIGNANT-ORTHOPÉDAGOGUE : UNE MESURE ESSENTIELLE D'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE

AQEP VIVRE LE PRIMAIRE, VOLUME 27, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2014

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ne cesse d'augmenter depuis les 15 dernières années (MELS, 2009). Parmi ces élèves, bon nombre d'entre eux, aux prises avec des difficultés d'apprentissage, notamment en lecture-écriture, bénéficieront d'un soutien en orthopédagogie. Pour que cette mesure puisse contribuer positivement à leur réussite scolaire, une



entre l'enseignant de la classe ordinaire et l'orthopédagogue (ou autre professionnel concerné par la problé-

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ne cesse d'augmenter depuis les 15 dernières années (MELS, 2009).

collaboration interprofessionnelle entre l'enseignant et l'orthopédagogue s'avère essentielle.

Récemment, le MELS s'est référé au modèle de *Réponse à l'intervention* pour une organisation des services aux élèves de 10 à 15 ans en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MELS, 2011). Ce modèle, qui se décline en trois niveaux d'interventions visant à répondre efficacement aux besoins de l'élève en difficulté, repose, entre autres, sur une collaboration étroite

matique de l'élève). Or, cette pratique collaborative s'avère parfois longue et fastidieuse à mettre en place, notamment en raison de structures organisationnelles laissant peu de place aux rencontres entre les enseignants et les autres collègues du milieu scolaire. Dans le cadre de cet article, nous présenterons les conditions favorables à une collaboration efficace entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte de soutien aux élèves en difficulté d'apprentissage.

Quand intégration rime avec collaboration

Depuis le rapport COPEX (1976), qui marque le début de l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au Québec, des pratiques de collaboration entre le personnel enseignant et les autres professionnels de l'éducation sont souhaitées et encouragées afin d'assurer une cohérence pédagogique entre les divers acteurs concernés par la réussite scolaire des élèves en difficulté.

Dans la même foulée, plusieurs des voies d'action proposées par la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999), notamment celle suggérant de « placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès

des élèves handicapés ou en difficulté » (MEQ, 1999, p. 20), souligne également l'importance d'une étroite collaboration entre les professionnels de l'éducation, en particulier entre l'enseignant et l'orthopédagogue. Récemment, l'intérêt du MELS à s'inspirer du modèle de *Réponse à l'intervention* pour planifier les services aux élèves HDAA confirme la nécessité d'adopter des pratiques collaboratives entre les enseignants et les orthopédagogues, tant sur le plan du soutien en classe que sur celui hors classe ainsi qu'au chapitre d'un suivi serré des progrès de l'élève, lequel s'inscrit à la fois sous la responsabilité de l'enseignant et de l'orthopédagogue.

La collaboration au service de l'élève en difficulté

Au Québec, la plupart des élèves HDAA sont intégrés en classe ordinaire (MELS, 2009) et plusieurs bénéficient d'un soutien orthopédagogique offert en contexte individuel ou en petits groupes, voire en classe. Dans le contexte où nous cherchons à répondre du mieux possible aux besoins diversifiés des élèves en difficulté qui sont intégrés en classe régulière, la question de la collaboration interprofessionnelle entre les enseignants et les orthopédagogues est inévitable. À ce sujet, Stewart, Benner, Martella et Marchand-Martella (2007) mentionnent que ce genre de collaboration aide à améliorer l'enseignement et que chacun peut partager son expérience, sa formation et ses savoirs pour améliorer les pratiques de l'équipe. Friend, Hurley-Chamberlain et Shamberger (2010) ajoutent que cette collaboration entre enseignant et expert des difficultés d'apprentissage peut aider les élèves à répondre aux attentes du programme de formation.

Si l'importance de la collaboration entre orthopédagogue et enseignant est souvent mentionnée dans les écrits, elle est toutefois peu définie, le phénomène s'expliquant par le peu de recherches sur les pratiques collaboratives en milieu scolaire comparativement à

d'autres environnements tels que ceux de la santé ou des services sociaux, voire des grandes entreprises. Or, la collaboration interprofessionnelle doit être enseignée, apprise et soutenue (Cook et Friend, 1995) pour en assurer le succès, et ce, peu importe le milieu professionnel concerné.

La collaboration interprofessionnelle enseignant-orthopédagogue

Examiner les écrits traitant de la collaboration interprofessionnelle en général peut nous aider à déterminer certains paramètres qui pourraient contribuer à la mise en place d'une bonne collaboration enseignant-orthopédagogue. Il est notamment possible de dégager plusieurs ingrédients qui semblent la favoriser. Certains concernent davantage les caractéristiques personnelles des individus impliqués, alors que d'autres sont liés à la relation ou, finalement, au contexte entourant cette collaboration.

Dans un article abordant le concept de coenseignement, Cook et Friend (1995) ont recensé certaines caractéristiques liées à la personne, qui facilitent la mise en place de la collaboration. Ils mentionnent, notamment, la flexibilité des personnes impliquées et leur engagement envers ce coenseignement.

Ils soulèvent également l'importance d'avoir de bonnes compétences interpersonnelles, incluant des habiletés de communication et la collaboration dans la résolution de problème, la capacité à prendre des décisions et à poser un regard critique sur ses pratiques et, finalement, le développement d'un fort jugement clinique. Stewart et collab. (2007) abordent également l'importance du développement de certaines habiletés individuelles qui favorisent le travail d'équipe. Ils en précisent deux en particulier qui ont été identifiées par Murray (2004), soit la communication et les habiletés de résolution de conflit.

La collaboration interprofessionnelle doit être enseignée, apprise et soutenue pour en assurer le succès, et ce, peu importe le milieu professionnel concerné.

À la lumière de tout cela, il n'est pas surprenant de constater que Cook et Friend (1995) aient ciblé la préparation professionnelle comme besoin critique.

Sur le plan de la relation, Cook et Friend (1995) nomment la communication efficace et continue entre les personnes impliquées comme étant un des ingrédients essentiels de la collaboration. McNair Brown, Stone et Sims (2001), quant à eux, énumèrent des principes permettant de déterminer l'efficacité de la collaboration qui peuvent également, selon nous, être considérés comme des éléments facilitant cette collaboration.





Il s'agit de la compréhension mutuelle des rôles de chacun (ce qui sous-tend un besoin d'information) et du respect des limites de ces rôles, de la compréhension et de la reconnaissance des actions différentes et communes entre les professionnels, de la reconnaissance de l'expertise apportée par chacun des membres et de la promotion de l'égalité des statuts de chacun, ainsi que de la compréhension par chacun de l'importance de la coopération et de la confiance pour éviter et résoudre les conflits dans le groupe. Ils mentionnent également que les habiletés de collaboration ne sont pas innées mais plutôt apprises, et que reconnaître cela contribue à l'efficacité de la collaboration. Stewart et collab. (2007) vont dans le même sens en mentionnant parmi les éléments facilitants la compréhension mutuelle des rôles et des besoins de chacun.

Finalement, en ce qui concerne la structure, ou le contexte de la collaboration, Cook et Friend (1995) affirment que le

dans la collaboration qui peuvent avoir besoin d'être guidées. Friend et collab. (2010) insistent également sur l'importance de la mise en place d'un temps de planification commun sur une base hebdomadaire (minimum). Pour leur part, Stewart et collab. (2007) abordent l'importance de définir clairement les rôles et responsabilités de chacun.

De façon générale, il ressort des écrits, notamment des travaux de Friend et collab. (2010), que pour la mise en place d'un travail collaboratif efficace, il est nécessaire de consacrer du temps à codéfinir les paramètres de la relation collaborative lors de sa mise en place et de parvenir à une entente sur le cadre à mettre en œuvre et sur les moyens à utiliser pour répondre aux besoins des élèves.

Conclusion

En somme, les résultats des études ayant porté sur la collaboration interprofessionnelle soulèvent l'importance de prendre en compte des facteurs

personnels, professionnels et organisationnels au moment de mettre en place des pratiques collaboratives. Dans un contexte de collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues, de nouvelles pratiques sont à définir en considérant,

notamment, les rôles et responsabilités de chaque profession à l'égard de la réussite des élèves en difficulté. Toutefois, une telle démarche demande, comme le soulignent Cook et Friend (1995), un accompagnement de la direction d'école.

Références

- Cook, L., et Friend, M. (1995). Co-Teaching : Guidelines for Creating Effectives Practices. *Focus on Exceptional Children*, vol. 28, n° 3, p. 1-25.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., et Shamberger, C. (2010). Co-Teaching : An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Education and Psychological Consultation*, vol. 20, n° 1, p. 9-27.
- McNair, R., Brown, R., Stone, N., et Sims, J. (2001). Rural Interprofessional Education : Promoting Teamwork in Primary Health Care Education and Practice. *Australian Journal of Rural Health*, vol. 9, n° 1, p. 19-26.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans. Intervenir là où ça compte!* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage, évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Murray, C. (2004). Clarifying Collaborative Roles in Urban High Schools. *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, n° 5, p. 44-51.
- Stewart, R. M., Benner, G. J., Martella, R. C., et Marchand-Martella, N. E. (2007). Three-Tier Models of Reading and Behavior : A Research Review. *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 9, n° 4, p. 239-253.

Dans un contexte de collaboration entre les enseignants et les orthopédagogues, de nouvelles pratiques sont à définir en considérant, notamment, les rôles et responsabilités de chaque profession à l'égard de la réussite des élèves en difficulté.

soutien administratif est essentiel. Ils font référence ici à l'organisation, aux ressources disponibles, à la gestion du temps et des priorités et au soutien apporté aux personnes impliquées

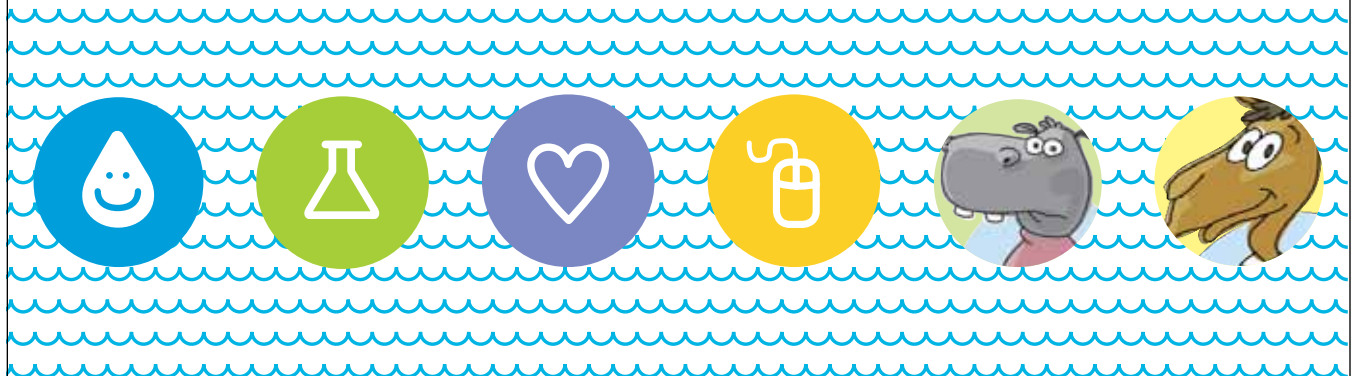


- Activités technoscientifiques, comportementales et de consolidation
- Pour comprendre les enjeux liés à l'eau potable
- Trousse offerte **gratuitement** à toutes les écoles du Québec en septembre 2014!



Fantastiko!

J'aime l'eau, j'en prends soin!



Affaires municipales
et Occupation
du territoire
Québec 


Centre d'interprétation de l'eau

Trousse éduco-ludique pour les élèves du 3^e cycle

www.cieau.qc.ca



LE DÉNOMBREMENT ET LA DIFFÉRENCIATION : DU PRÉSCOLAIRE AU DÉBUT DU PRIMAIRE

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour le préscolaire suggère aux enseignants de transmettre les connaissances par le jeu : « L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité. » (PFEQ, p. 52) Dans l'ouvrage *Intervenir au préscolaire* (Charron et Raby, 2004), les auteures présentent plusieurs points à considérer lorsque l'on enseigne à la maternelle. Selon ces auteures, proposer des apprentissages différenciés aux enfants pour faire connaître différentes facettes de la mathématique constitue un moyen efficace pour stimuler l'intérêt et la curiosité chez les apprenants.

Dans cette perspective, nous souhaitons présenter une activité élaborée dans le cadre d'un cours universitaire portant sur l'apprentissage différencié. Les différentes activités ont été réalisées avec quelques enfants d'âge préscolaire. La séquence proposée s'intéresse au dénombrement chez les enfants du préscolaire.

La séquence d'activités sur le dénombrement

L'élaboration de ces activités s'est constituée à partir de deux lignes directrices pédagogiques : ① amener les élèves à dénombrer un ensemble d'objets et à écrire un nombre correctement; ② établir des liens entre l'apprentissage des nombres et la vie quotidienne. Pour y arriver, nous nous sommes inspirées de l'approche par l'enseignement explicite des stratégies (Gauthier et Bissonnette, 2010; Tardif, 1992).

Activer les connaissances antérieures

Pour commencer, il importe de savoir

ce que les enfants connaissent sur les chiffres et les nombres; il s'agit des connaissances déclaratives. Les enfants de cet âge peuvent habituellement différencier les lettres des chiffres. Par contre, il reste difficile pour eux de lire ces derniers et de les associer à la bonne quantité. La causerie constitue une belle occasion pour questionner les enfants et en apprendre davantage sur les connaissances acquises et non acquises sur le sujet abordé. Selon Tardif (1992), il est important de découvrir les connaissances déclaratives des enfants pour orienter notre enseignement des connaissances procédurales et conditionnelles.

Développer les connaissances procédurales

Associer le mouvement à la parole en suivant la comptine numérique est une pratique encouragée par plusieurs auteurs (Raby et Charron, 2004; Royer, 2004). L'enseignant explique la stratégie selon laquelle on éloigne avec le doigt les éléments déjà comptés un à un en suivant la comptine numérique. Par exemple, chaque élève reçoit 20 céréales de type Cheerios. L'enseignant demande de compter un nombre de céréales entre 1 et 10 en prenant soin d'utiliser la stratégie enseignée. Lorsque la compétence est maîtrisée, l'enseignant peut

autoriser les élèves à manger les céréales comptées afin de rendre cette activité plus ludique.

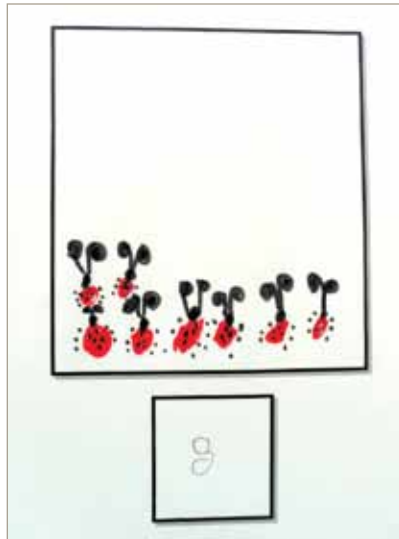
Illustrer pour s'approprier

Maintenant que des stratégies de dénombrement ont été enseignées, il est temps de démontrer aux élèves l'utilité de ces connaissances : ce sont les connaissances

Proposer des apprentissages différenciés aux enfants pour faire connaître différentes facettes de la mathématique constitue un moyen efficace pour stimuler l'intérêt et la curiosité chez les apprenants.

conditionnelles. Pour ce faire, les élèves sont invités à créer un livre à compter. Chaque jour, l'enseignant choisit un chiffre à travailler et l'élève crée une page de son livre sur ce chiffre. Sur chaque page, il y a un espace pour que l'enfant écrive le chiffre et l'illustre avec un élément de son choix. Avec les élèves en difficulté, l'enseignant peut écrire le chiffre et l'élève ne fait que l'illustration. Lorsque le livre est complet et compte les pages de 1 à 9, il importe de l'assembler et de créer une page couverture qui reflète son contenu. Cette activité nous permet





alors de déterminer si l'élève est capable de dénombrer une quantité ou non. Il est possible d'ajouter des pages en travaillant les nombres de 10 à 20. Cette activité peut aussi être exploitée au début du primaire et suivre l'apprentissage des nombres plus grands.

Des activités stimulantes

Les dyades sont suggérées par Caron (2012) comme étant des moyens structurés pour travailler de manière différenciée les apprentissages à réaliser. Elles peuvent être constituées d'élèves de différents niveaux ou aux compétences similaires. Les échanges entre les pairs favorisent la coconstruction des savoirs et stimulent l'engagement face à la tâche. Une fois les équipes formées, il est temps de jouer! Pour renforcer la stratégie du dénombrement, l'enseignant distribue un paquet de cartes à jouer à chaque équipe en ne gardant que les cartes de l'as au 10 et en

ayant pris soin de couper les coins qui indiquent le chiffre et la couleur. Chaque élève a la moitié d'un paquet. De façon simultanée, les deux enfants retournent une carte. Ils comptent le nombre de dessins et le disent ensuite à voix haute pour savoir qui a le nombre le plus élevé.

Apprendre à compter

Selon Piaget, l'enfant du préscolaire est dans le stade préopératoire et il doit apprendre à réciter la comptine numérique avant de pouvoir faire de la correspondance terme à terme, soit de coordonner la comptine et le doigt (Charon et Raby, 2004). Dans certains cas, les élèves peuvent éprouver de la difficulté à séparer des objets tels que les blocs multibases. Il est alors possible de leur présenter des objets de couleurs variées afin qu'ils déterminent le nombre d'éléments rouges, verts, ou bleus. Le côté visuel sera ainsi davantage sollicité.

Pour un travail plus kinesthésique, il est possible de demander aux élèves de mesurer des distances en comptant leurs pas. À chaque pas effectué, le nombre correspondant est nommé. L'enseignant peut aussi séparer la classe en quatre équipes et placer le nombre de cerceaux désiré en ligne droite devant chaque équipe. Le premier élève de chaque regroupement doit sauter dans les cerceaux en comptant chaque saut et, au dernier cerceau, il doit dire à quel chiffre il s'est arrêté.

Conclusion

Nous avons voulu démontrer qu'apprendre par le jeu, c'est possible! Le travail en projet s'avère une excellente façon de différencier au quotidien. Il faut oser laisser les élèves libres de faire des choix et de participer à l'élaboration du projet. Instaurer un centre d'enrichissement dans la classe permettrait certainement de pousser plus loin les apprentissages des élèves.

Références

- Caron, J. (2012). *Quand revient septembre*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire et primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Raby, C., et collab. (2004). *Intervenir au préscolaire*. Montréal : CEC.
- Royer, N., et collab. (2004). *Le monde du préscolaire*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions Logiques.



MODULO

Une approche originale,
des stratégies efficaces
et des outils pratiques

Pour plus d'information ou pour commander,
visitez scolaire.groupemodulo.com



CAP SUR LES SCIENCES



- Plus de 20 ans d'expérience au support de l'enseignement des sciences au primaire.
- Plus de 600 000 élèves rencontrés à travers le Québec et le Canada.
- Des ateliers qui correspondent aux objectifs d'apprentissage du MELS.
- Réservez pour l'année en cours, avant le 30 septembre, afin de bénéficier encore du tarif à 7 \$ au lieu de 7,50 \$

Reconnus par le programme **Culture à l'école** et seul organisme reconnu par ce programme pouvant vous offrir une activité avec planétarium gonflable.

59, chemin Bellevue, Saint-Louis-du-Ha! Ha! | 418 854-2172 • 1-877-775-2172
www.asterbsl.ca

JOIGNEZ



Et courez la chance de gagner les albums de l'automne 2014 et du printemps 2015 des Éditions de la Bagnole pour votre école en devenant critique littéraire pour **Le club des Superlecteurs**.

Voir les détails et conditions sur notre site à l'adresse : www.leseditionsdelabagnole.com

Date limite pour participer : 23 novembre 2014



Une société de Québecor Média
leseditionsdelabagnole.com



DEVENEZ GEEKENSEIGNANT : ENGAGER LES JEUNES PAR DES PROJETS DE ROBOTIQUE PÉDAGOGIQUE!

En 1973, Seymour Papert décrivait, dans une recherche publiée au Massachusetts Institute of Technology (MIT) intitulée *Uses of Technology to Enhance Education*, ce qui allait devenir les bases de sa théorie sur le développement des connaissances chez l'enfant. Il se questionnait justement sur la possibilité d'utiliser la technologie qui, à l'époque, reposait particulièrement sur l'ordinateur, la robotique et la programmation dans un contexte scolaire.

En parcourant cet article, et surtout en ayant en tête son année de publication, il est difficile de ne pas qualifier cet homme de réel visionnaire pour l'éducation. En effet, au moment de sa parution, il n'y avait pas encore d'Internet ni d'ordinateur pour le grand public, le téléviseur couleur n'existait que depuis cinq ans et le jeu le plus populaire des enfants était le patin à roulettes à quatre roues attachées sur des souliers! M. Papert nous a légué le constructionnisme, théorie de l'apprentissage qui se veut la suite logique du constructivisme

Les élèves nous surprendront toujours par leur créativité à trouver des solutions avec toute l'ingéniosité dont ils sont pourvus.

proposé par Piaget, qui est toujours aussi populaire et pertinent en 2014.

Qu'est-ce que le constructionnisme?

Bon, me direz-vous, qu'est-ce que cette nouvelle théorie? En fait, il est fort probable que vous exploitiez déjà, dans vos pratiques d'enseignement, l'apprentissage par projet. Par exemple, lorsque vous demandez à vos élèves de réaliser un modèle, ou un prototype, et que vous leur proposez de présenter



le fruit de leurs efforts à leurs pairs, vous exploitez et favorisez l'approche du constructionnisme.

Actuellement, un grand courant populaire envahit globalement la planète et porte l'appellation *Make*. Peut-être avez-vous entendu les expressions *Maker*, *Makerfair* et même *GeekDaddy* ou encore *GeekMommy*? Dans cette façon de faire, on y encourage les enfants, les élèves, les parents ainsi que leurs enseignants à s'investir entièrement dans des projets stimulants, c'est-à-dire de tout simplement FAIRE des outils et des objets d'apprentissage. Placés devant un problème donné, les élèves nous surprendront toujours par leur créativité à trouver des solutions avec toute l'ingéniosité dont ils sont pourvus.

En préconisant une telle approche, vous serez en meilleure position pour évaluer leurs réels besoins d'apprentissage

afin de leur permettre de grandir tout en étant eux-mêmes au centre de leurs apprentissages. Les besoins des jeunes sont différents d'un enfant à l'autre. Peut-être doivent-ils développer leur aptitude à faire des schémas ou bien nécessitent-ils de l'aide pour mieux planifier leur travail? Parfois, c'est leur capacité à expliquer le fonctionnement de leur future machine ou à visualiser leur création qui pose problème. D'autres fois, ils ont besoin d'un coup de pouce afin d'améliorer leur dextérité fine, de communiquer correctement des principes, de coopérer au sein d'une équipe pour profiter des forces de ses membres qui la composent. Enfin, les enfants ont également besoin de se faire montrer quelles stratégies utiliser pour apprendre à apprendre, comment faire pour apprendre de ses erreurs et comment réaliser des itérations de qualité. En clair, tous ces défis surmontés contribueront à améliorer la persévérance scolaire de notre jeunesse.



Des ressources pratiques

Passons maintenant de la théorie à la pratique. Comment faire pour trouver des défis de robotique stimulants tant par leur conception que par les concepts pédagogiques ciblés par le PFEQ (*Programme de formation de l'école québécoise*)? Comment trouver des défis captivants qui permettront tant aux élèves qu'aux enseignants de progresser selon leur rythme d'apprentissage? Tout ça existe chez Robotique Zone01, déjà reconnu mondialement avec ses ressources pédagogiques prêtes à utiliser dans vos salles de classe!

Vous n'êtes plus seuls avec vos intentions pédagogiques, sachez que vous pouvez déjà vous inspirer en consultant les différentes ressources pédagogiques gratuites de Robotique Zone01. Encore plus, si vous avez le goût de vivre une aventure vraiment hors du commun, réellement captivante et signifiante, voici une suggestion concrète pour vous : la finale provinciale de robotique pédagogique.

Cet évènement unique est organisé par Robotique Zone01 depuis huit ans. Chaque année, un groupe d'enseignants, de conseillers pédagogiques et de mordus de robotique se réunissent pour développer le programme annuel de robotique du Québec. Un projet de robotique pédagogique, c'est faire interagir autant la conception du robot, sa programmation que sa communica-

tion dans une seule et même activité afin d'évaluer le développement global des compétences des élèves.

En 2014, plus de 175 équipes du primaire et du secondaire ont relevé les défis de robotique sous la thématique *Robocircus*. D'ailleurs, vous pourrez suivre cet automne, les trois équipes qui se préparent en vue de représenter le Canada lors de la grande finale WRO (World Robotics Olympiad) qui aura lieu à Sochi, en novembre.

Actuellement, la huitième finale de robotique pédagogique est déjà en branle avec une thématique qui fera rêvasser bien des élèves. La grande aventure *Astrobot* vous est proposée pour cette saison qui s'annonce haute en émotions encore une fois. Tout au long de vos découvertes pédagogiques en lien avec cette finale de robotique, vos élèves seront invités à partir à la conquête de l'espace et, chemin faisant, feront face à de nombreuses problématiques lors des missions proposées. Pour chacune d'entre elles, des concepts de science, de technologie et de mathématique devront être utilisés afin de répondre aux défis. Chaque mission est une occasion de faire un projet intégrateur en classe.

Ces missions robotiques font partie de trois programmes offerts aux élèves et enseignants du primaire. Il s'agit de *Robot Recrue* pour les plus petits,

du préscolaire à la 4^e année, de *Robot Junior*, pour les élèves de 5^e et 6^e année et *Make-ART*, une toute nouvelle aventure qui fait une place aux arts interactifs et à la robotique pour tous les cycles.

Année après année, dans plusieurs colloques offerts au Québec, dont celui de l'AQEP, les ateliers de type « mains sur les touches » sont les plus convoités. Pourquoi ne pas faire la même chose avec vos élèves? C'est une pratique gagnante et efficace qui a fait ses preuves depuis l'époque de Papert, et encore aujourd'hui.

C'est un rendez-vous pour tous les *Geek-Enseignants* ou pour ceux qui veulent toujours et avant tout proposer tout simplement des projets novateurs à leurs élèves! Venez FAIRE avec nous les créateurs du futur (#createurdefutur).

Références

- Dupont, Y. (2014). Le manifeste pour la persévérance. Récupéré le 20 juin 2014, de <http://www.zone01.ca/perseverer>
- Papert, S. (1973). Uses of Technology to Enhance Education. Récupéré le 20 juin 2014, de <http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/6213/AIM-298.pdf?sequence=2>



QU'APPRENDRONT VOS ÉLÈVES AUJOURD'HUI?

LAISSEZ LA CAPITALE LES ÉPATER!

Ils vivront une expérience canadienne unique en explorant des attraits tels que la Cour suprême du Canada, le Musée des sciences et de la technologie du Canada, le parc de la Gatineau, le Musée de l'agriculture et de l'alimentation du Canada et bien plus...

capitaleducanada.gc.ca/education
1-800-461-8020 • 613-944-2898

Programmes éducatifs **GRATUITS**
dans la capitale!



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Canada



LES PETITS SIGNES QUI FONT LA DIFFÉRENCE!

La place de l'inattendu

Bien que tout enseignant prépare ses activités avec soin, il sait aussi que ce qui a été prévu n'est pas toujours vécu! Les contextes d'interaction orientent le dispositif pédagogique et si une activité se déroule parfaitement bien, il reste toujours une place pour l'inattendu. C'est aussi une des raisons pour laquelle la communication constitue l'une des compétences essentielles de la formation (MELS 2001). Pourtant, la majeure partie du temps, les objectifs sont atteints.

Magiciens ou experts en signaux subtils?

La somme d'informations gérées par les enseignants durant ces situations d'apprentissage exige d'eux un niveau de communication expert qui ne s'arrête pas au fait de posséder un très bon niveau de langue.

Un chercheur associé au CRIFPE a permis de dégager une piste à l'intérieur d'un travail plus vaste¹. Intéressée par la manière dont les activités scolaires s'organisent à l'intérieur de la forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin, 1994), et au-delà des comportements visibles (comme le fait de lever son doigt avant de parler) la recherche a pointé des comportements plus subtils et socialement partagés (Bruner, 1983, Tomasello, 1999) qui permettraient d'enrichir la perception des interlocuteurs durant les échanges pédagogiques.

Qu'ont-ils en tête?

Pour permettre le transfert des connaissances, la situation d'enseignement implique la présence de comportements spécifiques durant lesquels

l'enseignant expose les savoirs selon un modèle professionnel reconnu car favorable aux apprentissages. Ces comportements connus forment des régularités repérables. Quotidiennement répétés, ils apportent aux élèves et aux

La communication constitue l'une des compétences essentielles de la formation.

enseignants une certaine sécurité (Giddens, 1987) : l'enseignant, tout comme l'élève, sait ce à quoi il s'attend et ce que l'on attend de lui, ce qui permet d'apporter plus d'attention aux situations d'apprentissage, développe et enrichit les compétences et soutient le rapport au savoir (Dencuff, 2014).

En somme, parmi tous les comportements requis à l'école, certains permettent d'assurer le fonctionnement de l'institution scolaire et d'autres rendent compte des apprentissages. Parmi ces deux groupes, certains sont explicites et obligatoires, comme le fait de

se mettre en rang, tandis que d'autres permettent l'atteinte des objectifs institutionnels. Par exemple, l'élève apprend à lever la main, à écouter sans parler dès la maternelle et Louis sait bien que « si madame Martine lève le sourcil,

c'est qu'elle est fâchée »! Ces signes discrets manifestent des moyens fort subtils pour réguler les interactions, orienter les interprétations, et souvent enseignants et élèves en sont tout juste conscients. Cette bonne interprétation des moindres signaux non verbaux partagés par les deux parties détermine ainsi une culture commune très précieuse pour l'apprentissage et la régulation des comportements.

En effet, la situation d'enseignement rend compte d'un ensemble d'actions et d'interactions spécifiques qui aboutissent à l'apprentissage dirigé des





élèves (Brousseau, 1998). Ces interactions doivent faire sens avec une restriction de taille car l'objet de savoir qui est au centre des échanges reste implicite et crée des attentes de part et d'autre. Autrement dit, les élèves ne savent pas vraiment ce qu'ils doivent trouver, comprendre, chercher à produire, ce qui implique souvent des contresens, des erreurs, des oublis (voir Brousseau et sa définition du contrat didactique). Dans ces conditions, l'enseignant, comme l'élève, cherche à profiter des moindres indices.

Communiquer à deux niveaux!

Heureusement, les activités scolaires se reproduisent la plupart du temps suivant le même scénario. Par expérience, ces situations constituent, pour les enseignants et leurs élèves, des complexes d'informations mémorisés dans lesquels certains comportements assurent, encadrent, soutiennent, orientent, etc. l'exposition, la mobilisation et l'acquisition des règles encyclopédiques qui font l'objet des apprentissages.

Désignés par le terme de scénarios ou de schémas par les psychologues cognitivistes (Schank, et Abelson, 1977), ces signaux partagés ont été repérés dans notre recherche. Leur analyse montre précisément que ces comportements

sont acquis dans l'échange et mémorisés par des expériences positives ou par réflexivité (réajustement) ou par imitation (plus ou moins consciemment); ils participent au développement des compétences des enseignants et, pour l'enfant, ils lui permettent de « s'entraîner » à devenir un élève (Dencuff, 2013).

Ainsi, pour pallier tous les manques qui sont susceptibles de faire écran à la compréhension de l'élève, l'enseignant adapte son discours sur deux niveaux :

- ▶ le premier concerne l'objet de savoir, il s'agit de communiquer *avec* des mots qui s'adaptent au niveau de compréhension des élèves (choix du lexique pour distinguer, décrire, s'adapter à l'objet de connaissances et de le présenter de plusieurs façons;
- ▶ le second est relatif à l'échange : il s'agit d'exposer ce savoir *pour* conserver l'attention des élèves avec des outils modalisateurs apportant à la situation les effets désirés qui permettent à l'orateur de contrôler les paramètres de l'interaction recherchée et de renforcer l'impact de l'expression (intonation, gestes non verbaux, etc.).

En somme, si le discours de l'enseignant reste centré sur la manière de « dire le savoir », ce discours est complété par des gestes implicites ou non verbaux qui correspondent à des attitudes socialement et culturellement définies et, en plus, repérables pour les élèves. Ces comportements non verbaux centrés sur les échanges participent à renforcer la cohérence *avec* l'activité scolaire.

Fais-moi signe et je saurai ce qu'il faut écouter!

Parce que les élèves ne possèdent pas le cadre prédéfini de ce savoir, les mots évoqués par les enseignants s'appuient sur des connaissances parfois vagues ou incomplètes. Pour contrôler la situation, plusieurs règles apprises en société et respectées en classe vont soutenir

Les ressources de communication du professeur forment, pour ainsi dire, un « répertoire sémiologique » : hausser le ton, faire une mimique, lever le sourcil, écarquiller les yeux, etc., et qui ont leur importance pour centrer l'élève, compléter l'information, réguler les comportements.

le discours de l'enseignant, comme le fait « de garder le silence si l'enseignant parle ». L'application de ces comportements n'est pas toujours évidente pour les élèves qui n'en voient pas vraiment l'intérêt. Pourtant, ceux-ci contrôlent implicitement leur travail, interdisent le chahut, le copiage, incitent à la collaboration, etc., bref, développent les attitudes de l'écolier. Ces comportements vont aussi prendre une touche personnelle durant l'année pour créer une culture de classe jour après jour, déterminer des routines spécifiques : comment on se dit bonjour le matin dans la classe de madame Marie ou comment, lorsque monsieur Paul place ses mains sur les hanches et sourit, tous les amis se taisent, etc.

De ce fait, les ressources de communication du professeur forment, pour ainsi dire, un « répertoire sémiologique » : hausser le ton, faire une mimique, lever le sourcil, écarquiller les yeux, etc., et qui ont leur importance pour centrer l'élève, compléter l'information, réguler les comportements.

Ces signaux partagés vont servir aussi à interpréter la réception de l'information sur le savoir par l'élève. Grâce à ces indices, le professeur peut imaginer ou interpréter au plus juste, la pensée ou l'état psychologique de l'autre : « si l'élève a les yeux au ciel, c'est qu'il rêve et qu'il n'écoute pas »; « si l'élève écrit avec rapidité, c'est qu'il a certainement compris ». Cet ensemble de schémas porte sur la connaissance subtile de l'élève et sert à prédire l'état affectif ou psychologique de l'interlocuteur, à se réajuster. Pour l'enseignant, c'est aussi mesurer en continu l'efficacité de ses prédictions et renforcer son expertise professionnelle.

Conclusion

Au delà de la gestion de classe, cette palette de signes participe à la construction des apprentissages. Comportements subtils, ces petits signes font la différence en permettant aux enseignants de posséder certains indices concernant le degré de compréhension ou de mobilisation de leurs élèves. Pour les élèves, ils permettent de décrypter les attentes de l'enseignant, de s'orienter et même de prévoir les attentes.

Ces schémas d'interaction ne contiennent pas tant « ce qu'il y a à dire sur le sujet » que « ce qu'il faut dire à ce moment-là et comment ». Au bout du compte, l'effet de compréhension généré est supérieur pour les élèves

Comportements subtils, ces petits signes font la différence en permettant aux enseignants de posséder certains indices concernant le degré de compréhension ou de mobilisation de leurs élèves.

comme pour les enseignants car ils agissent de manière complémentaire en renforçant chez les premiers leurs représentations du savoir et chez les seconds, leur connaissance des élèves et leur expertise pédagogique.

Alors, puisque c'est la rentrée, n'hésitez plus, faites-leur signe!

Références

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. (1983). The Acquisition of Pragmatic Commitments. In Golinkoff, R. M. (éd.). *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication : Issues and Implications* (p. 27-42). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Dencuff, M.-P. (2013). La vie scolaire, lieu et enjeux de la frontière école-société : analyse de contenu des médias. *Actes du congrès AREF*. Montpellier <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/224-la-vie-scolaire-lieu-et-enjeux-de-la-frontiere-ecole-societe-une-analyse-de-contenu-des-medias>
- Dencuff, M.-P. (2014). Approcher l'articulation entre pédagogie et socialisation : analyse de contenu de la vie scolaire dans la presse. In Bernard, M. C., Savard, A., et Beaucher, C. (dir.) *Rapports aux savoirs : clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Volume en ligne (CRIRES). <http://el.crires.ulaval.ca/oeuvre/une-cle-pour-analyser-les-epistemologies-enseignantes-et-les-pratiques-de-classe>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge : Polity Press.
- Mottier-Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Piot, T. (2012). Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. In Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (dir.). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 93-105). Bruxelles : De Boeck.
- Schank, R. C., et Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.



- Tomasello, M. (1999). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz.
- Vincent, G., Lahire, B., et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent, G. (éd.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-47). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Note

1. Il s'agissait de recueillir l'expression des comportements diversifiés dans l'école de manière à les classer et en dégager une typologie (Dencuff, 2013). Le relevé systématique de ceux-ci s'est fait dans des articles de presse (*Le Monde*, 2000) non pas parce qu'ils reflètent la réalité de l'école mais parce qu'ils pointent systématiquement ce qui ne se passe pas bien. Les comportements déviants et les conduites indésirables y sont fréquents. Recueillir des comportements de tous types, provenant de plusieurs situations, a permis de mieux comprendre comment ces derniers sont susceptibles de s'articuler durant la vie scolaire.



MERCI À NOS PARTENAIRES

Brault & Bouthillier, c'est aussi des outils qui vous facilitent la vie!

Téléchargez gratuitement
nos feuilles de route pour
jeux de logique.

Sur www.bb.ca

Il s'agit de fiches à personnaliser pour suivre le parcours de chaque enfant. Pratiques, elles sont conçues intelligemment pour vous permettre de :

- suivre la progression des enfants;
- favoriser leur autonomie;
- garder la motivation et encourager la persévérance;
- favoriser l'estime de soi.



Feuilles
de route

Formations
et ateliers

Techniques
d'art

Clés en
main

Repérez la **Boîte à outils** sur notre site pour télécharger gratuitement les feuilles de route ainsi qu'une foule d'autres outils pratiques spécialement développés par nos experts.

Magasinez différemment,
passez nous voir en boutique
ou visitez → www.bb.ca

700, avenue Beaumont
Montréal (Québec) H3N 1V5
514 273-9186 / 1 800 361-0378

 Métro Acadie

Boutique ouverte tous les jours.
Pour l'horaire, consultez notre site.

Ensemble pour
apprendre, jouer, créer!



Brault & Bouthillier
Éducation



ANNIE DUBUC

Enseignante au 2^e cycle
Externat Mont-Jésus-Marie
Montréal
annie.d@videotron.ca



Belle et Sébastien : un parcours de solidarité

Un nouveau groupe d'élèves! Déjà! Les voilà devant vous, avec leurs souvenirs de vacances encore tout chauds dans leur mémoire. Camp, mer, sports, cornets de crème glacée, voyage... Faire une liste de leurs souvenirs pourrait être long.

moins sombres de la période historique dans laquelle ils se trouvent.

Belle et Sébastien est... une histoire aussi savoureuse que la dégustation des raclettes et tartiflettes de cette région alpine.

Certains enfants ont un terrain de jeu plutôt vaste pour s'amuser lors de leurs vacances scolaires : un paysage de montagnes à couper le souffle. Le Sébastien du magnifique film *Belle et Sébastien* en fait partie. Si vous avez écouté la série télévisée dans les années 1960, vous reconnaîtrez le même petit garçon orphelin d'environ 9 ou 10 ans démontrant de la débrouillardise, de la vaillance, de la patience et ne craignant pas l'effort.

Concrètement en classe...

Introduction à la présentation du film

Puisque les paysages peuvent faire référence à des images de vacances, je proposerais ce film aux classes de la 1^{re} année du 2^e cycle, à la rentrée scolaire (en septembre). À mon avis, ce film est une porte d'entrée parfaite pour faire une production écrite simple, car il amène un sujet souvent fort apprécié des enfants : avoir un animal.

Je prolongerai donc vos vacances en vous amenant d'abord sur des terres montagneuses des Alpes et ensuite vous présenter des idées didactiques reliées à cette production cinématographique de Nicolas Vanier.

Voici donc comment ce travail d'écriture associé à ce film aux paysages alpins pourrait être amené en classe.

Présentation du film aux élèves

Afin d'introduire le film *Belle et Sébastien* aux élèves, l'enseignante annoncerait à son groupe qu'un film leur sera présenté en leur montrant l'image du boîtier du DVD. De cette présentation, elle leur demanderait ce que le film pourrait offrir comme paysages et personnages. À vous d'être créatifs pour les questionner!

C'est l'histoire de...

C'est une histoire qui se déroule dans les Alpes, endroit où la faune et la flore savent ajouter des instants de bonheurs montagnards. Pour Sébastien, un petit garçon orphelin, le bonheur se manifesterait surtout avec un chien qui saura être là pour lui. Belle sera le nom qu'il lui donnera. Ensemble, ils sauraient affronter les situations sombres et

L'enseignante dirigerait ensuite les propos avec un peu plus de précision afin de savoir s'il y en a dans le groupe qui ont déjà voyagé dans des endroits où il y avait des montagnes. Ils pourraient ainsi raconter ce dont ils se souviennent (faune, flore, météo, bâtiments, vêtements, etc.). Si personne n'y est allé, l'enseignante



Film exploré : *Belle et Sébastien*

Réalisateur : Nicolas Vanier

Pays d'origine : France

Produit par : Radar Films et Épithète Films

Année de production : 2014

Maison de distribution au Québec :

Les Films Séville

Comédiens principaux :

Félix Bossuet (Sébastien)

Margaux Chatelier (Angéline)

Tchéky Karyo (César)

Type de film : Famille

Durée du film : 1 h 38

Approche didactique du film en classe

Cycle visé : 2^e cycle (1^{re} année)

Domaine général de formation :

vivre-ensemble et citoyenneté

Domaines d'apprentissages possibles :

français, santé et bien-être

Thèmes du film abordés dans

cette approche didactique :

l'appivoisement d'un animal, les montagnes (les Alpes), la persévérance, l'écriture

Autres thèmes pouvant être

abordés par ce film : la patience, la confiance en l'autre, la France, la faune et la flore des Alpes, la carte du monde



demanderait alors aux enfants s'il y en a parmi eux qui souhaiteraient parler de leurs souvenirs de vacances d'été. Ces récits serviraient ainsi d'introduction générale à la présentation du film *Belle et Sébastien*. Cette période de récits pourrait être d'environ 15 à 20 minutes.

Si plusieurs élèves veulent présenter leur récit de vacances, différentes périodes d'une quinzaine de minutes pourraient être réservées à cette fin (avant une récréation, avant ou après le dîner, avant la fin des classes, etc.). En répartissant les récits sur plusieurs petites périodes, ils risquent de faire l'objet d'une écoute de meilleure qualité.

Après cette introduction, l'enseignante préciserait à son groupe d'élèves, d'une part, qu'ils écouterait ce film dans le but de faire un court travail écrit et, d'autre part, que les consignes quant à ce travail seraient mentionnées une fois le film terminé.

Travail réalisé en lien avec le film

L'objectif de cette production écrite est de les ramener tout simplement dans le monde de l'écriture après leurs vacances estivales. Tout ne sera pas corrigé, ni par les enfants ni par l'enseignante. Il s'agit « d'écrire pour le plaisir ». De renouer avec la feuille et le crayon. De renouer avec les structures de phrases. De renouer avec la planification et l'organisation d'un texte, etc.

Et quel serait le travail d'écriture proposé? Le voici :

- a) Si tu avais été Sébastien, est-ce que tu aurais apprivoisé le chien? Donne trois raisons.
- b) Est-ce que tu aurais donné le même nom au chien? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi? Comment l'aurais-tu nommé?



Pour faciliter la mémorisation de l'histoire du film, je conseillerais d'écouter l'ensemble du film dans la même semaine, en l'offrant en deux périodes. Après tout, pour un retour à la vie scolaire fait en douceur, avoir plusieurs séances cinématographiques serait approprié!

Une fois le film écouté en entier, l'enseignante préciserait aux élèves les consignes du travail écrit à produire.

Les consignes de production

Avant de plonger dans l'écriture des phrases, l'enseignante demanderait aux élèves de faire un bref plan (liste de quelques mots) permettant de rassembler les premières idées reliées au texte à écrire. Après, je suggère de passer à une autre activité scolaire (autre matière scolaire) afin de laisser une pause dans le processus d'écriture. Ce frein scriptural pourra ainsi leur être bénéfique quant à leur texte à produire : effacer, ajouter ou préciser ce qui est déjà écrit dans leur plan.

Combien de temps cette pause? Attendre au lendemain pourrait être tout à fait... parfait. Le lendemain, les élèves reprendraient donc leur plan et feraient les changements au besoin. Une fois le plan confirmé, leurs phrases pourraient prendre leur élan. Le texte pourrait être rédigé en quelques jours. Des périodes d'écriture d'environ 20 à 30 minutes pourraient être souhaitables afin de favoriser la concentration des élèves. (Parfois, quand la période scripturale est courte, ils demandent à la prolonger pour ajouter les détails voulus dans leur texte. Offrir de courtes périodes peut donc être un élément motivateur en processus d'écriture!)

La semaine suivant ces périodes d'écriture, les élèves volontaires pourraient lire leur texte au groupe-classe. Pourquoi ne pas l'imposer à tous? Simplement parce que certains enfants n'aiment pas lire devant un groupe et, parfois, encore moins leur texte. Pour leur estime de soi, c'est important de respecter cette pratique didactique.

Comme il a été mentionné au début de ces idées didactiques, l'accent n'a pas été mis sur la correction du texte, car le but était surtout de ramener les élèves dans le monde scriptural. (Ils auront 10 mois pour apprendre à corriger des textes! Ils peuvent donc réintégrer les nombreuses consignes de l'écriture de façon graduelle.)

Toutefois, une option didactique de correction scripturale pourrait malgré tout être choisie : faire lire par un voisin le texte afin de vérifier s'il se comprend adéquatement. Des transformations pourraient être apportées pour accroître la compréhension du texte.

Il pourrait être intéressant de reprendre les textes des élèves au mois de juin afin de voir l'évolution de leurs apprentissages dans le domaine de la production écrite. Cette gratification personnelle permettra ensuite aux élèves... d'avoir confiance en eux en écriture. Voilà un atout plutôt utile dans le monde scolaire, là où la technologie ne peut remplacer complètement la pensée humaine dans l'écriture d'un texte!

Saviez-vous que...

« En 1965, il [chien de montagne des Pyrénées] a été rendu célèbre par la série télévisée française *Belle et Sébastien*, puis par la version animée japonaise homonyme. » (Wikipédia, juillet 2014)

Album de jeunesse et roman suggérés reliés au projet



Titre : *Belle et Sébastien*, l'album du film
Auteurs : Collectif
Éditions : Hachette (2014)



Titre : *Belle et Sébastien : le roman du film*
Auteur : Nicolas Vanier
Éditions : Hachette (2013)

Liens Internet

Vidéos et informations générales sur le film *Belle et Sébastien* : <http://www.belleetsebastien-lefilm.com/>
Informations générales à propos des chiens de montagne des Pyrénées : http://fr.wikipedia.org/wiki/Chien_de_montagne_des_Pyr%C3%A9n%C3%A9es
Informations générales à propos des Alpes (dont la faune et la flore) : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Alpes>



PRIX JACINTHE

2014- 2015

PRIX DE RECONNAISSANCE EN ENSEIGNEMENT
DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE AU PRIMAIRE
POUR LES MEMBRES DE L'AQEP

EXPLICATION DU PRIX

Les prix Jacinthe de reconnaissance en enseignement de la littérature jeunesse au primaire sont une initiative de l'AQEP afin de poursuivre l'œuvre éducative de madame Jacinthe Mathieu.

Ces deux prix se veulent :

Un témoignage du dynamisme et de l'implication dans le domaine de la littérature jeunesse d'un(e) pédagogue exceptionnel(le).

OU

Le partage d'un projet original créé par un(e) enseignant(e) passionné(e) qui propose une bibliographie innovatrice utilisant la littérature jeunesse pour favoriser les apprentissages et motiver les élèves.

PRIX CHAQUE LAURÉAT RECEVRA...

- Trophée souvenir
- Diplôme de reconnaissance
- Invitation au congrès annuel en décembre 2015 de l'AQEP (les frais d'inscription et d'hébergement sont défrayés par l'AQEP)
- Publication du projet dans la revue *Vivre le Primaire*
- Chèque-cadeau d'une valeur de 250 \$ pour l'achat de livres chez Gallimard
- Abonnement MAX d'une valeur de 80 \$ offert par Gallimard
- Chèque-cadeau d'une valeur de 250 \$ offert par la Librairie Monet
- Chèque-cadeau d'une valeur de 150 \$ pour un assortiment de livres offert par la courte échelle
- Adhésion à un club de lecture d'une valeur de 85 \$ de l'organisme Communication-Jeunesse
- Abonnement d'une valeur de 35 \$ à la revue *Le Pollen*

Le **30 juin 2015** est la date limite pour déposer les documents de mise en candidature. Pour plus de détails, visitez le site www.aqep.org

AQEP

Association québécoise
des enseignantes et des enseignants
du primaire

GALLIMARD JEUNESSE
l'école des loisirs

la courte échelle

Librairie
Monet



Le pollen



CAROLINE TRINGALI
info@aqep.org

DIANE MANSEAU
manseaud@csrcs.qc.ca



JULIE ST-PIERRE
juliestp.bis@gmail.com

CAROLINE CARLE
carlec@cscdm.qc.ca

SOPHIE NADEAU-TREMBLAY
sophie.nadeau@csonquiere.qc.ca



Enseignante
École Pie-XII
Commission scolaire Pointe-de-l'Île

Enseignante
École Alfred-DesRochers, Commission
scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Enseignante
École Fernand-Seguïn
Commission scolaire de Montréal

Enseignante 2^e année du 3^e cycle
École Fernand-Seguïn
Commission scolaire de Montréal

Enseignante
École Sainte-Bernadette
Commission scolaire De La Jonquière

Lecture Jeunesse : Prix de reconnaissance en lecture 2013-2014

Le 21 mai dernier avait lieu la remise des Prix de reconnaissance *J'ai la tête à lire*. L'AQEP était heureuse d'y être pour décerner un prix au projet *Lecture jeunesse*. L'enseignante au cœur de l'idée, Sophie Nadeau-Tremblay, a d'ailleurs été couronnée de gloire puisque son initiative a été reconnue par plusieurs organismes, entre autres pour ses qualités entrepreneuriales. Dans cet entretien, vous découvrirez une création que vous pourrez reproduire dans votre école et par laquelle le partage de l'amour de la lecture avec des enfants très jeunes et l'implication de l'élève au centre des apprentissages ressortiront comme les aspects tangibles qui ont justifié notre choix.



C. T. Votre projet est né d'une situation assez commune dans les écoles : un contexte de coupe budgétaire. *Lecture jeunesse*, c'est la transformation d'un tel contexte en occasion d'implication positive, agrémentée d'énormes pas en apprentissage de la lecture! Je vous laisse raconter comment tout a commencé...

S. N.-T. En début d'année, les élèves ont constaté que le temps et les animations offertes à la bibliothèque avaient diminué. Le plan a émergé qu'eux-mêmes pourraient proposer des animations aux plus jeunes, c'est-à-dire les groupes de la maternelle à la 3^e année.

C. T. L'ébauche de départ des enfants était d'animer des livres. Comme pédagogue, qu'y avait-il à gagner en matière d'apprentissage?

S. N.-T. J'y ai tout de suite vu plusieurs possibilités. D'abord, sur le plan des stratégies de lecture, il y avait beaucoup à faire. Pour animer, les élèves devaient travailler les stratégies propres aux phases

avant/pendant/après, les transposer dans un contexte réel et les verbaliser. Il s'agit d'une bonne façon d'en valider la compréhension. En classe, nous avons travaillé par enseignement explicite et modelage. Chacun faisait des tentatives d'animations et l'on proposait des améliorations. Ensuite, ils devaient déterminer des critères pertinents pour la sélection des livres. Cela leur permettait de s'intéresser à des œuvres variées. De plus, tous les éléments de la communication orale importaient afin de maintenir l'attention du public : regard, clarté, langage utilisé, ton de voix et intonation.

C. T. Comme dans toute entreprise, il a dû y avoir une part de surprise! Je crois que votre groupe a dépassé les attentes initiales, n'est-ce pas?

S. N.-T. En effet, le travail a débuté lentement à l'école, mais une éducatrice d'un CPE en a entendu parler et nous a demandé d'aller faire des animations aux tout-petits. Mes élèves ont alors établi le lien et plusieurs visites

s'en sont suivies. Tous ont accueilli ce projet avec un grand intérêt. Certains contenus pédagogiques imprévus ont été travaillés. Puisque les animations devaient rester courtes, résumer tout en gardant le sens de l'histoire est devenu une compétence importante. Pour les petits, il fallait travailler le vocabulaire en expliquant certains termes ou en recherchant des synonymes.

C. T. On le sait, les plans des élèves n'aboutissent pas toujours à des réussites par manque de réalisme. Quels ont été les éléments essentiels de votre succès?



S. N.-T. Il est indispensable que les élèves soient tous impliqués. En groupe, nous avons discuté du fonctionnement, des tâches et formé des comités.

Comité des horaires : les responsables établissaient les moments des visites en classe, prenaient entente avec les enseignants et s'assuraient de la disponibilité des animateurs.

Comité des communications : ce comité gérait les liens hors classe : information à la direction, contact avec la bibliothèque de l'école et de la ville, et avec le CPE.

Comité des animations : ce groupe a préparé un document de référence regroupant des conseils d'animation à la suite de rencontres avec différentes personnes-ressources.

Comité des livres : les membres sélectionnaient des livres intéressants selon les niveaux.

C. T. Le travail en comité est typique de la pédagogie du projet. Quel est l'apport de cette forme de fonctionnement?

S. N.-T. Dans ce cas, les élèves étaient initiateurs, réalisateurs et gestionnaires de ce projet entrepreneurial conscient. Les attitudes et qualités développées serviront probablement à long terme, la plus importante étant sans doute la croissance de leur confiance en eux-mêmes. Ils ont fait preuve d'esprit d'équipe, de persévérance et de débrouillardise. L'essentiel était de développer leur capacité à nommer et reconnaître ces qualités et leurs manifestations au long de la démarche.

C. T. La bibliographie a donc été construite au fur et à mesure par les élèves?

S. N.-T. Oui, ils ont décidé des livres. Guidés par l'éducatrice et l'enseignante de maternelle, ils ont opté pour des œuvres en lien avec les moments forts de l'année. Certaines équipes, voyant que leur livre connaissait un grand succès, ont préféré exploiter des séries. Elles ont donc spontanément migré vers ce type de réseau littéraire. La bibliographie s'est donc construite au fur et à mesure des découvertes.

C. T. Qui a eu l'idée de faire appel à des ressources extérieures?



S. N.-T. L'idée est venue conjointement des élèves et de moi. Ils ont d'abord consulté la technicienne en documentation de l'école pour avoir quelques conseils sur le choix des livres et l'animation. Puis, le comité des animations a proposé de questionner la bibliothécaire municipale pour profiter de son expérience. Ils ont ainsi entrecroisé certaines recommandations, mais en ont aussi noté de nouvelles, par exemple d'être soi-même intéressé par sa sélection.

Une enseignante de maternelle nous avait sensibilisés aux caractéristiques de ses élèves. Mes grands ont alors demandé qu'une éducatrice du CPE fasse de même. Elle a souligné l'attention très courte, l'intérêt des éléments visuels et le besoin de résumer l'histoire parfois. Elle a pu enrichir nos idées d'activités et était impressionnée par l'ingéniosité des élèves qui étaient très fiers!

Je dois également souligner l'apport remarquable d'une collègue, madame Kim Boivin, qui a su continuer de guider le groupe durant mon absence en lui faisant confiance dans la poursuite du processus.

C. T. Les enfants ont dû évoluer beaucoup au travers de cette démarche. Quels changements avez-vous remarqués?

S. N.-T. Entre autres, certains étaient très gênés de s'adresser à un auditoire au départ. À travers le livre, ils ont constaté qu'ils avaient les capacités d'animer un groupe de jeunes et sont en quelque sorte « sorti de leur coquille ».

C. T. Et vous, qu'est-ce qui vous a le plus marquée dans cette belle entreprise?

S. N.-T. Ma plus grande réussite est celle de voir la fierté dans les yeux des élèves. Grâce à l'impact réel sur le milieu et la

possibilité d'apporter leurs idées en étant gestionnaires, ils ont énormément progressé. Avec des tablettes, certains ont proposé d'animer des livres numériques

L'essentiel était de développer leur capacité à nommer et reconnaître ces qualités et leurs manifestations au long de la démarche.

en projetant l'écran de la tablette au mur. Lire peut prendre différentes formes! C'est cette créativité qui m'intéresse toujours dans ce type de projet. Les élèves nous amènent plus loin que ce que nous pensions au départ si on leur en laisse la chance.

C. T. Même si l'idée ne vient pas des élèves, l'expérience vécue et les apprentissages réalisés vous portent-ils à croire que l'organisation d'un projet semblable vaille le coup dans toutes les écoles?

S. N.-T. En usant de stratégie, on peut s'arranger pour que l'idée émerge, par exemple en demandant à une collègue du 1^{er} cycle « d'exposer » un manque de temps pour préparer des animations littéraires. Ils trouveront probablement une solution semblable, voire meilleure! Les élèves sont très créatifs et s'ils sont motivés, les apprentissages seront nombreux pour tous, grands et petits. Encore mieux, le lien entre les élèves de l'école se renforcera autour du livre et de la lecture!

Quelle belle suggestion de contagion du plaisir de lire! Sophie, merci de ce partage concret qui fera sans doute des petits dans les écoles du Québec. Cette expérience pleine de promesses nous donne envie de placer les échanges au centre du développement de la compétence à lire. Bravo à vos élèves et vous-même!

Pour une idée précise du projet, rechercher « Sophie Nadeau-Tremblay » sur YouTube.





GUY VASILOVICH
(adaptation française d'Isabelle Montagnier)
Les 13 nuits d'Halloween
Illustrations de Guy Vasilovich
Scholastic, 2013

LES 13 NUITS D'HALLOWEEN

Avez-vous aimé *Un porc-épic dans un sapin*? Si oui, vous adorerez *Les 13 nuits d'Halloween* du même éditeur, car il est construit sur une structure identique, c'est-à-dire qui donne le gout de fredonner la célèbre chanson *Les douze jours de Noël*, qui n'est pas sans rappeler une non moins célèbre *Souris verte*...

Dans le présent livre, une petite fille reçoit des cadeaux de circonstance d'une momie pendant les 13 jours qui précèdent la nuit de l'Halloween. D'un couvert à l'autre, elle recevra entre autres cinq crânes chanteurs, 10 démons danseurs, 12 zombies rôdeurs... Si l'air ne vous vient pas à l'esprit, voici un lien qui vous le remémorera : <http://www.youtube.com/watch?v=p8sx4UkiR2k> (interprétation de Johanne Blouin).

Bien sûr, par sa structure, il enclenche le compte à rebours avant le grand soir d'épouvante. Alors, voici une idée de calendrier de l'avent, version Halloween, trouvée sur le Web : il s'agit de coller sur un carton des petits gobelets, 13 en l'occurrence, puis d'insérer des mots doux ou des gâteries, pour finir en scellant chacun d'eux avec des carrés de papier de soie. Les enfants adorent perforer le papier, le moment venu.

Le jour J, je leur mentionne que s'ils viennent frapper à ma porte, ils auront à me dire ce qui est correct : « Joyeux Halloween ou Joyeuse Halloween? »



DOMINIQUE PELLETIER
Je suis capable! C'est Noël!
Illustrations de Dominique Pelletier
Scholastic, 2013

JE SUIS CAPABLE! C'EST NOËL!

Dans *Je suis capable! C'est Noël!*, vous plongez dans l'univers de Dominique Pelletier, un illustrateur choucou des enfants et associé à plusieurs maisons d'édition qui ont su flairer son talent. Il manie aussi la plume en écrivant le texte du présent album.

Dans cette histoire-ci, les enfants sont amenés à énumérer les actions préparatoires à la fête de Noël qu'ils sont capables de faire, comme emballer les cadeaux, décorer le sapin, etc. Une belle façon de développer l'estime de soi. La fin cocasse fera sourire l'enfant en vous. Ce texte comporte une structure répétitive facile à lire seul pour les premiers lecteurs et rapide à raconter pour les adultes. Ce livre peut être une amorce à l'écriture de la carte ou de la liste de Noël. Comme pistes d'exploitation, vous pouvez aussi faire un « cherche et trouve » des cannes de bonbons présentes dans le livre.

D'ailleurs, si vous avez le gout d'approfondir vos connaissances sur cette friandise, je vous suggère le lien suivant fort instructif : <http://ankana87.unblog.fr/noelcest-noel/case-13/>. Ce site comporte aussi des recettes à base de cette sucrerie. L'auteur est présentement entouré de citrouilles et de sorcières dans son atelier, afin de se mettre dans l'ambiance du prochain tome. Comme quoi on peut faire la fête à l'année en attendant la suite des aventures de nos deux héros!



CLÉMENT C. MOORE
(adaptation française d'Isabelle Montagnier)
La nuit de Noël
Scholastic, 2013

LA NUIT DE NOËL

« Être à l'apogée de son art » est une expression tout à fait adéquate pour décrire cette œuvre de Barbara Reid. Dans cet album, nous pouvons y épier une famille de souris qui s'active aux préparatifs de Noël, la veille du grand jour. Cette illustratrice de renom s'est inspirée du célèbre poème de Clément C. Moore, composé il y a presque 200 ans, pour créer ses images en pâte à modeler tout en nuances et en dégradés de couleurs.

J'ai d'abord été attirée par la couverture attrayante qui a capté mon attention. Les enfants, eux, ont plutôt été charmés par tous les petits détails, tels les berceaux en noix et la bobine de fil qui sert de pied à l'arbre de Noël.

Par la suite, j'ai voulu en savoir davantage sur cette grande dame. C'est sur son site (<http://www.barbarareid.ca/>) que j'ai découvert la sorte de pâte à modeler utilisée. J'ai même pu y visionner des vidéos sur sa technique.

Grâce à cet album, vous ne cherchez plus le nom des rennes et vous aurez sûrement envie de faire un prolongement en art. À l'adresse suivante, vous trouverez une recette de pâte à modeler parfumée non toxique : <http://info-garderie.blogspot.ca/2012/12/pate-modeler-parfumee-au-kool-aid.html>.

Je cours de ce pas en faire l'essai afin de créer des chefs-d'œuvre à la manière de Barbara Reid.



TONY ROSS

Quel fichu chat!

Gallimard Jeunesse, 2013 (pour la traduction)

QUEL FICHU CHAT!

Voilà un chat comédien! Vos élèves l'adoreront. Suzy, le chat, mène une vie bien tranquille chez une famille bien ordinaire. Dès qu'une bêtise est faite, on l'accuse rapidement puisque bien souvent, elle en est responsable.

Soudainement, elle ne mange plus, ne boit plus et ne fait que dormir. Le père l'amène donc chez la vétérinaire où elle séjourne quelques jours. Toute la famille est inquiète, triste et s'ennuie. À son retour à la maison, quelques jours plus tard, ses propriétaires sont prêts à tolérer bien des sottises. On lui offre même une cuisse de poulet plutôt que sa pâtée habituelle. Lorsque Suzy rend visite à son ami Charlie Chien, on apprend que tout était comédie, elle voulait seulement que les membres de la famille réalisent qu'ils l'aiment malgré ses bêtises.

Les élèves pourraient inventer une nouvelle bêtise de Suzy et l'illustrer afin de créer des pages inédites à cette œuvre, tout comme l'auteur illustre lui-même ses livres. À la deuxième lecture, vous pouvez demander à vos élèves de relever des indices qui démontrent que Suzie joue la comédie. Quelques inférences peuvent être travaillées. Une expression pourrait être difficile à comprendre (résultat de la traduction française) par les élèves, mais le contexte leur permettra de résoudre ce problème de compréhension.

C'est un bel album à présenter à vos élèves pour leur faire réaliser l'importance d'apprécier les personnes qui nous entourent. Il est vrai qu'à l'occasion un petit frère, une grande sœur adolescente ou un camarade de classe peuvent nous sembler agaçants, mais s'ils n'étaient pas là, ce serait drôlement moins amusant à certains moments!



MARIE BARGUIDJIAN

La fête de Chapultepec

Illustrations tirées d'une œuvre de René Derouin
Bayard Canada, 2013

LA FÊTE DE CHAPULTEPEC

Une histoire inspirée d'une œuvre de René Derouin, racontée aux enfants par Marie Barguidjian, voilà le sous-titre de cet album. Vous connaissez probablement l'auteure, le blogue de Marie B., c'est elle! Si ce n'est pas le cas, allez y jeter un coup d'œil, c'est une mine d'or de ressources en littérature jeunesse! Avec ce livre, l'écrivaine jumèle deux grandes passions : l'art et l'éducation. Elle a d'ailleurs publié quelques autres titres chez différents éditeurs, toujours reliés à l'art, quelques fois sous le nom de Marie Bletton.

Cet album vous permettra d'initier vos élèves (et peut-être vous-même, comme ce fut le cas pour moi!) à la peinture contemporaine, tout en découvrant un artiste québécois. L'œuvre à la base du livre est *La Tercera Parte de Chapultepec*. Il raconte la visite de Pedro et sa famille à la fête de Chapultepec. Rapidement, le petit garçon se perd dans la foule. À ce moment, il rencontre une femme étrange qui l'amène dans le monde de l'imaginaire. Ses peurs prendront alors la forme d'images extraites de l'œuvre de Derouin.

Comme suite à la lecture, il est possible de repérer la ville de Mexico sur une carte, de dresser une liste de mots d'origine mexicaine (tirés du livre ou du quotidien des élèves). Ceux-ci pourraient être invités à se laisser inspirer par l'œuvre de Derouin, chacun devant lui trouver un nouveau titre. C'est aussi une très belle occasion pour travailler la compétence ciblant l'appréciation d'une œuvre d'art. Un jeu de serpents et échelles pourrait être créé, soit en équipe, soit collectivement.



MARYSE PEYSKENS

Une fille à l'ÉCOLE DES GARS

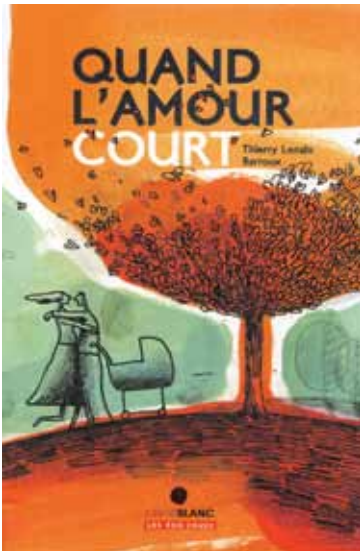
Dominique et compagnie, 2013

UNE FILLE À L'ÉCOLE DES GARS

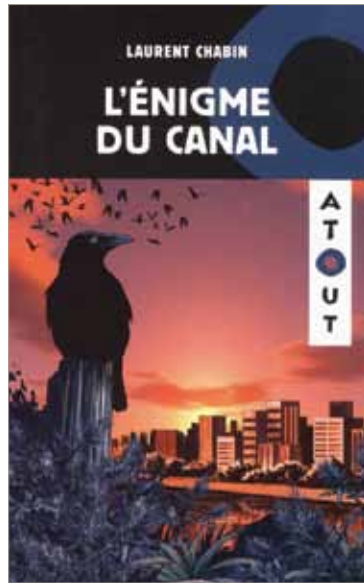
Dans cette suite du roman *L'école des gars*, paru en 2011, on accompagne Léonie qui vient de se faire renvoyer de l'école. Son comportement désagréable est causé par le décès de son frère. Elle s'est donné le défi de réaliser « les 101 mauvais coups les plus rigolos », liste dressée par celui-ci, afin d'entretenir sa mémoire. Plusieurs thèmes sont abordés dans cet ouvrage : l'amitié, le deuil, la trahison, la solidarité, la persévérance.

Ce n'est pas de plein gré que Léonie accepte de fréquenter « cette institution particulière puisqu'elle y sera la seule fille ». Elle se déguise donc en garçon afin de passer incognito. À l'école des gars, tout est différent. Les enseignants sautent en benji à la rentrée, ils organisent un rallye mathématique où les aptitudes physiques sont mises à l'épreuve, un mystérieux petit homme, Foinfoin, y travaille. Seuls les élèves le connaissent et ils ne peuvent en parler à personne de l'extérieur de l'école. Pour exploiter ce livre en classe, une liste des différences entre une école ordinaire et l'école des gars peut être dressée. À l'occasion d'une fête, vos élèves pourraient créer une chasse au trésor ou un rallye avec énigmes mathématiques pour une autre classe. Les élèves pourraient rédiger un texte d'opinion qui les invite à choisir leur école préférée entre la leur et celle du roman. Les élèves pourraient inventer des proverbes selon vos règles de vie, des anecdotes de la classe, tout comme Foinfoin en présente aux garçons.

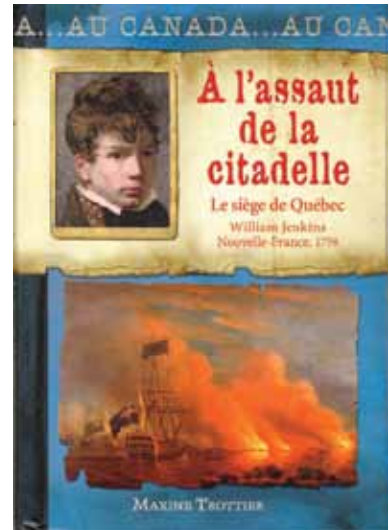
À la toute fin de l'histoire, la recherche de Léonie menée par l'ensemble des élèves et des enseignants est une belle leçon de solidarité et de persévérance.



THIERRY LENAIN
Quand l'amour court
 Illustrations de Barroux
 Les 400 coups, 2012
 Collection « Carré blanc »



LAURENT CHABIN
L'énigme du canal
 Hurtubise, 2012
 Collection « Atout »



MAXINE TROTTIER
À l'assaut de la citadelle
 Scholastic, 2013
 Collection « Au Canada »

QUAND L'AMOUR COURT

Quand l'amour court est un très bel album qui peut être utilisé pour les élèves qui vivent une période difficile. Il est question de la séparation d'un couple qui est racontée par sa petite fille, Paola. L'enfant exprime ce qu'elle ressent, parle de ses rêves, de ses espoirs, de sa douleur. Ce n'est jamais larmoyant, mais c'est très touchant. Les illustrations magnifiques ajoutent une touche supplémentaire à la poésie du texte. J'ai aimé le traitement réaliste de la situation, qui permet de s'en servir avec des élèves qui vivent une situation similaire ou toute autre situation difficile. Aucune promesse irréaliste, pas de fin magique où les parents reviennent ensemble, mais plutôt l'apaisement graduel que ressent Paola avec le temps qui passe, avec la vie qui continue, grâce à l'amour de ses parents.

Les beaux souvenirs existent et même si la fin d'une histoire n'est pas celle qu'on aimerait, Paola apprend à les chérir et à les apprécier. De leur côté, ses parents apprennent à se pardonner et recommencent à se parler. Cet apaisement qui amène la guérison est celui qui peut nous aider à intervenir auprès de nos élèves quand on ne trouve pas les mots pour les soulager.

De belles inférences se trouvent dans l'album, ce qui est intéressant à utiliser en français. L'interprétation que chacun des enfants en fait est toujours une source de découverte et d'émerveillement pour l'enseignant que je suis!

L'ÉNIGME DU CANAL

Voici un petit livre, mais avec beaucoup de potentiel pour être utilisé dans une classe. *L'énigme du canal* est un roman où des jeunes se retrouvent dans une situation très embêtante : ils découvrent un cadavre sur un terrain vague, mais interdit au public. Ils ne savent pas quoi faire, mais ne veulent surtout pas en parler à leurs parents parce qu'ils sont allés dans un endroit interdit et craignent des représailles. L'histoire se passe sur trois jours au cours desquels les problèmes s'accumulent et les protagonistes ne savent plus comment se sortir du pétrin.

Les chapitres sont courts et se prêtent bien à la lecture à voix haute en classe, mais c'est aussi un livre qui peut encourager plusieurs jeunes à lire parce que le vocabulaire est simple et approprié, et le roman n'est pas trop long. Chaque chapitre apporte un élément nouveau à l'intrigue, alors des discussions sur ce que les élèves pensent qu'il va arriver peuvent être très appropriées et intéressantes. De plus, des réflexions sur ce que les élèves feraient à la place des jeunes du roman me semblent une ouverture passionnante pour parler de l'honnêteté, la peur, la confiance et la façon d'agir dans diverses situations.

Un autre élément qui m'a plu est que l'action se déroule à Montréal près du canal Lachine. Pour mes collègues qui travaillent dans l'arrondissement de Verdun, il peut être agréable de se déplacer avec les élèves et aller sur les lieux décrits dans le roman.

À L'ASSAUT DE LA CITADELLE

Voici un roman historique, tout comme *Combats en plein ciel* (David Ward, 2014) et *Derrière les lignes ennemies* (Carol Matas, 2013) de la même collection, très approprié au 3^e cycle. *À l'assaut de la citadelle* raconte la bataille des plaines d'Abraham en septembre 1759, alors que l'action de *Combats en plein ciel* et *Derrière les lignes ennemies* se situe en 1916 et en 1944, durant les deux guerres mondiales. Nous sommes ici directement dans le programme d'univers social du 3^e cycle.

Les trois romans se présentent sous la forme d'un journal. Dans *À l'assaut de la citadelle*, on suit toute la préparation maritime qui précède la célèbre bataille. On découvre l'importance des marins qui n'étaient pas des soldats dans cet épisode historique. Dans *Combats en plein ciel* et *Derrière les lignes ennemies*, le personnage principal est un aviateur canadien. On apprend comment les soldats doivent réagir en terrain ennemi, quelle est la formation des aviateurs en 1916, quelle est leur préparation avant les combats, quelles sont leurs craintes et leurs hésitations. Dans ces romans, certains passages sont quand même difficiles à cause de la méchanceté et de la cruauté humaine.

Dans les trois livres, le personnage principal n'est pas francophone : le marin est originaire d'Angleterre et habite à Halifax dans *À l'assaut de la citadelle*; dans *Combats en plein ciel* et *Derrière les lignes ennemies*, les deux aviateurs habitent à Winnipeg. J'ai trouvé intéressant de voir la guerre par des yeux autres que québécois.



SANDRA THÉRIAULT

Conseillère pédagogique
Commission scolaire de Montréal
theriaults@csgdm.qc.ca

**JACQUELINE CARON**

Quand revient septembre, guide sur la gestion de classe participative
Chenelière Éducation, 2012 (2^e édition)

Rédigée à l'intention des enseignants du préscolaire, du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire, la nouvelle édition de *Quand revient septembre* est à la mesure des nombreux défis que les enseignants doivent relever aujourd'hui. En plus d'offrir une variété d'outils-soutiens mis à jour et enrichis, l'auteure traite de la suppléance à court et à long terme, de travail à temps partagé, de travail en partenariat avec une ressource dans la classe et de gestion interclasses. Cet ouvrage constitue une référence indispensable pour mettre en œuvre une gestion de classe participative. Il y a près de 150 pages reproductibles modifiables et des outils pratiques pour faciliter votre quotidien. Un accès Internet est aussi disponible en support au livre. Je redécouvre après plus de 10 ans un outil enrichi et actualisé.

BRYAN HARRIS ET CASSANDRA GOLDBERG

(adaptation Mylène Mercier)

75 solutions aux problèmes de comportements pour faire face aux défis des classes d'aujourd'hui
Chenelière Éducation, 2014

Le présent ouvrage propose des interventions pratiques ciblées et faciles à appliquer en lien avec les cinq types de problèmes de comportement les plus fréquents en classe, soit les interruptions en grand groupe, les chuchotements, l'impolitesse ou le manque de respect, l'inattention ou le manque de concentration et l'absence d'effort ou de persévérance. Ce livre est conçu comme un recueil de solutions qu'il est possible de consulter dès que vous cherchez des interventions adaptées à vos élèves. Il est facile de se repérer puisque chaque page mentionne l'habileté à travailler, donne une vue d'ensemble de la problématique, propose une mise en application et se termine par des conseils et des adaptations. Ces solutions concrètes permettront à vos élèves de développer les habiletés, les attitudes et les comportements positifs qui contribueront à leur réussite.

**SHARON TABERSKI**

(adaptation Yves Nadon)

Pratiques efficaces pour enseigner la lecture. Développer la compréhension des jeunes lecteurs
Chenelière Éducation, 2014

Dans cet ouvrage, l'auteure propose des idées pratiques qui aideront les enseignants à enrichir l'expérience de lecture des élèves grâce à des leçons articulées autour des besoins des enfants. (Les cinq piliers de l'enseignement de la lecture sont la base théorique de ce livre.) Elle présente des dizaines d'activités et de pratiques efficaces, des modèles de gestion de classe, des suggestions de livres jeunesse, bref, toute l'information nécessaire pour enseigner aux élèves de 5 à 9 ans de façon simple et efficace. Afin d'aider les jeunes à développer la compréhension en lecture, ce livre vous offre aussi une trentaine de fiches reproductibles sur le Web permettant de favoriser la fluidité, bâtir autour des connaissances acquises, améliorer le langage oral et le vocabulaire, établir des liens entre la lecture et l'écriture, et d'élaborer un répertoire de stratégies.



Association québécoise
des enseignantes et des enseignants
du primaire

L'AQEP tient à souligner la participation des maisons d'édition
qui ont partagé généreusement avec nous leurs nouveautés 2014!
Même s'il nous est impossible de chroniquer tous les livres reçus,
nous tenons à vous dire un énorme merci!



LEURS LIVRES VOUS ATTENDENT EN LIBRAIRIE ET EN LIGNE!

NOUVEAUTÉ : TIRAGE DE LIVRES!

Être membre de l'AQEP comporte aussi des avantages-surprises! C'est avec plaisir que nous remettons aujourd'hui un lot de livres d'une valeur de plus de 100 \$ offerts généreusement par nos collaborateurs à deux de nos membres pigées au hasard!

Julie-Anne Gosselin

Titres reçus :

- 40 mini-leçons efficaces pour enseigner l'écriture, Éditions Chenelière
- Pour mieux comprendre l'enfance, Soulières éditeur
- L'agent secret Double Duck 2, Presses Aventure
- Mon dernier trip, éditions Foulire
- Ma dernière chance, éditions Foulire
- Ma dernière cenne, éditions Foulire
- Un chien différent, Joey Cornu éditeur
- La nouvelle amie de Sofia, Presses Aventure
- Béa, la fée du basketball, Éditions Scholastic

Sonia Lefebvre

Titres reçus :

- Quatre filles de Génie, Soulières éditeur
- Caya, la roche et la mer, Éditions Colombel
- Nathalie, la fée de la natation, Éditions Scholastic
- Automne, Éditions Albin Michel
- Le petit ours gris de la Mauricie, Éditions La montagne secrète
- Trop fatiguée, Éditions Flic Flac
- La grammaire expliquée, Isabelle Quentin éditeur
- Le petit livre des grands pourquoi, édition de la Martinière jeunesse

Suivez l'AQEP sur Facebook pour connaître les occasions de gagner quelques titres
à ajouter à votre coin de lecture!

Après avoir bien bougé, il faut bien manger !



Le Grand défi Pierre Lavoie présente son application mobile sur la saine alimentation !

Invitez vos élèves à télécharger GRATUITEMENT l'application *Joue au cube* sur l'App Store et à accomplir les 9 missions en compagnie de nos Super héros.



Avec vos élèves, visitez la section **MANGE MIEUX** sur levetoietbouge.com et rencontrez les Super héros qui ont rejoint l'équipe du Grand défi Pierre Lavoie.

Encouragez-les à devenir des apprentis Super héros de la saine alimentation en accomplissant la première mission de notre jeu en ligne.

levetoietbouge.com

RioTinto Alcan
PRÉSENTE



LES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE LISENT :



AQEP.ORG



DIFFUSION-DIDACTIQUE.SCEDU.UMONTREAL.CA



Suivez Gallimard Ltée Jeunesse sur Facebook!

LEBLOGUEDEMARIEB.COM



AQEP

Association québécoise
des enseignantes et des enseignants
du primaire

fdmt.ca

Matériel éducatif et outils sensoriels

Service conseil
Qualité / Prix exceptionnels
Livraison rapide



Suivez-nous sur facebook!



Je lis, J'écris et c'est facile!

NOUVEAUTÉS



Nathalie Elliott

Cahiers d'activités en grammaire 1^{re} et 2^e années du 1^{er} cycle du primaire

Je lis, j'écris... et c'est facile! est une collection de cahiers d'activités en grammaire destinés aux élèves des 1^{re} et 2^e années du 1^{er} cycle du primaire. Les contenus que ces cahiers proposent sont conformes aux savoirs essentiels prescrits par le Programme de formation de l'école québécoise, ainsi qu'à la progression des apprentissages au primaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Dans ces cahiers, les notions à l'étude sont expliquées de façon simple et concise. Les exercices qui suivent chacune des explications permettent à l'élève de mettre en pratique ces notions d'une façon amusante et enrichissante.

Le 2^e cycle est en préparation.

Guérin

514 842-3481 • www.guerin-editeur.qc.ca

Les cahiers sont
divisés en sept
modules :

Les lettres

Les syllabes
et les sons

Les mots

La phrase

Le vocabulaire

Le texte

Trucs et exercices
de révision