Institutional Repository - Research Portal
Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche
researchportal.unamur.be
University of Namur

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

C'est en forgeant qu'on devient forgeron... Serait-ce en enseignant qu'on devient enseignant?

Donnay, Jean; Charlier, Eveline

Published in:
Vivre le primaire

Publication date:
2013

Document Version
le PDF de l'éditeur

Link to publication

Citation for pulished version (HARVARD):
Donnay, J & Charlier, E 2013, 'C'est en forgeant qu'on devient forgeron... Serait-ce en enseignant qu'on devient enseignant?' *Vivre le primaire*, vol. 25, numéro 4, pp. 40-41.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 07. Jul. 2025

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

Vivre le primaire

AQEP *VIVRE LE PRIMAIRE*, VOLUME 25, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2012

DOSSIER SPÉCIAL
LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

25e

Rédacteur invité
YVES LENOIR

Vivre le primaire est conforme aux **rectifications orthographiques**.

poste publication contrat numéro 40010582

Animez votre classe avec nos magazines!

1 à 3 ans | 3 à 7 ans | 7 à 10 ans | 6 à 10 ans | 9 à 14 ans

Toujours nouveaux, colorés, actuels et surprenants, nos **MAGAZINES QUÉBÉCOIS** sont des outils formidables pour amener les jeunes à découvrir le plaisir de la lecture et de l'acquisition de connaissances.

Vous aimeriez mieux nous connaître ou vous abonner à l'un de nos magazines?

Consultez nos conseillères :
christine.parent@bayardcanada.com
(Montréal et les environs)
pierrettelarue@hotmail.com
(Québec et les environs)
ou visitez bayardjeunesse.ca

bayard

PUBLICATIONS bld

PRÉSENTATION

5 Le bienêtre des enseignants
MARTIN LÉPINE

7 Engagement, relève et expérience. Une dynamique à conjuguer
STÉPHAN LENOIR

LANGUES

8 Et si parler du participe passé était amusant?
CHANTAL CONTANT

12 Soutien phonétique à la rescousse des élèves n'ayant pas acquis les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes
JUDITH BEAULIEU
JACQUES LANGEVIN

15 La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie : outil de planification pédagogique
JULIE GARNIER
LIZANNE LAFONTAINE

19 De mots & de craie
De la classe à la vie!
JULIE ST-PIERRE

22 Pour développer la fluidité
LYNE LEGAULT

CRIFPE

25 Les enjeux du travail des enseignants dans un contexte multiethnique
ROLA KOUBEISSY
ANNIE MALO
CECILIA BORGES

28 L'imagination sociologique au pouvoir
MARC-ANDRÉ ÉTHIER
DAVID LEFRANÇOIS
STÉPHANIE DEMERS

DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION

31 La Dictée P.G.L., une histoire de partage et de citoyenneté
FRANÇOIS GÉRIN-LAJOIE

COMPÉTENCES TRANSVERSALES

32 Mettre les points sur les i et les barres sur les t : le cas du TBI
GHISLAIN SAMSON
SONIA LEFEBVRE

DOSSIER SPÉCIAL

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

36 Pour une pratique réflexive dans l'enseignement primaire
YVES LENOIR

38 Le Conseil supérieur de l'éducation et la pratique réflexive : une pratique essentielle à la régulation et à l'amélioration de l'enseignement
CLAUDE LESSARD

40 C'est en forgeant qu'on devient forgeron... Serait-ce en enseignant qu'on devient enseignant?
JEAN DONNAY
ÉVELYNE CHARLIER

42 La réflexivité, une affaire de cœur...
SABINE VANHULLE

44 La réflexion libérée : au service de soi et de tous
PHILIPPE CHAUBET

46 Les orthographes approchées et le soutien à la réflexion enseignante : exemple d'un projet en Estrie
MARIE-FRANCE MORIN
PASCALE NOOTENS
CAROLE BOUDREAU
SONIA JUBINVILLE

UNIVERS SOCIAL

50 Définir le temps dont il est question au premier cycle en univers social
JULIA POYET

MATHÉMATIQUE

52 Agir autrement en mathématique : pour la réussite des élèves en milieu défavorisé
SANDRA BEAULAC
MICHELLE FOREST
LOUISE JUTRAS
LUDE PIERRE

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

54 Regards croisés sur la contribution des stages pratiques pour le développement professionnel des enseignants et leur insertion dans la profession
MYLÈNE LEROUX

38 **Le Conseil supérieur de l'éducation et la pratique réflexive : une pratique essentielle à la régulation et à l'amélioration de l'enseignement**

CHRONIQUES

Je rêve d'une école
58 J'ai 13 ans et je suis un des médiateurs de mon école
JACQUES SALOMÉ

Regard sur des pratiques inspirantes
60 Entrevue avec Katerine V. Bourdages, une enseignante débutante réflexive
MYLÈNE LEROUX

Cinéma
64 Le possible devant l'impossible : une résolution-problème surprenante... à -45 °C en Alaska!
ANNIE DUBUC

Passion : chansons
66 Belle, embarquez
MARTIN LÉPINE
CAROLINE LAMARRE

Rat de bibliothèque
68 Littérature jeunesse
AUDREY CANTIN
JULIE ST-PIERRE
CAROLINE TRINGALI
CAROLINE CARLE

Fouinons ensemble
72 Chroniques pédagogiques
SANDRA THÉRIAULT

Le complément direct EN LIGNE www.aqep.org

Les chroniques à Véro
• *Billy Stuart* • *Connais-tu?* et *Savais-tu?*

Voyage d'une lettre : situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie volet lecture au 1er cycle du primaire
Lizanne Lafontaine, Marie-Claude Moquin
Isabelle Clément, Julie Perreault

Les plaisirs d'hiver : situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie volet lecture en classe langage au 1er cycle du primaire
Lizanne Lafontaine, Jasmine Dufour
Josée Rémillard, André Martin

Découvrez l'Afrique avec vos élèves !

PARC SAFARI

- Plus de 500 animaux de 70 espèces
- Aire de pique-nique réservée sur demande
- Bénéficiez d'une (1) gratuité par tranche de quinze (15) enfants payants

PARC SAFARI
UNE VISITE AU PARC SAFARI

+

ACCÈS ILLIMITÉ AUX MANÈGES

+

PASSEPORT SAISON 2013

= SEULEMENT 13$ +TAXES PAR PERSONNE* (ADULTES ET ENFANTS)

Safari Aventure • Tunnel des Lions • Cité des Tigres
Mur Inca • Ferme des Cinq Continents • Sentier des Daims
Terrasse Afrika • Manèges de la Jungle • Aquaparc Safari**

À 30 minutes de Montréal, A-15, sortie 6 • 450-247-2727 • parcsafari.com

*UN BON ÉCHANGEABLE CONTRE UN PASSEPORT SAISON ENFANT (0-15 ANS) VALIDE POUR LEUR PROCHAINE VISITE SERA REMIS À TOUS LES ENFANTS. CE TARIF S'APPLIQUE POUR LES GROUPES SCOLAIRES, LES CAMPS DE JOUR, LES CPE RECONNUS ET LES SERVICES DE GARDE COMPOSÉS DE 15 ENFANTS ET PLUS. LE RATIO D'UN (1) ADULTE MAXIMUM POUR TROIS (3) ENFANTS DOIT ÊTRE RESPECTÉ POUR BÉNÉFICIER DE CE TARIF. TOUT ADULTE SUPPLÉMENTAIRE EXCÉDENT CE RATIO SERA FACTURÉ 19$, PLUS TAXES., PLUS TAXES. RÉSERVATION OBLIGATOIRE. LES RÉSERVATIONS DOIVENT ÊTRE FAITES UN MINIMUM DE 3 JOURS AVANT LA DATE DE VISITE. **CONSULTEZ PARCSAFARI.COM POUR CONNAÎTRE L'HORAIRE DES SERVICES.

Revue trimestrielle publiée par l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire. L'adresse de correspondance est **AQEP**, Université de Montréal – FSE-CRIFPE, c.p. 6128, succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C 3J7. Le numéro de téléphone est le 1 866 940-AQEP. 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
Directrice administrative – Julie St-Pierre
Comité de lecture et d'animation –
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-réviseure – Michèle Jean

Collaborateurs au volume 25, n° 4
Yves Lenoir , Chantal Contant, Judith Beaulieu, Jacques Langevin, Julie Garnier, Lizanne Lafontaine, Julie St-Pierre, Lyne Legault, Rola Koubeissy, Annie Malo, Cecilia Borges, Marc-André Éthier, David Lefrançois, Stéphanie Demers, François Gérin–Lajoie, Ghislain Samson, Sonia Lefebvre, Claude Lessard, Jean Donnay, Évelyne Charlier, Sabine Vanhulle, Philippe Chaubet, Marie-France Morin, Pascale Nootens, Carole Boudreau, Sonia Jubinville, Julia Poyet, Sandra Beaulac, Michelle Forest, Louise Jutras, Lude Pierre, Mylène Leroux, Stéphan Lenoir, Jacques Salomé, Annie Dubuc, Caroline Lamarre, Martin Lépine, Audrey Cantin, Caroline Tringali, Caroline Carle, Véronique Desjardins, 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

Abonnement individuel :
abonnement@aqep.org ou coordonnées du siège social

Adhésion à l'AQEP (pour information, écrivez à aqep@aqep.org)
incluant l'abonnement à la revue *Vivre le primaire*
1 an (4 numéros) = 45 $ (taxes et livraison incluses)
2 ans (8 numéros) = 85 $ (taxes et livraison incluses)
Prix à l'unité = 12 $ + frais d'envoi (taxes incluses)

Conseil d'administration
Stéphan Lenoir, président et responsable des communications
Josée Therrien, vice-présidente et directrice du congrès
Julie St-Pierre, directrice administrative et trésorière
Martin Lépine, rédacteur en chef de la revue
Audrey Cantin, responsable de la littérature jeunesse et des prix Jacinthe
Mylène Leroux, responsable des ressources et du développement
Isabelle Forget, secrétaire

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 : vivrelepprimaire@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 : abonnement@aqep.org.

Vivre le primaire est conforme aux rectifications orthographiques.

MARTIN LÉPINE
Professeur de didactique du français
Département de pédagogie
Université de Sherbrooke
mlepine@aqep.org

LE BIENÊTRE DES ENSEIGNANTS

Vous ne serez certes pas surpris d'apprendre en ces lignes qu'un enseignant heureux au travail est un enseignant qui entretient des relations riches et stimulantes avec ses élèves et ses collègues. Comme le rapporte Michelle Perreault dans sa thèse de doctorat portant sur les conditions qui favorisent l'émergence d'une bonne relation entre l'enseignant et les élèves, un enseignant qui se perçoit en bonne santé psychologique entretient des liens plus chaleureux et moins conflictuels avec les élèves ordinaires et à risque (Lambert-Chan, 2011).

En ces temps où le gouvernement cherche par différents moyens à favoriser la persévérance et la réussite scolaires, il n'est pas inutile de rappeler qu'avant d'investir dans des tableaux blancs interactifs ou autres outils matériels, il est surtout préférable de créer des conditions humaines optimales à l'épanouissement des personnes impliquées dans la formation des enfants. Travailler en ce sens en communauté d'apprentissage professionnel, en créant des contextes favorables aux échanges interpersonnels de qualité entre les différents intervenants scolaires, devrait être la priorité des équipes-écoles. Les relations humaines à l'intérieur de ces communautés doivent reposer avant tout sur le degré de confiance que chacun de ses acteurs peut avoir en ses propres capacités et en celles des autres, degré de confiance qui influence positivement l'engagement dans l'apprentissage des élèves et des enseignants ainsi que la collaboration avec les parents (Lépine, 2011).

En ce sens, le dossier spécial sur la pratique réflexive, coordonné avec soin par Yves Lenoir, dossier que vous trouvez au cœur de ce numéro de *Vivre le primaire*, devrait permettre à chaque lecteur de veiller à instaurer de façon progressive une culture de la santé organisationnelle dans son milieu de travail. Que cet apport de la réflexion sur la pratique nous mène à mieux apprécier ce que nous réalisons bien et à orienter différemment nos approches qui ne semblent pas donner les résultats escomptés. Le bienêtre des enseignants et de leurs élèves en dépend. Bonne année scolaire!

Martin Lépine
Rédacteur en chef
Vivre le primaire

Références

- Lambert-Chan, M. (2011). Le bienêtre des enseignants contribue à la réussite des élèves. *UdeM Nouvelles*, récupéré le 24 avril 2012 de : http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-sociales-psychologie/20111205-le-bien-tre-des-enseignants-contribue-a-la-reussite-des-eleves.html?utm_source=infolettre&utm_medium=courriel&utm_campaign=udemnouvelles
- Lépine, M. (2011). Former une communauté : voie d'avenir pour contrer le décrochage scolaire des élèves et des enseignants. *Vivre le primaire*, vol. 24, n° 2, p. 30-32.

Découvrons l'orthographe

2e à 6e année

Voici une collection de cahiers d'apprentissage qui s'inspire de la pédagogie de la gestion mentale. Ces cahiers permettent aux enseignants et aux parents d'accompagner les élèves dans la découverte des règles orthographiques.

AIDEZ VOS ÉLÈVES À MAÎTRISER
L'ORTHOGRAPHE
DANS LEURS PRODUCTIONS ÉCRITES.

Ces cahiers d'apprentissage proposent une démarche d'apprentissage conçue par une orthopédagogue qui cumule plus de 25 ans d'expérience avec les jeunes du primaire. Sa méthode, basée sur les préceptes du grand pédagogue français Antoine de La Garanderie, tient compte du style cognitif et des gestes mentaux, principalement ceux de réflexion, d'imagination et de mémorisation. Ces cahiers sont le fruit de la découverte, par les élèves, de notre système orthographique. En effet, ce sont les difficultés et les questions des élèves qui ont inspiré la majorité des règles qui sont proposées dans les cahiers.

Cette collection comprend cinq cahiers d'apprentissage ainsi qu'un guide d'enseignement.

Découvrir l'orthographe
devient soudainement facile...
comme par magie!

★ **Le cahier d'apprentissage ainsi que du matériel complémentaire de la 1re année du 3e cycle sont maintenant offerts sur clé USB.**

LES ÉDITIONS LA PENSÉE inc.

514 848-9042 • Sans frais: 1 800 667-5442 • www.editions-lapensee.qc.ca

STÉPHAN LENOIR

Président de l'AQEP
Enseignant à l'école Ste-Lucie, Montréal
slenoir@aqep.org

ENGAGEMENT, RELÈVE ET EXPÉRIENCE UNE DYNAMIQUE À CONJUGUER

C'est sous le thème *Engagement, relève et expérience, une dynamique à conjuguer* que se déroulera le prochain congrès de l'AQEP.

Engagement, relève et expérience, une dynamique à conjuguer, mais à quel temps?

L'expérience nous vient du passé, de nos actions antérieures, de nos réussites et de nos erreurs. Le passé explique le présent et il est essentiel d'en tenir compte puisque nos réussites nous donnent confiance et nos erreurs nous permettent d'apprendre.

L'engagement ne peut se prendre qu'au présent. Et un enseignant se doit de s'engager dans les différents aspects de sa profession. Des enfants nous sont confiés et notre influence est trop grande auprès d'eux pour ne pas s'engager.

La relève, c'est le futur, c'est l'avenir. Ces enseignants en devenir devront s'engager et construire leur expérience. Pour cela, ils auront besoin d'être accompagnés et de profiter de l'expérience des plus vieux.

Et maintenant, à quel temps cette dynamique entre ces trois sphères de l'enseignement doit-elle se conjuguer?

Un temps du passé?

- Avant, je **m'engageais** dans les différents aspects de ma profession.
- Autrefois, j'**ai** déjà **accompagné** des stagiaires.
- J'**aurais dû** tenir compte de mon expérience dans mes choix pédagogiques.

Un temps du présent?

- Aujourd'hui, je **m'engage** dans les différents aspects de ma profession.
- Maintenant, j'**accompagne** des stagiaires.
- Je **tiens** compte de mon expérience dans mes choix pédagogiques.

Un temps du futur?

- Un jour, je **m'engagerai** dans les différents aspects de ma profession.
- Plus tard, j'**accompagnerai** des stagiaires.
- Je **tiendrai** compte de mon expérience dans mes choix pédagogiques.

Lire ces phrases, c'est y répondre. Notre expérience, il faut en profiter et en faire profiter les autres au jour le jour. Un engagement ne peut se prendre qu'au présent et, comme le présent est éphémère, l'engagement doit constamment être renouvelé. La relève doit être préparée maintenant afin d'être prête dans le futur. Engagement, relève et expérience doivent former une dynamique que chacun de nous conjugue au présent.

Le passé a fait de nous ce que nous sommes maintenant. Et maintenant, nous construisons ce que sera le futur.

Au congrès de l'AQEP, vous aurez la chance de vous engager à l'intérieur de votre formation continue, de côtoyer la relève et de partager votre expérience tout en profitant de celle des autres. Au congrès, cette dynamique à conjuguer se passera au présent.

Et dans vos milieux, à quel temps se conjugue cette dynamique?

Congrès de l'AQEP 2012

Les 5, 6 et 7 décembre se tiendra le congrès de l'AQEP au Palais des congrès de Montréal. Une journée de formation (réservée aux membres de l'AQEP), plus d'une centaine d'ateliers, une conférence d'ouverture par Dominique Demers, un diner littéraire, un cocktail, une conférence de Pierre Lavoie et environ 150 exposants sont au menu cette année. De plus, **en grande nouveauté**, lors de la journée de formation du 5 décembre, l'AQEP vous propose le premier **Salon littérature jeunesse** pensé pour les enseignants.

Année après année, le congrès accueille un peu plus d'un millier d'enseignants du primaire. **Soyez du nombre!** Pour plus de détails, visitez notre site Internet au www.aqep.org.

Suivez-nous sur notre site Internet, sur notre page Facebook et sur notre blogue!
www.aqep.org
www.facebook.com/AQEP.ORG
www.enseignementprimaire.ca

AQEP

CHANTAL CONTANT

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

ET SI PARLER DU PARTICIPE PASSÉ ÉTAIT AMUSANT?

Que vous enseigniez ou non l'accord du participe passé, vous devez, comme enseignant ou enseignante, appliquer correctement la règle dans vos propres écrits : dans les communications avec les parents, dans le matériel que vous produisez, etc. J'aborde aujourd'hui deux questions : 1) La nouvelle orthographe a-t-elle changé la règle d'accord du participe? 2) Pourrait-on parler du participe passé en classe tout en s'amusant?

AQEP *VIVRE LE PRIMAIRE*, VOLUME 25, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2012

Un conte amusant

Dans à peu près tous les textes, il y a des participes passés. D'où l'importance de bien connaitre la règle d'accord.

Connaissez-vous une petite fille appelée *Participe Passé*? Elle habite dans le joli village de La Phrase et elle aime bien s'amuser.

Amusons-nous avec elle pour nous rappeler la règle à suivre selon les différents contextes. Les extraits sur fond de couleur dans cette chronique sont tirés du conte éducatif *L'histoire amusante de Participe Passé*[1].

Accord de l'adjectif

Quand *Participe* est seule, elle joue avec ses jouets. *Participe* **s'accorde** avec tous les objets qui l'entourent. C'est bien normal. Cette petite fille n'a aucune raison de se disputer avec la table ou avec son ourson en peluche!

Les adjectifs sont parfois issus d'un verbe au participe passé. Ex. : *Des jouets **fabriqués** à la main*. Peu importe d'où ils viennent, ces mot sont considérés être des adjectifs quand ils sont employés sans l'auxiliaire *être* ou *avoir* (ils sont employés « seuls »). Comme tous les adjectifs, ils recevront les traits de genre et de nombre du nom ou du pronom dont ils dépendent. Cette règle d'accord où le nom donne son genre et son nombre à l'adjectif qui dépend de lui doit être vue au primaire et elle n'a pas été changée par les rectifications de l'orthographe. Dans notre exemple, ***fabriqués*** reçoit le genre et le nombre du nom ***jouets***.

*Être et Participe sont de grands amis au village de La Phrase. Participe **s'accorde** quand elle est avec son copain Être.*

Avec *être*

Participe Passé a un copain qu'elle aime beaucoup. Il se nomme *Être*. *Participe* adore être avec *Être*. Ils sont les meilleurs amis au monde. *Être* et *Participe* **s'accordent** quand ils sont **ensemble**.

Peu importe qu'il s'agisse d'un temps composé (*elles sont revenues hier*), d'un emploi au passif (*les jouets sont fabriqués par Véronique*) ou d'un emploi attributif (*la porte est fermée*), le participe passé qui est conjugué avec *être* reçoit le genre et le nombre du pronom sujet ou du nom qui est le noyau du groupe du nom sujet. Cette règle n'est pas changée, et l'élève n'y échappe pas : il voit fréquemment ce contexte dans les textes.

Avec *avoir*

Dans le village de La Phrase, *Participe* connait un autre enfant : c'est son voisin *Avoir*, qui veut tout avoir... *Avoir* prend souvent les jouets ou le vélo de *Participe Passé* sans lui en demander la permission. *Participe* n'aime vraiment pas ça. Alors *Avoir* et *Participe* **ne s'accordent pas du tout**. Quand ils sont seuls tous les deux, ils se disputent.

Si *avoir* et le participe passé sont seuls tous les deux (sans la présence de *être* et sans complément direct), il n'y a pas d'accord : *Les enfants ont* ***mangé***.

Avec *avoir* et *être*

Être, le grand ami de *Participe*, est un garçon très gentil. Il déteste la dispute. Si *Être* voit *Avoir* et *Participe* en train de se quereller, il se place vite **entre les deux** et leur dit :

« Mes amis, ce n'est pas bien de vous disputer ainsi. *Participe*, il faut que tu t'accordes avec les autres. »

Et *Participe* cesse alors de se quereller avec *Avoir* pour faire plaisir à son grand ami *Être*, qui est là près d'elle. Donc, quand *Avoir*, *Être* et *Participe* sont **tous les trois ensemble**, *Participe* **s'amuse sans dispute**.

En voici des exemples : *Les jouets avaient été* ***fabriqués*** *par Jocelyn* et *Cette candidate a été* ***choisie***. Le participe passé reçoit le genre et le nombre du pronom sujet ou du noyau du GN sujet puisqu'il est en fait employé avec *être* ici : il s'agit de la forme *être fabriqué* au plus-que-parfait et de la forme *être choisi* au passé composé. Si on conjuguait ces formes à l'imparfait et au présent de l'indicatif, *avoir* disparaitrait et on aurait encore l'accord : *Les jouets étaient* ***fabriqués*** *par Jocelyn* et *Cette candidate est* ***choisie.***

Marraine *C.D.*

Participe Passé a une marraine. Elle s'appelle *Complément Direct*. Quel drôle de nom pour une marraine! *Participe* la surnomme marraine *C.D.*

Participe rend souvent visite à sa marraine. Quand *Participe* est aimable avec les autres enfants, marraine *C.D.* est contente et lui donne de beaux cadeaux.

Nous avons vu que la présence du grand ami *Être* fait en sorte que la petite fille *Participe* s'accorde. Nous verrons que le comportement de *Participe* sera également influencé par la présence de sa marraine.

C.D. avant

Marraine *C.D.* habite dans la maison juste en face de celle du détestable *Avoir*. Lorsque *Participe* rend visite à sa marraine, elle doit lui montrer qu'elle est gentille si elle veut continuer à recevoir de beaux cadeaux. Donc, si **marraine *C.D.*** est sur le perron **avant**, *Participe* fait un effort et salue gentiment *Avoir* pour monter à sa marraine qu'**elle s'accorde**.

Pour qu'un participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir* s'accorde, il faut que son complément direct le précède. Pour déplacer le C.D. devant le verbe, il faut ❶ soit utiliser un pronom personnel : *me, te, nous, vous, le, la, les, en*; ❷ soit former une phrase subordonnée relative avec *que*; ❸ soit transformer la phrase en une phrase de type interrogatif où la question porte sur le C.D. antéposé (*Lequel/Laquelle/Lesquels/Lesquelles..., Quel/Quelle/Quels/Quelles..., Combien de...?*); ❹ soit créer une exclamative par transformation du C.D. (*Que de..., Quel...!*). C'est tout. Il n'y a pas d'autre moyen de mettre un C.D. devant le verbe.

Il faut donc repérer ces contextes (ces transformations, ces déplacements) avant de procéder à l'accord d'un participe passé conjugué avec *avoir*. Comme nous venons de le voir, les formes d'un C.D. devant le verbe sont très limitées : à peine une dizaine de mots permettent d'avoir un C.D. à gauche du verbe en français. En aviez-vous conscience? C'est la clé du succès pour éviter d'accorder n'importe comment et avec n'importe quoi.

Cependant, même si ces contextes sont bien ciblés et limités, ils ne sont pas rares pour autant : *Les pommes que j'ai* ***mangées***. *Je les ai* ***mangées***. *Quelle maison ont-ils* ***achetée****? Quelle belle maison ils ont* ***achetée****!*

En résumé, pour que le participe passé conjugué avec *avoir* puisse être accordé, le verbe doit avoir un C.D. antéposé (placé avant lui), et nous avons vu que seulement dix mots peuvent provoquer ce déplacement du C.D., cette antéposition du donneur du genre et du nombre. Revoici ces dix mots : *me, te, nous, vous, le/la/les, en, que (de), quel/quelle/quels/quelles, lequel/laquelle/lesquels/lesquelles, combien de.*

C.D. après

Si marraine *C.D.* n'est pas sur le perron avant, mais qu'elle se trouve plutôt derrière la maison à s'occuper du jardin, alors *Participe Passé* n'hésite pas à faire une vilaine grimace à *Avoir*. Puisque **marraine *C.D.*** est **derrière** la maison et qu'elle ne les voit pas, *Avoir* et *Participe* **ne s'accordent pas**.

En français, la place habituelle du complément direct est d'être après le verbe : GV = V + GN. Cette structure est très fréquente puisqu'elle fait partie de la phrase de base : *Marielle a* ***fabriqué*** *des jouets. Elle a* ***mangé*** *des pommes*. Le participe passé ne s'accorde pas lorsque le C.D. n'a pas été déplacé.

Remarquez que le participe passé conjugué avec *avoir* ne reçoit jamais de traits de genre et de nombre du sujet. **Jamais**. Le participe passé conjugué avec *avoir* peut recevoir uniquement le genre et le nombre du C.D., et il faut que celui-ci soit déplacé devant le participe passé, ce qui n'est pas le cas dans la phrase de base.

nouvelle orthographe

Verbes pronominaux

Et si on faisait connaissance avec les deux petits frères de *Être*... Je t'ai dit que *Participe Passé* et *Être* s'accordent toujours quand ils sont ensemble. En fait, ce n'est pas tout à fait vrai. Vois-tu, *Être* a deux frères qui sont jumeaux : *À Qui?* et *Essentiel*. Ils sont tout petits et se ressemblent énormément. Mais *À Qui?* est un enfant très détestable. Il brise tout, il touche à tout. Il est toujours **C**riard et **I**nsupportable (voilà pourquoi on le surnomme *C.I.*). *Participe* ne s'accorde jamais avec lui.

Pour les élèves qui grandissent (et même pour les profs!), l'accord du participe passé d'un verbe pronominal est souvent un casse-tête. Il y a de tout : *Ils se sont* ***téléphoné*** [invariable]. *Ils se sont* ***évanouis*** [accord avec le pronom sujet]. *Éliane s'est* ***acheté*** *une robe* [invariable]. *Les cravates que papa s'est* ***achetées*** [accord avec le C.D. *que*]...

Comment bien démêler et comprendre ces différents cas? La petite *Participe* vous les expliquera dans la deuxième partie du conte *L'histoire amusante de Participe Passé*. Les verbes pronominaux ne seront plus un mystère. Je vous résume ici la procédure :

❶ **Cherchez d'abord la présence d'un C.D.** (marraine *C.D.* est-elle là?) et accordez en conséquence. Beaucoup de verbes sont transitifs directs, donc beaucoup de verbes ont un C.D., il faut bien le chercher. S'il est placé à gauche, il donne ses traits de genre et de nombre au participe; sinon, le participe reste invariable.

❷ Cependant, **s'il n'y a pas de C.D., regardez si le pronom réfléchi est un complément indirect (C.I.) ou non** : le petit frère jumeau qui accompagne *Être* (c'est-à-dire *me, te, se, nous, vous*) est-il *À Qui?* Si ce pronom réfléchi est C.I., le participe passé reste invariable, car **le C.I. n'est jamais donneur de genre ou de nombre** : *Elles se sont téléphoné* (invariable : se = C.I., téléphoner **à** l'autre), *parlé, menti, souri, succédé, nui, ressemblé, répondu, écrit, déplu, plu*... de la même façon qu'on écrit parallèlement *Elles leur ont téléphoné* (invariable : *leur* = C.I., téléphoner **à** quelqu'un), *parlé, menti, souri, succédé*, etc. Rassurez-vous : j'ai cherché dans tout le *Bescherelle*, et j'ai trouvé à peine une dizaine de verbes pronominaux sans C.D. qui sont transitifs indirects avec un pronom réfléchi C.I., comme *Elles se sont nui* (nuire **à** quelqu'un, à l'autre) et les quelques autres exemples donnés dans ce paragraphe. Ces cas sont donc très ciblés et limités.

❸ **Accordez avec le sujet tous les autres verbes pronominaux**, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas de C.D. (étape 1) et dont le pronom réfléchi n'est pas C.I. (étape 2, qui couvre une dizaine de verbes seulement). Le pronom sera alors essentiel au verbe. Il y a des centaines d'exemples : *ils se sont évanouis, suicidés, accroupis, démenés, écroulés; elle s'est efforcée de..., aperçue de..., méfiée de..., souvenue de...; nous nous sommes fiés à..., obstinés à...; ils se sont pâmés devant..., elles se sont battues contre...*, etc.

Un jour, tous les participes passés avec avoir resteront invariables. Mais ce n'est pas pour demain…

Laissé + infinitif

Les règles que nous venons de voir n'ont pas été touchées par les rectifications de l'orthographe du français. Ces règles restent en usage, et il faut les appliquer. Sauf pour un cas : lorsque le participe passé *laissé* est suivi d'un infinitif. Depuis la mise en place de la nouvelle orthographe, il n'y a plus d'hésitation : le participe passé *laissé* reste invariable dans des contextes comme *ils les ont* ***laissé*** *partir, elles se sont* ***laissé*** *tomber*, de la même façon qu'on laissait déjà invariable le participe passé de *faire* devant l'infinitif dans *ils les ont* ***fait*** *partir, elles se sont* ***fait*** *tomber*. Il y a 25 ans, les grammairiens ne s'entendaient pas sur l'accord avec *laissé* (certains auteurs l'accordaient, d'autres ne l'accordaient pas puisque l'accord était facultatif), alors les experts des rectifications de l'orthographe ont tranché : c'est maintenant... [soupir de soulagement] invariable!

Simplifier l'accord

Aimeriez-vous qu'un jour tous les participes passés avec *avoir* restent invariables, et que tous les participes conjugués avec *être* s'accordent avec le sujet? Ce n'est pas utopique : c'est exactement ce que le groupe d'experts ÉROFA [http://erofa.free.fr/] proposera le jour où **une plus grande rationalisation** de l'orthographe sera sérieusement envisagée dans la francophonie. Mais ce n'est pas pour demain... Pour l'instant, on doit s'en tenir à l'application des **rectifications de l'orthographe** du français.

Vidéos en ligne

Pour visionner une **vidéo** présentant les **contes** de la collection « Aventures au village de La Phrase », visitez www.nouvelleorthographe.info/contes.html. Vous y rencontrerez ***Les habitants du village de La Phrase*** (une initiation aux classes de mots dès la 1re année du primaire – trousse pédagogique d'accompagnement disponible aussi), ***Le Verbe visite les pronoms*** (la découverte de la conjugaison verbale, dès la 3e année) et ***L'histoire amusante de Participe Passé*** (pour tous les âges...).

De plus, vous pouvez visionner des **capsules vidéos de deux minutes**

expliquant clairement et simplement les règles de la nouvelle orthographe. Cliquez sur le menu 5 du site www.nouvelleorthographe.info. Vous pourrez également visionner la version détaillée des 10 règles si vous le désirez.

Visionnez des capsules vidéos sur l'orthographe sur www.nouvelleorthographe.info/videos.html.

Nouveau Bescherelle

Parlant de verbes et de participes passés, le ***Bescherelle L'art de conjuguer*** a fait peau neuve récemment. On le reconnait à sa nouvelle couverture et surtout à sa nouvelle mise en page plus claire et plus pédagogique, qui utilise judicieusement la couleur pour bien mettre en évidence les difficultés de la conjugaison. De nouveaux tableaux ont été ajoutés afin de mieux rendre compte des verbes qui ont maintenant deux conjugaisons possibles avec la nouvelle orthographe, comme **épeler**, qui peut s'écrire **j'épelle** (forme traditionnelle) ou **j'épèle** (forme recommandée). Dans la longue liste alphabétique des verbes, tous les mots touchés par les rectifications de l'orthographe présentent leurs deux orthographes possibles, et des néologismes ont été ajoutés, par exemple *bloguer*, *désinstaller*, *golfer* et même *rescaper* (québécisme). Cet ouvrage de référence notoire est un bon complément au ***Petit guide de conjugaison*** pour le primaire (*Bescherelle* junior), déjà présenté dans une précédente chronique.

Note

1. Contant, C. (2006). *L'histoire amusante de Participe Passé*, un conte simple et éducatif en grammaire, collection « Aventures au village de La Phrase », en librairie (8,95 $), ISBN 978-2-9807418-2-1 [www.dechamplain.ca/livres]. Montréal : Éd. Complètement Litho.

Prochaine chronique

Veuillez noter que la prochaine chronique de Chantal Contant sera publiée dans le numéro du printemps de Vivre le primaire. *En effet, cette chronique portant sur l'orthographe parait maintenant deux fois par an : dans le numéro du printemps et celui de l'automne.*

CONCOURS : Courez la chance de gagner un prix d'une valeur de 2 000 $ grâce à EssOR Assurances.

OUI j'aimerais recevoir une soumission pour :

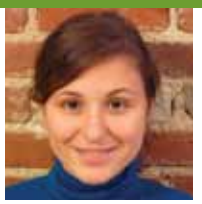
☐ MON ASSURANCE AUTO
Date de renouvellement
_____ / _____ / _____
jour mois année

☐ MON ASSURANCE HABITATION
Date de renouvellement
_____ / _____ / _____
jour mois année

Nom de l'employeur/association : _____
Prénom : _____
Nom : _____
Adresse : _____
Ville : _____ Code postal : _____
Courriel : _____
Téléphone : Travail : _____
Maison : _____
Meilleur moment pour me contacter : _____

Le concours se termine le 15 décembre 2012.

ESSOR ASSURANCES
Profitez de taux privilégiés sur vos assurances auto et habitation dès maintenant.
1 877 883-7767 essor.ca/concoursgroupes



JUDITH BEAULIEU
Doctorante en psychopédagogie
Université de Montréal
judith.beaulieu.2@umontreal.ca

JACQUES LANGEVIN
Professeur titulaire
Directeur Groupe DÉFI Accessibilité
Université de Montréal
jacques.langevin@umontreal.ca

SOUTIEN PHONÉTIQUE À LA RESCOUSSE DES ÉLÈVES N'AYANT PAS ACQUIS LES CORRESPONDANCES ENTRE LES GRAPHÈMES ET LES PHONÈMES

AQEP *VIVRE LE PRIMAIRE*, VOLUME 25, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2012

L'interaction entre les caractéristiques cognitives de certains élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture (allophones, dyslexiques, élèves ayant des incapacités intellectuelles) intégrés dans les classes régulières et la complexité de la tâche qu'est la lecture du français conduit à l'échec scolaire, à une perte de motivation, à une certitude de l'échec et à une faible estime de soi (Alfassi, Weiss et Lifshitz, 2009).

Le français est opaque

Les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes du français sont multiples, il s'agit d'une langue opaque (Geva et Wang, 2001; Jaffré, 2003). En français, il existe 130 graphèmes pour 36 phonèmes (Catach, 2008). Le lecteur assimilant que la lettre *c* correspond au phonème [k] devra apprendre que la même lettre peut correspondre au phonème [s] lorsqu'elle est placée devant la lettre *e* ou la lettre *i*. Or, il sera difficile pour le lecteur qui a des difficultés d'apprentissage de la lecture de faire preuve de tant de souplesse (Geva et Wang, 2001; Jaffré, 2003). Le Groupe DÉFI Accessibilité (FQRSC-Équipe, 2010-2014), de l'Université de Montréal, a mené des recherches ces vingt dernières années pour inverser la vapeur et favoriser l'accessibilité à la lecture. Dans nos écoles, 90 % des élèves faibles en 1re année le resteront tout au long du primaire (McGill-Franzen, 1991). Ils ont besoin d'adaptations pour que leur retard scolaire ne soit pas exponentiel.

Ils ont besoin d'adaptations pour que leur retard scolaire ne soit pas exponentiel.

Un choix difficile

Pour l'élève de 3e année, intégré au régulier, qui a un niveau de lecture de 1re année, l'enseignant est placé devant un dilemme : offrir un texte qui correspond à son âge chronologique (8 ans), tout en sachant pertinemment qu'il vivra des échecs, ou offrir un texte qui correspond à son niveau en lecture (6 ans), conscient qu'il ne correspondra pas à ses champs d'intérêt. Dans un contexte d'inclusion scolaire, il serait plus souhaitable que l'élève ayant cumulé un grand retard en lecture ait un texte semblable à ses pairs. Cela permettrait à l'enseignant de questionner à voix haute tous les enfants sur la lecture. L'enfant pourrait ainsi s'impliquer dans les discussions, échanger avec ses pairs sur le texte et utiliser ses processus pour accomplir une tâche en lien avec le texte. Mais, comment faire pour éviter que cet élève soit placé en situation d'échec?

Soutien phonétique dégressif

Afin d'offrir à l'élève n'ayant pas acquis toutes les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes des textes le plus semblable possible à ceux de ses pairs, tout en réduisant la complexité de la tâche, il est possible d'ajouter au-dessus les graphèmes complexes,

les graphèmes simples. Il s'agit d'une fonctionnalité du logiciel Word (la procédure d'utilisation est explicitée à la fin de cet article). Par exemple, sur le graphème complexe *ain*, un petit *in* serait ajouté pour faciliter le décodage. Il est important que ce soutien s'estompe au fil du temps, pour éviter que l'élève ne lise que les graphèmes simples. L'élève doit savoir qu'après un mois, par exemple, tout le soutien phonétique sur le graphème complexe *ain* sera retiré; il devra donc en avoir acquis la correspondance. L'enseignant peut également estomper les lettres muettes en gris, donnant ainsi à l'élève l'indice que ces dernières ne doivent pas être décodées.

Exemple

Phrase simplifiée :

L'hiver, il n'y a pas de feuilles dans les arbres.

Phrase avec ajout de soutien phonétique :

.....ê.....i.....e y.....

L'hiver, il n'y a pas de feuilles dans

..ê..z'a.....

les arbres.

Conclusion

Voilà une façon toute simple d'adapter des textes pour les élèves qui n'ont pas acquis les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Elle permet d'augmenter les moments d'inclusion pédagogique, moments où tous les élèves peuvent travailler ensemble. Mais cette procédure est très couteuse en temps pour l'enseignant. Le Groupe DÉFI Accessibilité, en partenariat avec l'École de technologie supérieure, travaille présentement à la création d'un logiciel automatique d'ajout du soutien phonétique, ce qui réduirait grandement la charge de travail de l'enseignant.

Références

- Alfassi, M., Weiss, I., et Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), p. 291-305.
- Catach, N. (2008). *L'orthographe française*. Paris : Armand Colin.
- Geva, E., et Wang, M. (2001). The development of basic reading skills in children : A crosslanguage perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, p. 182-204.
- Jaffré, J.-F. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable orthographe. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), p. 37-49.
- McGill-Franzen, A. (1991). The gridlock of low reading achievement : Perspectives on practice and policy. *Remedial and special education*, 12(3), p. 20-30.

PROCÉDURE POUR INSTALLER LE SOUTIEN PHONÉTIQUE

1. Ouvrir Word.
2. Aller dans affichage – Barre d'outils – Personnaliser.
3. Dans personnalisation rester dans commande, puis à gauche, dans catégories, choisir format.
4. Puis à droite, dans commandes, chercher guide phonétique.
5. Sélectionner le bouton guide phonétique et le glisser vers la barre d'outils à l'emplacement désiré.

PROCÉDURE POUR UTILISER LE SOUTIEN PHONÉTIQUE

Pour utiliser le guide :

1. Saisir le texte choisi.
2. Surligner le premier son pour lequel une aide phonétique est nécessaire.
3. Cliquer sur le bouton guide phonétique, le son choisi apparait dans le texte en bas.
4. Saisir le son phonétique dans prononciation.

UNE NOUVELLE EXPÉRIENCE VOUS ATTEND ICI

Êtes-vous à la recherche d'une expérience professionnelle qui va vous transformer?

Nous recrutons actuellement des directeurs d'école et des enseignants pour des missions de 12 mois afin d'encadrer et de former des membres communautaires dévoués au Rwanda, au Ghana, en Éthiopie, au Cameroun, au Cambodge et en Tanzanie.

« Chaque jour, je constate de petits progrès qui, mis bout à bout, deviennent spectaculaires. Je vis les meilleurs moments de ma vie. »

– Cheryl, volontaire dans l'enseignement, Guyana

CUSO International

Un monde de volontaires

cusointernational.org

LEXI-MATH

1er, 2e et 3e cycles du primaire

Geneviève Langlois et Suzanne Hervieux

Lexi-Math vise à expliciter les termes du langage mathématique employés par les élèves des trois cycles du primaire, en conformité avec le programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. ***Lexi-Math*** comporte un index alphabétique facile à consulter. Chaque mot est expliqué d'une façon simple et est accompagné d'exemples pour en faciliter la compréhension.

Lexi-Math **deviendra rapidement un outil de référence indispensable pour clarifier les notions de mathématiques.**

1er cycle
112 pages

2e cycle*
80 pages

3e cycle*
176 pages

**offert en version anglaise*

Guérin

514 842-3481 • www.guerin-editeur.qc.ca

JULIE GARNIER
Conseillère pédagogique à la réussite au primaire
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
Saint-Jérôme
garnierj@csrdn.qc.ca

LIZANNE LAFONTAINE
Professeure agrégée de didactique du français
Université du Québec en Outaouais, Saint-Jérôme
lizanne.lafontaine@uqo.ca

LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION (SAÉ) EN LITTÉRATIE : OUTIL DE PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE

La SAÉ est un outil de planification pédagogique tout à fait indiqué pour élaborer des séquences d'enseignement tenant compte des compétences, des domaines généraux de formation, du programme d'études, de la progression des apprentissages et du cadre d'évaluation ministériel. Dans notre projet de recherche[1] fait en collaboration avec deux enseignantes du préscolaire, neuf du 1er cycle du primaire et deux orthopédagogues de trois écoles situées en milieu défavorisé[2], nous avons proposé un gabarit de SAÉ adapté à notre réalité : concevoir des séquences d'enseignement de la lecture intégrant de manière concrète les principes de la littératie[3].

La littératie peut se définir comme étant une compétence générale qui permet à toute personne d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir et de communiquer par la lecture, l'écriture, l'oral, le visionnement et la représentation afin d'être fonctionnelle dans la vie quotidienne (Grenier, Jonse, Strucker, Murray, Gervais et Brink, 2008). Voilà pourquoi les textes lus par les enfants et exploités dans ces projets étaient majoritairement issus de ce qu'on peut retrouver à la maison, et ce, particulièrement en milieu socioéconomique défavorisé où l'accès aux livres est plus difficile : catalogues, feuillets publicitaires, journaux locaux, publisac, courrier divers (carte postale, lettre, enveloppe).

Dans ce texte, qui fait suite à notre article publié dans le numéro précédent et qui relatait notre projet en détail, nous exposerons ce qu'est une SAÉ, expliquerons chacune de ses phases et présenterons notre gabarit. De plus, deux SAÉ conçues par deux équipes d'enseignants du 1er cycle – une travaillant en classe de communication[4], l'autre en classe régulière et en adaptation scolaire – sont proposées dans notre complément direct en ligne.

Un gabarit de SAÉ adapté à notre réalité.

a. Définition de la SAÉ

Un des objectifs de la recherche était d'accompagner les enseignants dans la conception et l'expérimentation de SAÉ en littératie volet lecture. Une SAÉ se définit comme étant une situation d'apprentissage proposant des activités d'évaluation des apprentissages en cours de route et de validation des acquis, tout cela organisé dans une tâche complexe (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007; Gauthier, 2010; Riente, 2010). En conformité avec ce que préconise le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), notre gabarit comprend trois grandes étapes : les phases de préparation, de réalisation et d'intégration, dans lesquelles sont structurées une ou des activités d'apprentissage où des moments de rétroaction et d'objectivation sont prévus après chacune d'elles.

La phase de préparation

La phase de préparation présente la mise en situation de la SAÉ. Elle permet aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures quant au thème et aux connaissances visées, propose les objectifs du projet, précise la production attendue, donne les consignes de réalisation et le plan de travail. Elle met les élèves en appétit en suscitant leur motivation pour le projet.

La phase de réalisation

La phase de réalisation est le cœur de la SAÉ. Elle est davantage centrée sur les activités d'apprentissage à réaliser selon les objectifs déterminés et sur l'accompagnement que l'enseignant fera auprès de ses élèves. Chacune de ces activités permet une certaine régulation de l'enseignement, car l'enseignant tient constam-

ment compte des données recueillies par le biais de ses observations tout au long du travail effectué par les enfants.

La phase d'intégration

La phase d'intégration prévoit des tâches qui permettront aux élèves de faire une synthèse des apprentissages et à travers lesquels ils actualisent les nouveaux savoirs. Cette étape les prépare donc au transfert des connaissances acquises et des compétences développées. Elle propose aussi une évaluation finale des apprentissages. C'est le moment pour les enfants de réinvestir ce qu'ils ont appris dans d'autres contextes. L'enseignant en profite aussi pour s'enquérir de leur satisfaction au regard du projet réalisé.

b. Explication des sections du gabarit

Pour élaborer notre canevas[5], nous nous sommes inspirés du gabarit créé par une enseignante de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais dans son mémoire de maitrise (Gauthier, 2010) afin de proposer aux enseignants un outil cohérent avec les impératifs ministériels et respectant les exigences de notre étude. Le gabarit de la SAÉ ainsi utilisé est alors devenu pour nous à la fois un moyen de planification et de différenciation pédagogique de même qu'un outil méthodologique de collecte de données. Il est constitué de deux parties. La première fait état des renseignements généraux : noms des auteurs de la SAÉ, titre et thème de cette dernière, liens concrets avec la littératie, domaines généraux de formation travaillés, compétences transversales et disciplinaires exploitées, savoirs essentiels ciblés dans la progression des apprentissages ainsi que les critères d'évaluation. Comme il s'agit d'un projet de lecture dans notre cas, une attention particulière est de surcroit accordée à l'intention de lecture à présenter aux élèves ainsi qu'aux éléments critiques promus par la recherche (Cognitive Elements of Reading, http://www.sedl.org/reading/framework/elements.html). En effet, ces éléments sont des prédicteurs de réussite dans cette discipline devant être enseignés explicitement de façon systématique et récurrente de la maternelle à la 3e année. La deuxième partie met en évidence les trois phases qui exposent chacune une ou plusieurs activités. Celles-ci se déclinent en plusieurs éléments : mise en situation, déroulement et objectivation. Les liens avec la littératie, les moyens d'enseignement et approches employés, les outils et le matériel nécessaires ainsi que la durée des tâches y sont aussi indiqués. De plus, comme les élèves sont différents en ce qui a trait à leur rythme et stratégies d'apprentissage, il importe que l'école réponde à leurs besoins et les place devant des défis raisonnables dans le but avoué qu'ils puissent vivre des succès. Voilà pourquoi une section est aussi réservée aux mesures de différenciation pédagogiques.

Conclusion

Le gabarit de la SAÉ (voir en annexe à la page suivante) ainsi proposé aux enseignants de notre projet est un outil de planification pédagogique nécessaire à la mise en pratique de séquences d'enseignement tenant compte de toutes les dimensions de l'enseignement. Voilà pourquoi nous diffusons ce gabarit : pour permettre à tous les enseignants d'utiliser ce canevas afin de mettre les élèves en action dans des activités d'apprentissage et d'évaluation motivantes et intégrant la littératie.

Références

- *Cognitive Elements of Reading*, http://www.sedl.org/reading/framework/elements.html (consulté le 5 avril 2012).
- Gauthier, A. (2010). *Proposition de composantes d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) modèle en français écrit à la première année du deuxième cycle du secondaire*. Mémoire de maitrise inédit, Université du Québec en Outaouais : Gatineau.
- Grenier, S., Jonse, S., Strucker, J., Murray, T. S., Gervais, G., et Brink, S. (2008). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture*. Ottawa : Statistique Canada Ressources humaines et Développement social Canada.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Riente, R. (2010). Activités d'apprentissage, SAÉ et SÉ. Quelques précisions. *Québec français*, 158, p. 52-53.

Notes

1. Programme de subvention du MELS 2010-2012 *Soutien à la formation continue du personnel scolaire*. Équipe : Lizanne Lafontaine, UQO, chercheuse principale; cochercheurs : Éric Morissette, directeur d'école, Isabelle Lowe et Julie Garnier, conseillères pédagogiques, Annie Desjardins, orthopédagogue, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord (CSRDN). La CSRDN a payé la libération des enseignantes pour assister aux séminaires de formation et pour travailler à l'élaboration de leur SAÉ.
2. Écoles de la Durantaye, Saint-Joseph et Unité d'intervention en santé mentale primaire, CSRDN, Saint-Jérôme.
3. Le projet de recherche a été expliqué dans un article publié dans le numéro précédent de *Vivre le primaire* : Lafontaine, Lizanne, « Intégrer la littératie pour des pratiques de lecture plus signifiantes. »
4. Ces classes sont à effectif réduit et regroupent des élèves ayant de graves de difficultés en langage, que ce soit en production ou en compréhension.
5. Nous tenons à remercier Isabelle Lowe, conseillère pédagogique de français de la CSRDN alors engagée dans notre projet, pour son aide dans la conception de notre gabarit.
6. Tiré de Gauthier (2010); adapté par Isabelle Lowe, conseillère pédagogique de français au primaire, CSRDN; mis en pages par Manon Beauchamp, secrétaire, CSRDN.

Le complément direct EN LIGNE
www.aqep.org

Voyage d'une lettre : situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie volet lecture au 1er cycle du primaire
Lizanne Lafontaine, Marie-Claude Moquin
Isabelle Clément, Julie Perreault

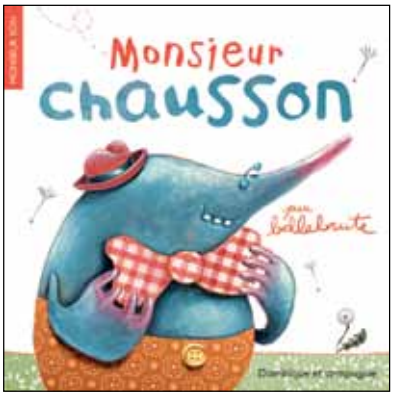
Les plaisirs d'hiver : situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie volet lecture en classe langage au 1er cycle du primaire
Lizanne Lafontaine, Jasmine Dufour
Josée Rémillard, André Martin

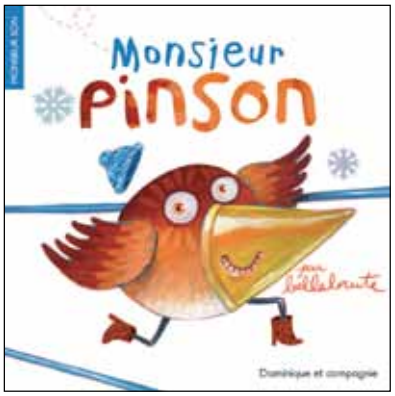
Annexe : Gabarit de la SAÉ (2010-11)[6]

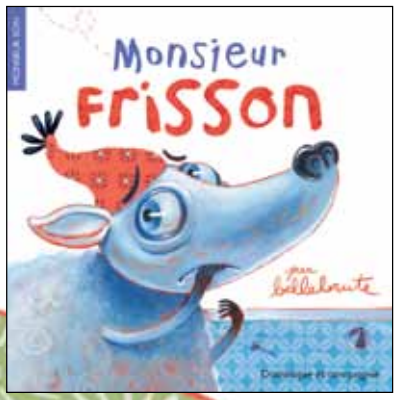
RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX			
Les membres de l'équipe de conception :	Noms	Écoles	Cycles
Discipline(s) concernée(s) (interdisciplinarité) :			
Temps : Durée/nombre de périodes :			
Cycle :			
Thématique :			
Titre de la SAÉ :			
Référence complète du livre :			
Les liens entre la SAÉ et l'élève : les connaissances préalables			
Intention de communication de la SAÉ :			
Moyens concrets permettant d'intégrer la littératie :			
Domaines généraux de formation :			
Compétences disciplinaires et composantes (voir PFEQ) :			
Stratégies de lecture qui seront exploitées dans la SAÉ :			
Élément(s) critique(s) en lecture ciblé(s) dans la SAÉ : ☐ Conscience phonologique ☐ Principe alphabétique ☐ Vocabulaire ☐ Compréhension ☐ Fluidité			
Compétences transversales :			
Connaissances à évaluer selon la Progression des apprentissages (ajouter la légende telle que présentée dans le document du MELS) :			
PHASE DE PRÉPARATION : LA MISE EN SITUATION – QUOI? POURQUOI? QUAND? LE RAPPEL DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES (DÉCLARATIVES, CONDITIONNELLES, PROCÉDURALES)			
Activer les connaissances antérieures des élèves en lien avec la thématique de la SAÉ et leur intention de lecture.			
La ou les activités proposées pour activer les connaissances antérieures (questionnement, lectures, autres matières...) ▸ Durée : ▸ Activité 1 : Déroulement ▸ Objectivation de l'activité 1 ▸ Moyens concrets retenus en lien avec la littératie dans l'activité 1 ▸ Les stratégies, les approches et les outils utilisés (matériel requis) pour réaliser l'activité 1 À RÉPÉTER POUR CHAQUE ACTIVITÉ DE LA PHASE DE PRÉPARATION			
PHASE DE RÉALISATION : L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE – COMMENT? LE DÉROULEMENT			
Les activités proposées pour l'apprentissage et l'évaluation de la compétence *Lire des textes variés.* ▸ Activité 1 : Intention de lecture (pour une activité de lecture) : ▸ Déroulement ▸ Objectivation de l'activité 1 ▸ Moyens concrets retenus en lien avec la littératie dans l'activité 1 ▸ Les stratégies, les approches et les outils utilisés (matériel requis) pour réaliser l'activité 1. À RÉPÉTER POUR CHAQUE ACTIVITÉ DE LA PHASE DE RÉALISATION			
PHASE DE RÉALISATION : L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE (SUITE) – COMMENT? LE DÉROULEMENT			
L'évaluation (Programme de français et La Progression des apprentissages) ▸ Le ou les outils d'évaluation ▸ Les critères d'évaluation ciblés et mentionnés aux élèves ▸ L'objectivation auprès des élèves ▸ Les moyens concrets retenus en littératie Les mesures adaptatives (la différenciation pédagogique)			
PHASE D'INTÉGRATION : LE TRANSFERT – QUAND? LE DÉROULEMENT			
Les activités proposées pour aider l'élève à **autoévaluer** les apprentissages réalisés. ▸ Activité 1 : Intention de lecture (pour une activité de lecture) : ▸ Déroulement ▸ Objectivation de l'activité 1 ▸ Moyens concrets retenus en lien avec la littératie dans l'activité 1 Les stratégies, les approches et les outils utilisés (matériel requis) pour réaliser l'activité 1 À RÉPÉTER POUR CHAQUE ACTIVITÉ DE LA PHASE D'INTÉGRATION			

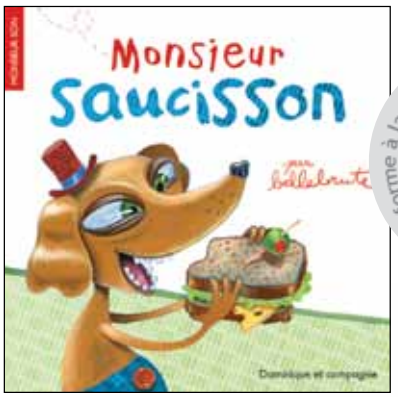
Je lis des sons avec Monsieur Son

La collection **MONSIEUR SON** propose des histoires farfelues, peuplées de personnages rigolos, afin d'amener les enfants à reconnaitre les lettres utilisées dans le langage écrit pour transcrire les sons.









Ce livre est conforme à la nouvelle orthographe
10,95 $
www.orthographe-recommandee.info

24 pages

dominiqueetcompagnie.com
Canada | France | Belgique | Suisse

JULIE ST-PIERRE

Enseignante, 2e cycle
École Fernand-Seguin
Montréal
jst-pierre@aqep.org

DE MOTS & DE CRAIE DE LA CLASSE À LA VIE!

Les 17 et 18 mai derniers, j'ai eu la chance de participer au rêve un peu fou de six enseignants et de retraités de l'enseignement[1], passionnés par les livres et leur métier. Deux jours à rencontrer des gens inspirants du monde de l'éducation et de la littérature. Imaginez Yves Nadon, Élaine Turgeon, Thierry Lenain, Anne Villeneuve, Daniel Pennac et bien d'autres réunis! Vous auriez aimé être de la partie? Prévoyez une sortie à Sherbrooke, au printemps 2014, pour la deuxième édition de *De mots & de craie*. Vous aurez alors la chance de rencontrer, entre autres, Nancy Atwell et Alfie Kohn (deux auteurs reconnus de livres pédagogiques). Kenneth Oppel, l'auteur canadien de *Silverwing*, sera également de la partie ainsi que le prolifique créateur français Rascal. Voici, pour l'instant, un compte-rendu de quelques ateliers auxquels j'ai participé.

Daniel Pennac • Photo Martin Blache

En conférence d'ouverture, Yves Nadon, enseignant au 1er cycle du primaire, auteur de livres pour la jeunesse et d'ouvrages didactiques, nous a captivés en nous faisant la lecture. *Albert et le gros mot* et *7 souris dans le noir* sont deux des œuvres qu'il nous a fait découvrir. Même si je le connaissais, l'album *C'est un livre* m'a encore fait sourire. Monsieur Nadon nous a sensibilisés au fait que nos classes doivent être des lieux où les conversations autour d'un livre sont régulières. N'avons-nous pas nous-mêmes envie de parler de nos lectures, que nous les ayons aimées ou non? Un autre élément à ne pas négliger : nous devons être des enseignants-lecteurs. Plus nous lirons, plus nous aurons le désir de partager nos découvertes et plus nous saurons quels titres leur présenter.

De mots & de craie
De la classe à la vie !

Deux jours à rencontrer des gens inspirants du monde de l'éducation et de la littérature.

L'atelier d'Élaine Turgeon, ancienne enseignante, conseillère pédagogique, auteure jeunesse et doctorante, est venu enrichir le propos de monsieur Nadon. La compréhension et l'interprétation de textes littéraires passent par l'échange, les discussions. Chaque fois que les élèves lisent, ils devraient pouvoir parler de ce qu'ils ont lu, de ce qu'ils ne comprennent pas, sans y être obligés... Notre formation initiale et nos connaissances antérieures dirigent notre enseignement de la lecture qui passe beaucoup par la compréhension. Mme Turgeon a présenté tout le volet interprétation des textes. Alors qu'en compréhension, il n'y a souvent qu'une seule réponse, en interprétation, il y en a plusieurs possibles. C'est à ce moment que les échanges deviennent intéressants. Nos élèves ont besoin de « sortir » de la recherche de LA bonne réponse. Mme Turgeon nous a aussi gâtés en nous faisant la lecture de quelques albums, dont *La journée du roi Bougon*, de Philippe Béa chez Les 400 coups... Plusieurs éléments peuvent être travaillés avec ce livre, dont l'anticipation à partir du titre et de la couverture. L'image finale présente un blanc, c'est-à-dire que nous devons interpréter la fin de l'histoire. Est-ce le roi Bougon qui décide de sauter par la fenêtre ou les parents qui en ont assez?

L'atelier de monsieur Nadon a démontré, preuve à l'appui, que plus les élèves lisent ou se font lire des textes intéressants, plus ils deviennent très habiles pour écrire. Il

a présenté un parallèle entre les écrivains « de la vraie vie » et les écrivains à l'école. Un écrivain choisit son sujet, écrit pour plusieurs personnes et contrôle la longueur de son texte. L'élève, lui, voit son sujet imposé, n'a bien souvent que l'enseignant comme lecteur et n'a que très peu d'influence sur la longueur de son texte. Voilà une bonne piste de réflexion! Pourquoi ne pas permettre aux élèves d'échanger leur texte, en cours d'écriture, afin d'avoir de la rétroaction? De plus, il a souligné que nous devrions travailler avec les élèves pendant l'écriture et non pas seulement à l'étape de l'évaluation. Selon monsieur Nadon, *choisir ce que l'on écrit, c'est ça ÉCRIRE!*

L'atelier de Marie Barguirdjian, auteure, animatrice et conférencière en arts et littérature, a été pour moi une belle source d'inspiration, mon côté artistique étant très peu développé. J'ai bien aimé découvrir des albums qui jumèlent art et littérature : *Le petit canoë*, *Les collines du fantôme*, *Dans le gris*, *Bruegel*, *Les jeux d'enfants* et *Cachettes et secrets*. J'ai déjà hâte à mes prochains cours d'arts plastiques.

Quel bonheur et quel honneur d'assister à une conversation entre Daniel Pennac et Hélène Deslauriers! Fort de son expérience, monsieur Pennac a rappelé qu'un cancre a peur de ne pas répondre, il ne fait pas le choix d'être malheureux. Pour un cancre, il est insupportable de se mépriser. Je considère important de se remémorer ce fait. Nous jugeons peut-être trop rapidement les efforts faits par nos élèves ayant des difficultés. Sa bouée de sauvetage a été la lecture et l'écriture. Le soir, au pensionnat, il lisait longuement. Le lendemain, à la période de travaux, il écrivait la suite de sa lecture de la veille, plutôt que de faire devoirs et leçons. Monsieur Pennac est d'avis qu'un jeune doit lire, peu importe ce qu'il lit. À la fin de l'entretien, monsieur Pennac nous a soumis une question très intéressante. Pourquoi notre élève aimait-il lire lorsqu'il était plus jeune alors que maintenant il n'aime plus cela? Serait-ce parce qu'on lui faisait gratuitement la lecture et qu'il sait que maintenant, il aura à répondre à des questions?

Thierry Lenain • Photo Jean-Claude Gendron

Donalyn Miller • Photo Martin Blache

De l'atelier de Donalyn Miller, enseignante, atelier donné en anglais mais offert en traduction simultanée, je retiens plusieurs idées à appliquer au quotidien. Tout d'abord, avec nos élèves « trop » lecteurs, pourquoi ne pas instaurer un stationnement pour livres, dans un coin de la classe? Cette idée est beaucoup moins péjorative que de confisquer un livre. Madame Miller a une façon originale et amusante de faire connaitre ses gouts à ses élèves. Elle a une « porte de lecture ». Elle recouvre sa porte d'un matériau uniforme (drap ou carton) et y appose des images de ses lectures : pages couverture, unes de magazines ou de journaux, saisies d'écran de sites Web... Dans sa classe, il y a un mur de graffitis de lecture. Les élèves transcrivent les premières lignes ou quelques-unes d'un livre qu'ils ont particulièrement aimé. Ce mur les motive à partager leurs lectures et à lire les livres préférés de leurs amis. Elle a fait de sa classe un coin-lecture en soi, ayant plus de 2000 livres disponibles en tout temps pour ses élèves de sixième année.

MA rencontre la plus touchante a été l'atelier avec Thierry Lenain, auteur jeunesse. Il nous a parlé simplement, sans support technologique. Nous avons pu découvrir que monsieur Lenain s'inspire de sa vie pour écrire. Lui aussi, il nous a fait la lecture de certains de ses albums. Plusieurs de ceux-ci peuvent nous sembler noirs parce qu'ils parlent de la mort (*Un marronnier sous les étoiles*, *Au secours les anges*). Selon lui, si on n'aborde pas ce sujet avec les enfants, nous les laissons seuls avec cette réalité. La lecture de *Lali l'orpheline* a touché et ému plusieurs participantes. Nous avons été plusieurs à pleurer ou à avoir la larme à l'œil. Un mot pour résumer cette rencontre : INSPIRANTE.

Lorsque vous lirez cet article, j'aurai profité de l'été pour parcourir les bibliothèques afin de découvrir l'œuvre complète de monsieur Lenain.

En attendant de prendre part à la deuxième édition du congrès *De mots & de craie* (www.demotsetdecraie.ca), faites-vous plaisir et offrez des moments de bonheur à vos élèves, faites-leur la lecture! Prenez le temps de découvrir quelques-uns des titres cités. Découvrez les 10 droits du lecteur selon Daniel Pennac. Ayez des discussions autour des livres, amusez-vous! Soyez des enseignants, quoi!

Note

1. Par ordre alphabétique : Manon Aubert, Maryse Beaudoin, Suzanne Bernard, Chantal Bonneville, Suzanne Bourgouin, Jean-Claude Gendron, Marlyn Grant, Yves Nadon, Johanne Pellerin, René Roberge, Jean-Claude Vincent.

défi apprenti génie

La science techno en mode pratique

« En 2013, faites de vos élèves des pros des avions de papier! »

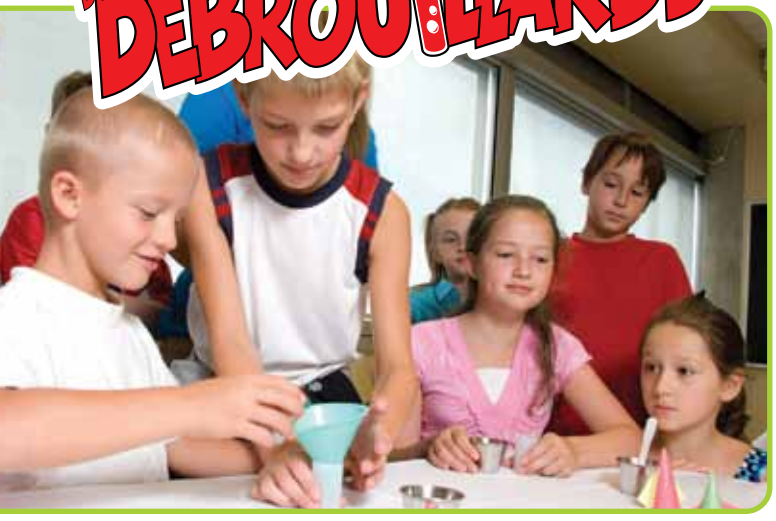
Une SAÉ clé en main en science techno

2e et 3e cycles du primaire

Tous les détails au cdls.qc.ca

Des programmes scientifiques stimulants, adaptés au programme scolaire.

CLUB 30e DES DÉBROUILLARDS



TOUTE UNE EXPÉRIENCE !

Animations scientifiques créées spécifiquement pour le milieu scolaire!

Outils pédagogiques en prime!

lesdebrouillards.com
Section Activités du Club

CDLS
CONSEIL DE DÉVELOPPEMENT DU LOISIR SCIENTIFIQUE

Réseau CDLS-CLS
ENSEMBLE POUR LA RELÈVE SCIENTIFIQUE

Développement économique, Innovation et Exportation
Québec

LYNE LEGAULT

Professeure
Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue
Val-d'Or
lyne.legault@uqat.ca

POUR DÉVELOPPER LA FLUIDITÉ

Les lecteurs efficaces savent reconnaitre les mots rapidement, lire avec fluidité et expressivité en regroupant les mots de façon adéquate. L'habileté à lire couramment peut être perçue comme étant un dérivé de la compétence à reconnaitre les mots plutôt qu'un facteur contribuant à la lecture des mots. Plusieurs approches visant à améliorer la fluidité de la lecture orale, telles que la relecture, la lecture en écho, ou en écoutant un enregistrement ou à l'unisson, ont été expérimentées avec des résultats probants. Ces approches s'adressent généralement à l'enseignement en petits groupes ou individuel, mais elles peuvent être utilisées auprès de tous les élèves de la classe en y apportant quelques modifications.

La méthode de soutien dans l'enseignement de la fluidité *Repeated Reading* fut développée à la suite des travaux sur l'automaticité en lecture de LaBerge et Samuels (1974) à l'Université du Minnesota. Selon cette théorie, un bon lecteur lit un texte de façon automatique sans avoir à déchiffrer les éléments graphophonétiques en détail, lui permettant ainsi de porter son attention cognitive à la compréhension du texte. Un lecteur débutant quant à lui s'attarde au déchiffrage; toute son attention cognitive est consacrée à l'écrit, laissant peu de place à la compréhension du texte. La méthode proposée visait à augmenter la rapidité de la reconnaissance des mots jusqu'à ce qu'elle devienne automatique, instantanée. D'autres chercheurs tels que Chomsky (1978) cités dans Samuels (1979) utilisaient une technique semblable à Harvard en obtenant les mêmes résultats. La procédure aide les lecteurs qui lisent lentement ou de façon hésitante à augmenter leur fluidité et leur compréhension de lecture. Au Québec, on retrouve les mots « relecture » (Giasson, 1995) et « surlecture », terme créé par Boyer en 1990 (Boyer, 2009), pour traduire *Repeated Reading*. La relecture est une méthode qui s'adresse aux enfants en difficulté, mais qui peut être efficace pour d'autres élèves (Samuels, 1979).

La fluidité comprend deux composantes observables et mesurables : la précision de la lecture du mot et la vitesse de lecture. Celle-ci s'avère être la composante qui l'emporte sur la précision. En effet, si l'on exige une précision parfaite, l'élève peut avoir de l'appréhension face à l'erreur et sa lecture orale ralentit, affectant ainsi sa fluidité (Samuels, 1979). Boyer affirme quant à lui que le souci de lire rapidement plutôt que de lire avec précision affecte la compréhension. « Même lorsqu'un critère élevé d'exactitude est exigé, si les enfants lisent rapidement sans respecter la ponctuation et la prosodie, ils ne lisent pas d'une manière intelligente propice à la compréhension et au raisonnement. » (Boyer, 2009)

Samuels (1979) rapporte que les élèves et les enseignants parlent de la relecture afin de comprendre les raisons pour lesquelles ils utilisent cette méthode. Ils la comparent aux athlètes ou aux musiciens qui doivent s'exercer et consacrer beaucoup de temps à développer leurs habiletés. Les élèves sont motivés à faire cette activité; ils deviennent plus confiants dans leurs habiletés de lecture. L'utilisation d'un graphique qui représente leurs progrès est un élément qui les motive à persévérer et devient un outil à montrer à leurs parents.

La relecture

L'élève relit un texte approprié à son niveau de lecture jusqu'à ce que sa lecture devienne fluide, courante et facile, que ce soit selon l'une des deux approches suivantes : la relecture avec guidance et la relecture sans aide.

La relecture avec guidance

L'élève lit avec un lecteur expert ou en écoutant le texte enregistré. La lecture à voix haute donne un exemple de lecture expressive. Le lecteur expert sert de modelage en démontrant les locutions verbales, et non des mots, les pauses et les changements d'intonation selon le sens et la ponctuation du texte. La lecture à l'unisson permet à l'élève d'entendre une lecture fluide et de participer à la lecture du texte. Après plusieurs lectures à l'unisson, le texte devient plus familier pour le jeune lecteur.

La relecture sans aide

L'élève fait une lecture autonome du texte seul.

Procédures

❶ Préparation :

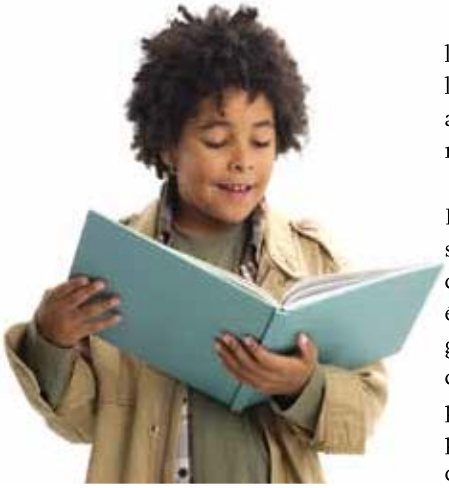
- a) offrir un texte ou extrait de texte de 50 à 200 mots;
- b) choisir n'importe quel genre littéraire;
- c) évaluer le nombre de mots lus correctement (le niveau de base devrait être autour de 85 à 90 %, sinon le texte est trop difficile);
- d) maintenir le même niveau de lecture (livres nivelés) jusqu'à ce que la vitesse et la précision soient atteintes dès la première ou deuxième répétition. Ensuite, choisissez un texte d'un autre niveau.

❷ L'observateur note les erreurs et le temps de lecture au cours de la lecture de l'élève.

❸ Le temps et la précision de la lecture sont notés à chaque lecture sur un graphique afin que l'élève puisse voir son progrès; l'élève lit le même texte un maximum de trois fois. La procédure suggérée dans Dowhower (1989) consiste à noter le nombre d'erreurs. Cependant, une approche plus positive consiste à noter le nombre de mots lus correctement afin d'illustrer le progrès dans la précision de la lecture.

Les avantages de faire de la relecture selon les recherches

La lecture répétée est une bonne manière d'apprendre à étudier, en plus d'être utile pour tous les élèves. Elle encourage une lecture plus efficace et est tout particulièrement pertinente auprès des jeunes élèves. En effet, la relecture au cours de laquelle l'élève écoute et réécoute l'histoire l'aide à comprendre l'histoire, promeut le questionnement et le raisonnement. Selon les recherches citées dans Dowhower (1989), la relecture à la maison et à l'école améliore la compréhension de lecture. Boyer (2009) fait une mise en garde quant à la surlecture faite à la maison qui pourrait s'avérer inefficace si l'activité ne repose que sur la rapidité de la lecture. Sur le plan du langage, la relecture permet également à l'élève d'apprendre à raconter l'histoire qui lui est maintenant devenue familière et d'acquérir du vocabulaire.



Les recherches portant sur la relecture auprès des élèves qui lisent de façon lente et hésitante démontrent des résultats positifs : une amélioration dans la vitesse et la précision de la lecture (Dowhower, 1987). De plus, il y aurait un transfert dans la rapidité de lecture d'un passage connu à un passage inconnu du texte d'un même niveau. La relecture développe également l'habileté à lire en groupes fonctionnels ou unités de sens. Les élèves qui lisaient mot à mot ont appris à lire des phrases de manière expressive. L'approche assistée semble plus efficace pour apprendre à segmenter le texte que l'approche sans guidance.

La lecture à l'unisson semble efficace pour l'élève qui fait peu d'erreurs mais qui lit moins de 45 mots à la minute.

Les conseils

La lecture à l'unisson semble efficace pour l'élève qui fait peu d'erreurs mais qui lit moins de 45 mots à la minute. Ce modèle soutient davantage l'élève dans son apprentissage de la lecture fluide, tout en regroupant les mots correctement. Lorsque l'élève peut lire 60 mots en une minute lors de sa première lecture guidée, il peut utiliser l'autre approche, soit la lecture autonome. La longueur de l'extrait à lire varie selon les besoins individuels.

Il peut être utile de déterminer les buts à atteindre en fluidité et en précision pour les élèves qui ont de la difficulté à lire couramment. Les buts seront ajustés de façon individuelle. Pour les bons lecteurs, il serait préférable de déterminer le nombre de répétitions (trois par exemple). Dowhower (1987) suggère une vitesse de 85 mots à la minute pour les élèves en difficulté et de 100 mots à la minute pour les enfants en deuxième année qui lisent de façon précise mais mot à mot à 50 mots à la minute.

Boyer (2009) considère que l'imposition d'un critère de temps ne peut convenir à tous les élèves; la surlecture a été conçue pour être gérée pour de petits groupes de dix à douze élèves et pour ceux qui reçoivent du soutien en orthopédagogie entre autres. La surlecture peut devenir une activité quotidienne dans le cadre d'un enseignement ayant des objectifs précis d'intervention et ne doit pas devenir une activité appliquée à l'année, surtout pas pour tous les élèves. L'enseignement de la précision et de la qualité de la lecture orale – prosodie, intonation, coupure de phrases – exige un soutien pédagogique.

Lorsque l'on désire améliorer la fluidité en lecture pour pallier la lecture lente, mot à mot, saccadée, hésitante, il est recommandé de choisir un texte que l'élève peut déjà lire avec environ 90 % de précision (Dowhower, 1987; Zutell et Rasinski, 1991). Les effets positifs de cette méthode pour augmenter la fluidité reposent sur le choix du texte que l'élève doit lire.

Références

- Boyer, C. (2009). *Les dérives de la surlecture*. Récupéré le 15 mars 2012, de http: //www.editionsdelapprentissage.com version 3005. 3 pages imprimées.
- Dowhower, S. L. (1989). Repeated reading : Research into practice. *The Reading Teacher*, vol. 42, nº 7, p. 502-507.
- Dowhower, S. L. (1987). Effect of repeated reading on selected second grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, vol. 22, p. 389-406.
- Giasson, J. (1995). *La lecture de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- LaBerge, D., Samuels, J. S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, vol. 6, p. 293-323.
- Samuels, J. S. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, vol. 32(4), p. 403-408.
- Zutell, J., Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, vol. 30(3), p. 211-217.

QUÉBEC MINES POUR TOUS 2012

27 au 29 novembre
CENTRE DES CONGRÈS DE QUÉBEC

Enseignants du 3e cycle du primaire, accompagnés de vos classes, venez découvrir les sciences de la Terre et les différentes facettes de l'activité minière sur le thème ***Des métaux et des minéraux dans nos vies.***

Visites guidées gratuites
Découvrez le secteur minier en général et l'utilité des métaux et des minéraux dans nos vies, en visitant le salon éducatif Les mines dans la société (M4S) de l'Institut canadien des mines, de la métallurgie et du pétrole, présenté en primeur à Québec Mines 2012.
Durée : Une demi-journée
Quand : Les 27, 28 et 29 novembre 2012
Transport : Gratuit pour les écoles situées dans un rayon de 125 km du Centre des congrès de Québec.

Concours scientifique
Un total de 750 $ en prix à gagner pour les élèves du 3e cycle du primaire et du secondaire.
Date de remise des travaux : Le lundi 12 novembre 2012

Formation pour les enseignants
Plusieurs conférences sur le thème Des métaux et des minéraux dans nos vies vous seront présentées et une excursion intitulée « Québec, ville de roc et de pierre : la colline Parlementaire » complètera la journée.
Quand : Le vendredi 21 septembre 2012
Où : Édifice Marie-Guyart (Complexe G), Québec

Pour en savoir davantage ou pour vous inscrire aux activités, visitez notre site Internet
QuebecMines.mrnf.gouv.qc.ca/quebec-mines-pour-tous.asp.

Ressources naturelles et Faune
Québec

DES **RESSOURCES ÉDUCATIVES**
EN LIGNE POUR VOTRE ENSEIGNEMENT

- Évaluation des apprentissages
- Vidéos éducatives
- Répertoire de ressources éducatives
- Information scolaire et professionnelle
- Portail éducationnel
- Compilation de logiciels libres

Visitez
www.grics.qc.ca/classe

info@grics.qc.ca
www.grics.qc.ca
514 251-3730
GRICS

ROLA KOUBEISSY

ANNIE MALO
CECILIA BORGES

Doctorante
Université de Montréal
rola.koubeissy@umontreal.ca
Professeures agrégées
Université de Montréal
annie.malo@umontreal.ca
cecilia.borges@umontreal.ca

LES ENJEUX DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DANS UN CONTEXTE MULTIETHNIQUE

L'hétérogénéité dans les classes fait partie de la réalité avec laquelle composent les enseignants. Au Québec, plus particulièrement, l'arrivée d'élèves immigrants change le paysage culturel et linguistique de la classe, influençant ainsi le travail des enseignants qui devient plus exigeant, mais aussi plus riche. Enseigner consiste alors à interagir avec un groupe d'élèves assez hétérogène non seulement par le parcours scolaire, mais aussi par la langue et l'origine culturelle et sociale. Certains élèves récemment arrivés rencontrent des difficultés scolaires, et ce, parce qu'ils ne maitrisent pas encore le français comme langue d'enseignement. Soutenir ces élèves dans leur intégration scolaire et composer avec la diversité fait partie des tâches des enseignants. Dans le cadre d'une recherche en cours portant sur les pratiques de soutien auprès des élèves immigrants, nous avons identifié trois enjeux à la base du travail des enseignants.

Trois enjeux à la base du travail des enseignants.

Trois enjeux du travail des enseignants

L'enseignant qui soutient des élèves d'immigration récente dans une classe régulière fait face à trois enjeux : ❶ un enjeu pédagogique qui concerne plus directement les défis relatifs à la maitrise de la langue et aux autres compétences scolaires; ❷ un enjeu culturel qui est relatif à la valorisation de la culture de l'élève récemment immigré; ❸ un enjeu social qui prend en compte les processus de socialisation des élèves. Chacun de ces trois enjeux est présenté plus en détail dans ce qui suit.

❶ L'enjeu pédagogique : soutenir dans la langue et dans les matières scolaires

Dans les classes régulières, les enseignants répondent en premier lieu aux exigences du programme scolaire. S'ils ont, dans leurs groupes, des élèves dont la maitrise du français reste à achever, il s'agit d'un défi supplémentaire. La plupart des élèves immigrants passent par des classes d'accueil qui les préparent à surmonter les défis linguistiques et culturels. La durée de séjour dans ces classes n'est pas suffisante pour la maitrise du français, comme deuxième ou troisième langue, dont l'apprentissage est un processus long (Mc Andrew et collab., 2008). Par ailleurs, les élèves passant par les classes d'accueil ne poursuivent pas nécessairement les mêmes compétences scolaires que leurs pairs francophones. Par conséquent, l'enseignant qui accueille les élèves immigrants en classe ordinaire est appelé à les soutenir dans deux domaines : 1) la langue d'enseignement; 2) les matières scolaires. Ainsi, l'enseignant fait appel à des ressources et des stratégies pour répondre à ces besoins. Pour une activité en français, en sciences ou en mathématique, il peut fournir une explication plus approfondie des mots de vocabulaire et

L'enseignant qui accueille les élèves immigrants en classe ordinaire est appelé à les soutenir dans deux domaines : 1) la langue d'enseignement; 2) les matières scolaires.

des consignes. Le modelage, le soutien individuel, la répétition des consignes, sont davantage mis en place dans une classe multiethnique pour engager les élèves récemment immigrés dans le processus d'apprentissage.

❷ L'enjeu culturel : valoriser la culture des élèves

Les différences culturelles entre les élèves et l'enseignant ont des implications sur leur interaction et sur l'apprentissage de l'élève (Mertzman, 2008). En effet, l'élève immigrant qui arrive à l'école se sent insécurisé par la remise en question des valeurs culturelles de son pays d'origine auxquelles il est attaché (Godbout, 1984). L'enseignant est ainsi appelé à reconnaitre la culture de l'élève afin de l'aider à se positionner au sein de la classe. Les difficultés de l'élève ne relèvent pas uniquement de la langue, mais aussi de la compréhension des outils utilisés pendant le processus d'apprentissage. Ces outils relèvent de la culture et des normes de la classe, des stratégies mobilisées par l'enseignant, des jeux, etc. Dans le sens vygotskien, l'outil, une ressource physique ou technologique (tableau, manuel, carte, vidéo, etc.), sert à l'accomplissement d'une action. L'élève s'approprie l'outil en le transformant en un outil psychologique, dont le langage, lui permettant d'acquérir une

Cette prise en considération du capital culturel des élèves accroit leur estime de soi et ils se sentent appartenir à la communauté de la classe.

compétence (Vygotsky, 1930). Afin de favoriser cette appropriation culturelle, l'enseignant peut développer de nouveaux outils significatifs pour l'élève. Il peut donner des exemples quant au vécu des élèves récemment immigrés, ce qui exige de sa part de s'informer préalablement des aspects culturels de la vie des élèves. Il peut aussi proposer des activités et des jeux multiculturels, des projets et des activités de musique et d'art permettant à l'élève immigrant de faire reconnaitre sa culture et de la valoriser. Il est aussi possible d'exploiter les ressources linguistiques et culturelles des parents, comme de leur demander de venir partager leur expérience de migration en classe, lire des textes portant sur des personnages et des lieux connus dans le pays d'origine des élèves ou encore signaler certains évènements en lien avec le lieu de provenance. Cette prise en considération du capital culturel des élèves accroit leur estime de soi et ils se sentent appartenir à la communauté de la classe.

❸ L'enjeu social : interagir avec l'élève et construire des situations significatives

La classe est une « unité sociale » réduite dans laquelle les acteurs interagissent continuellement. Chaque personne influence, par son action, les comportements des autres. Les échanges entre l'enseignant et chacun de ses élèves influent sur son travail en classe. Tardif et Lessard (1999) considèrent l'enseignement comme un travail interactif dont tous les évènements sont attribuables à deux composantes : l'interactivité et la signification. Expliquer, corriger le devoir, fournir des commentaires et des consignes, intervenir, soutenir, évaluer, échanger sont des actions interactives. Basées sur les interactions, ces actions sont donc en partie imprévisibles et incontrôlables. Cela signifie qu'elles s'ajustent aux réactions de l'élève et que la collaboration de celui-ci est essentielle pour qu'il apprenne. Ce travail interactif s'appuie sur la communication langagière, c'est-à-dire la signification. Chacun, enseignant et élève, interprète les situations, les interactions qui se passent, à partir de significations, parfois fort différentes. Imaginons une situation d'apprentissage où l'élève récemment immigré, qui ne comprend pas la culture de la classe ou qui ne maitrise pas parfaitement la langue, interprète différemment une consigne de l'enseignant. Ce dernier, conscient des écarts de signification possibles dans l'interaction, peut trouver des stratégies pour

Chacun, enseignant et élève, interprète les situations, les interactions qui se passent, à partir de significations, parfois fort différentes.

rectifier le tir devant les réactions de l'élève. Autrement dit, il s'agit de réajuster son intervention en signifiant à l'élève, par ses gestes et ses paroles, le sens de l'action.

En conclusion

Le contexte scolaire hétérogène pose de nombreux défis et soulève plusieurs enjeux dans la pratique de l'enseignant. L'enseignant est appelé à reconnaitre les différences, à y prendre appui de façon à aider l'élève à surmonter les difficultés. En prenant acte de cette diversité, l'enseignant enrichit du même coup son expérience et celle de l'ensemble des élèves.

Références

- Godbout, G. (1984). Vers une pédagogie interculturelle. *Québec français*, vol. 53, p. 46-47.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, vol. 36, nº 1, p. 177-196.
- Mertzman, T. (2008). Individualising scaffolding : teachers' literacy interruptions of ethnic minority students and students from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Reasearch in Reading*, vol. 31, nº 2, p. 183-202.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Vygotsky, L. (1930). La méthode instrumentale en psychologie. In Schneuwly, B., et Bronckart, J. P. (dir). *Textes de base en psychologie. Vygotsky aujourd'hui* (p. 39-47). Paris : Delachaux et Niestlé.

Concours de dessin de la Fondation TD des amis de l'environnement[MD] et de Jour de la Terre[MD] Canada.

Connaissez-vous un jeune artiste en herbe? Un élève du primaire au Canada court la chance de gagner une subvention liée à l'environnement de 7 500 $ pour son école! De plus, le gagnant du grand prix recevra un appareil-photo numérique* et verra son œuvre d'art affichée sur le sac réutilisable de la FAE TD en tirage limité. Les participants courent également la chance de gagner l'un des neuf prix secondaires, dont la publication de son dessin dans le calendrier EcoKids 2013-2014 de Jour de la Terre Canada!

Le concours se déroule du 10 septembre au 5 octobre 2012. Pour y participer, les élèves doivent soumettre un dessin original portant sur le thème « Qu'est-ce qui me relie à la nature? ».

Pour en savoir davantage ou obtenir le règlement du concours, visitez le www.faetd.com/concoursdedessin

Jour de la Terre® CANADA

TD

Il y a dix prix à gagner (valeur au détail approximative totale de 13 735 $ CA). Les probabilités de gagner dépendent du nombre de participations reçues.

PRIX JACINTHE 2012-2013

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'AQEPafin 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 de l'automne 2013 de l'AQEP avec hébergement
- Publication du projet gagnant 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 300 $ offert par La courte échelle pour un assortiment de livres
- Chèque-cadeau d'une valeur de 250 $ à la Librairie Monet

Le **30 juin 2013** 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

MARC-ANDRÉ ÉTHIER
Professeur
Université de Montréal
marc.andre.ethier@umontreal.ca

DAVID LEFRANÇOIS
STÉPHANIE DEMERS
Professeurs
Université du Québec en Outaouais
Saint-Jérôme et Gatineau
davidl@point-net.com
stephanie.demers@uqo.ca

L'IMAGINATION SOCIOLOGIQUE AU POUVOIR

« Une guerre, et le courtier d'assurances échou derrière un lance-fusée, le vendeur de magasin aux commandes d'un radar; l'épouse vit seule; l'enfant grandit sans connaitre son père. L'existence de l'individu et l'histoire de la société ne se comprennent qu'ensemble. » (C. W. Mills, 1977/1961, p. 1)

AQEP *VIVRE LE PRIMAIRE*, VOLUME 25, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2012

Ces mots ont vieilli. La guerre n'a pas disparu, au contraire, hélas, mais, aujourd'hui, des femmes aussi vont au front. L'essentiel, pourtant, demeure : des rapports complexes nous rattachent à l'histoire du monde et nous ignorons trop souvent ce que ce rapport signifie pour les pages d'histoire que nous et nos élèves pouvons écrire par nos actions, de sorte que nous ne pouvons pas « saisir les effets réciproques de l'homme sur la société, de la biographie sur l'histoire, du moi sur le monde » (Mills, 1977/1961, p. 2). Pour s'orienter dans ce monde et agir sur lui, il faut une qualité d'esprit qui permet de tirer parti de l'information et d'exploiter la raison, afin de pouvoir, en toute lucidité, dresser le bilan de ce qui l'agite (Mills, 1977/1961, p. 3). En somme, il faut avoir développé les compétences associées au domaine des sciences sociales. Autrement dit, il faut avoir de l'imagination sociologique.

Pour Mills, il faut penser la vie des individus comme faisant partie d'un tout complexe, un tout social.

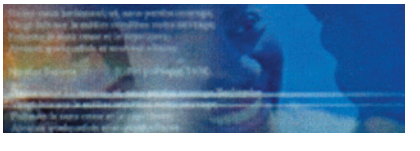
Cette idée forte, Charles Wright Mills l'a développée dans les années 1960, dans un ouvrage qui, certes, est devenu un classique, mais qu'on lit et cite peu, même s'il a la grande et rare qualité d'être écrit de façon à ce que tout lecteur attentif puisse le comprendre.

C. W. Mills est mort au milieu de la quarantaine, en 1962, il y a donc de cela cinquante ans cette année. Il était professeur de sociologie à la prestigieuse Columbia University, sise à New York, quartier général de l'*establishment* étatsunien, mais il était considéré comme un rebelle par ses pairs justement parce qu'il dénonçait « l'élite du pouvoir » (1956) et défendait les opprimés. En pleine chasse aux sorcières maccartiste[1], il a, comble du scandale, défendu la révolution cubaine (*Listen, Yankee!*, 1960). Au moment de sa mort, il préparait un recueil de textes de Trotski, un des dirigeants de la Révolution russe de 1917. Il aurait probablement porté un carré rouge, durant la grève étudiante, mais ce n'est pas seulement pour cela que nous l'aimons.

Quels thèmes l'auteur travaillait-il, quels étaient son message et sa vision du monde et que peuvent-ils apporter aux enseignants du primaire?

L'œuvre

Mills a étudié de nombreuses questions importantes : il a notamment



Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (www.crifpe.ca)

Mills nous incite à puiser nous-mêmes, dans les disciplines de l'univers social, une compréhension critique des phénomènes sociaux et de l'emprise du social sur l'individu.

décrit les causes de la menace de guerres nucléaires, mais aussi la situation sociale et les idées des immigrants portoricains, des dirigeants syndicaux parasitaires, ainsi que des élites politiques, économiques et militaires qui dirigeaient les États-Unis depuis des générations et laissaient au reste de la population de moins en moins de pouvoir sur les décisions les plus fondamentales pour sa vie. Dans *L'imagination sociologique*, il a braqué sa loupe sur son propre groupe social : les sociologues universitaires.

Dans la première partie de cet ouvrage, Mills s'en prend d'ailleurs aux universitaires qui jargonnaient pour cacher la vacuité de leurs travaux. L'auteur réjouira ceux qui ont eu de mauvais cours de sciences sociales, alors qu'il épingle tant les savants qui théorisent à outrance que ceux qui dédaignent la réflexion générale et se vautrent dans des recherches surspécialisées ou élèvent les méthodes de sondage et les statistiques au statut de fétiches. Certains professeurs, eux, déploreront que la tendance à la bureaucratisation de la recherche décrite dans ces pages s'amplifie encore.

La deuxième partie est toutefois d'un intérêt général plus évident, car après avoir dénoncé les mauvaises sciences sociales, il propose une option. Nous n'entrerons pas dans les détails, mais il nous semble important de préciser une chose par rapport à cette démarche : pour Mills, il faut penser la vie des individus comme faisant partie d'un tout complexe, un tout social.

Bien sûr, lire le texte par soi-même permet de se faire sa propre opinion quant au sens de cette œuvre et à sa pertinence aujourd'hui, mais nous proposons quand même, dans la section suivante, des pistes d'interprétation de la pensée de Mills à ce propos, car nous croyons que cela peut contribuer à voir en quoi ses idées peuvent aider les élèves à développer les trois compétences disciplinaires prescrites en univers social.

Retombées pédagogiques en univers social, au primaire

Nous devons faire voir aux élèves que leurs problèmes personnels sont des problèmes politiques (CD1), qu'ils ont des causes humaines (CD2) sur lesquelles les humains qui en souffrent peuvent agir collectivement et de différentes façons (CD3). Si les élèves voient que la société n'est pas une entité insaisissable et indéchiffrable qui les surplombe, mais prennent conscience qu'ils peuvent la transformer délibérément, alors ils pourront exercer un plus grand contrôle sur celle-ci et gagneront donc en liberté.

« C'est la tâche politique des chercheurs en sciences sociales et de tout enseignant qui veut l'émancipation de ses élèves, de toujours traduire les problèmes individuels de ses élèves en problèmes politiques, et d'illustrer en quoi les problèmes politiques affectent une variété d'individus. Sa tâche est d'afficher dans son travail et, en tant qu'éducateur, dans sa vie aussi, ce genre d'imagination sociologique. Son but est de cultiver de telles habitudes de l'esprit parmi les hommes et les femmes à qui il enseigne. Atteindre ces buts, c'est d'assurer la raison et l'individualité, et en faire les valeurs dominantes d'une société démocratique. »

Conclusion

Mills a été accusé d'être un marxiste, à une époque durant laquelle c'était une malédiction. Cependant, il ne l'était pas : il ne croyait pas que les travailleurs pouvaient faire preuve de conscience de classe, de solidarité ou de détermination révolutionnaire. Il croyait en fait le marxisme dépassé et faux parce que les révolutions ne s'étaient pas produites dans des métropoles démocratiques industrialisées, mais dans des dictatures ou des colonies à l'économie axée sur l'exportation de ressources naturelles. Il ne croyait pas non plus que les conditions sociales déterminent les idées des individus ni que les structures et institutions culturelles, politiques, etc., soient liées aux structures sociales et économiques. Cependant, sa pensée partageait avec celle des marxistes deux éléments fondamentaux, expliqués dans les deux paragraphes qui suivent.

Mills nous incite d'abord à puiser nous-mêmes, dans les disciplines de l'univers social, une compréhension critique des phénomènes sociaux et de l'emprise du social sur l'individu. La sociologie pourrait aussi permettre à ceux qu'elle inspire, enseignants comme élèves, d'envisager leurs pratiques comme socialement situées, sans compter que la pensée et l'imagination sociologiques sont essentielles pour maitriser les opérations épistémiques (les questionnements, techniques, démarches, etc.) propres à l'histoire, à la géographie, à la sociologie et aux autres disciplines du domaine de l'univers social.

Surtout, il croyait que ceux qui subissent l'injustice doivent analyser le monde pour le changer ensemble dans l'intérêt des opprimés et des exploités de la terre entière.

Orientations bibliographiques

- Mills, C. W. (2006/1961). *L'imagination sociologique*. Paris : La Découverte.
- Mills, C. W. (2012/1956). *L'élite du pouvoir*. Marseille : Agone.

Note

1. Le maccartisme est un programme de lutte contre le mouvement ouvrier, établi aux États-Unis dans les années 1950 par le sénateur McCarthy, sous prétexte de chasser les agents russes ou communistes prétendument infiltrés dans toutes les couches de la société étatsunienne. Le programme a d'abord atteint des scénaristes, producteurs et acteurs hollywoodiens, ainsi que des universitaires.

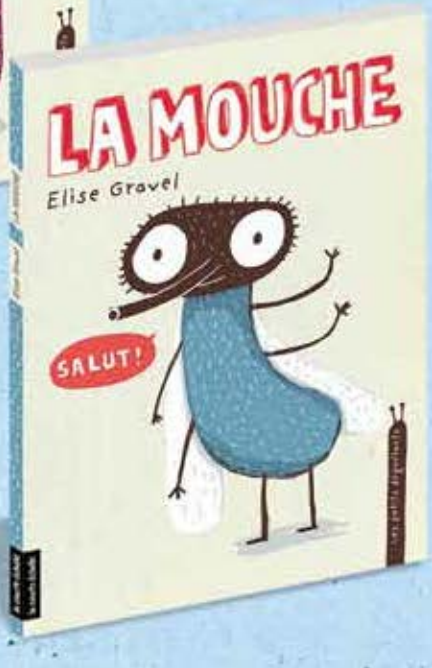
Les petits dégoûtants

Elise Gravel, armée de son humour décapant, explore le monde méconnu des « petits dégoûtants »... Vous verrez, ils deviendront vite vos nouveaux amis! Enfin, peut-être...

ISBN : 978-2-89695-229-8
15 X 21 CM • 32 PAGES
8,95 $ • À PARTIR DE 5 ANS

À VENIR DANS LA MÊME SÉRIE :

- L'araignée
- Le rat
- Le pou
- La limace



ISBN : 978-2-89695-230-4
15 X 21 CM • 32 PAGES
8,95 $ • À PARTIR DE 5 ANS

la courte échelle

www.courteechelle.com

FRANÇOIS GÉRIN-LAJOIE

Président de la Fondation
Paul Gérin-Lajoie
www.fondationpgl.ca

LA DICTÉE P.G.L., UNE HISTOIRE DE PARTAGE ET DE CITOYENNETÉ

L'histoire commence en 1991 avec Paul Gérin-Lajoie, un acteur important du domaine de l'éducation au Québec. Qui se rappelle que c'est à lui que le Québec doit la grande réforme scolaire des années 1960? Qui se souvient que cette réforme a permis à tous les jeunes Québécois d'accéder à l'enseignement secondaire public et aux autres ordres d'enseignement? Qui se rappelle que c'est en partie grâce à lui que les commissions scolaires ont vu le jour?

En plus d'œuvrer à démocratiser l'enseignement chez nous, Paul Gérin-Lajoie avait un rêve pour les enfants d'ailleurs : offrir à des milliers d'enfants africains et haïtiens la possibilité d'être scolarisés en tissant une chaine de solidarité avec des écoliers canadiens et américains. Dans son rêve, toute la communauté-école mettrait la main à la pâte pour amener les jeunes à être des citoyens du monde.

Comment faire pour amener les élèves du primaire à expérimenter une action citoyenne? En développant leurs compétences en français et en les faisant participer à une simple dictée. Mais cette dictée aurait une saveur toute spéciale, une saveur de partage : elle servirait à la fois à financer les projets de l'école et à soutenir les projets humanitaires de la Fondation Paul Gérin-Lajoie en Afrique et en Haïti.

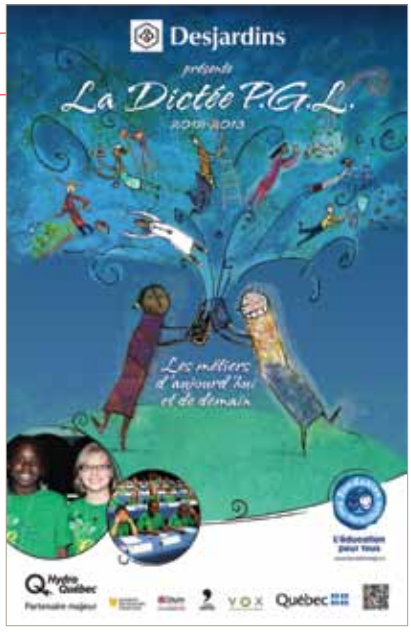
« Il n'y a rien comme un rêve pour créer le futur », Victor Hugo.

Ce rêve d'offrir aux jeunes une occasion de transformer leurs savoirs en expérience citoyenne, de dépasser les limites de leur classe et de joindre une chaine de solidarité humaine au sein de la francophonie internationale s'est matérialisé. Vingt-deux ans plus tard, la Dictée P.G.L. est presque devenue une institution dans certaines écoles qui disent préférer la dictée à la vente de chocolats ou d'oranges comme activité de financement. Depuis sa création, la Dictée P.G.L. a mobilisé 5 000 000 de jeunes des deux côtés de l'Atlantique.

Lorsque la communauté-école est bien informée, cette activité peut s'avérer très lucrative : comme l'école peut conserver jusqu'à 50 % des sommes recueillies, de nombreuses écoles en profitent pour financer leurs sorties de fin d'année, regarnir les bibliothèques de classe ou réaliser d'autres projets. Pour motiver ses jeunes, une des écoles participantes a décidé de leur permettre de conserver la moitié du montant qu'ils ont amassé pour financer leur camp de fin d'année.

Les métiers d'aujourd'hui et de demain, tel est le thème retenu pour la Dictée de cette année.

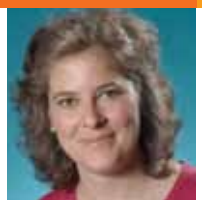
Depuis ses débuts, la Fondation Paul Gérin-Lajoie a réalisé les projets suivants grâce aux dons des écoles :



TYPES DE PROJETS	Nombre
Écoles construites ou rénovées	931
Bibliothèques scolaires restaurées	200
Tables-bancs fournies	122 100
Bénévoles formés	276
Enfants et adultes alphabétisés	20 248
Écoles soutenues en gestion	600
Enseignants formés et soutenus	559
Cadres de l'éducation formés et soutenus	506
Enfants soutenus dans la réussite scolaire	249 605
Jeunes et adultes en formation professionnelle	1 552
Cantines scolaires (repas servis)	719 100

Si, comme l'écrivait Victor Hugo, « Il n'y a rien comme un rêve pour créer le futur », les écoliers d'ici peuvent perpétuer le rêve de Paul Gérin-Lajoie et façonner le futur de leurs semblables moins nantis.

Pour toute information sur ce projet qui s'inscrit dans le volet Vivre-ensemble et citoyenneté, écrivez à dictee@fondationpgl.ca



GHISLAIN SAMSON
SONIA LEFEBVRE

Professeurs
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
ghislain.samson@uqtr.ca
sonia.lefebvre@uqtr.ca

METTRE LES POINTS SUR LES I ET LES BARRES SUR LES T : LE CAS DU TBI

AQEP *VIVRE LE PRIMAIRE*, VOLUME 25, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2012

Le 23 février 2011, le premier ministre Charest faisait un discours d'ouverture à l'Assemblée nationale. L'éducation figurait au chapitre des cinq priorités qu'il a énoncées, au même titre que l'emploi, le développement durable, la maitrise de nos ressources et la santé. Du coup, il déclarait que son gouvernement allait investir[1] pour doter chaque classe d'un tableau blanc intelligent [sic] (TBI[2]) et fournir à chaque enseignant un ordinateur portable.

Cette annonce nous a interpelés en raison des investissements majeurs dans ce dossier, mais aussi, et surtout, à cause de la nouveauté et des impacts possibles de l'intégration du TBI sur des pratiques pédagogiques. C'est donc dans ce contexte que nous avons préparé un projet de recherche[3] visant à étudier l'implantation du TBI dans les classes du primaire et du secondaire. Pour les besoins de l'article, nous nous limitons ici au contexte du primaire.

Quelques constats

L'arrivée du TBI au début des années 2000, et de façon plus marquée au Québec à partir de 2010, semble amener des changements dans les pratiques des enseignants. En effet, le recours au TBI permettrait aux enseignants de varier leurs méthodes d'enseignement, de recourir à une variété de ressources multimodales lors de la présentation de concepts, de renforcer les interactions qu'ils ont avec leurs élèves et d'accroitre la motivation de ces derniers (Al-Qirim, 2011). Parmi les autres vertus attribuées au TBI, Moore et Mottet (2010) mentionnent la possibilité de capter l'attention des élèves par les fonctions avancées du TBI. Toutefois, selon ces mêmes auteurs, les effets de l'utilisation du TBI auraient tendance à s'estomper avec le temps, ce qui occasionnerait une perte progressive de l'attention et de la motivation des élèves. Néanmoins, il faut faire preuve d'une certaine retenue en ce qui a trait aux retombées de l'utilisation du TBI. Les apports sont souvent sans fondements réels sur le plan de la recherche (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2012).

Au-delà des avantages et limites à utiliser le TBI, la compétence des enseignants à exploiter cet outil à des fins d'enseignement et d'apprentissage peut être mise en doute. De façon générale, 51 % des enseignants manquent de compétences pour être en mesure d'utiliser adéquatement le TBI, alors que 49 % d'entre eux ne savent pas comment l'exploiter de façon pédagogique (Somyürek, Atasoy et Özdemir, 2009).

Notre recherche à visée exploratoire

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitions atteindre les objectifs suivants : ❶ identifier et décrire des facteurs qui favorisent ou gênent l'implantation du TBI dans des écoles primaires en Mauricie à partir des préoccupations des enseignants; ❷ établir et décrire des impacts perçus du TBI sur l'apprentissage des élèves et les pratiques enseignantes. Pour ce faire, nous avons eu recours au questionnaire et au groupe de discussion.

Le questionnaire SoC (*Stages of Concerns*) comporte 35 questions avec une échelle de Likert à 7 niveaux. Ce questionnaire a été administré en mars 2012. Il a été rempli par six enseignants du primaire venant de cinq écoles. Les données obtenues ont permis de mettre en évidence leurs préoccupations au regard de l'outil.

Le groupe de discussion a aussi été utilisé pour connaitre les impacts perçus du TBI sur l'apprentissage des élèves et les pratiques enseignantes. Les enseignants étaient invités (en mars 2012) à nous « raconter » des expériences positives et négatives d'exploitation du TBI en classe. Certains d'entre eux en étaient à leurs premiers balbutiements avec cet outil technologique, alors que d'autres avaient déjà une certaine expérience.

Nos premiers résultats

Les premiers résultats indiquent que les préoccupations pour quatre des six (4/6) enseignants concernent les stratégies à exploiter pour maximiser l'utilisation qu'ils font déjà du TBI. Ils possèdent des idées, mais désirent

connaitre ce que savent et font leurs collègues avec l'outil. Les deux autres enseignants étaient toujours, à la fin mars, en attente de l'installation du TBI dans leur classe respective. Pour eux, en savoir davantage sur le TBI et ses possibilités de même que l'organisation et la gestion quotidiennes que nécessite l'utilisation de l'outil étaient les principales préoccupations du moment.

Le tableau qui suit expose différents facteurs relevés par les enseignants et qui, pour eux, ont une incidence sur l'implantation harmonieuse et réussie du TBI. Certains sont associés à des facteurs personnels[4] (ouverture, formation, intérêt, etc.), alors que d'autres sont plutôt d'ordre institutionnel (ouverture de la direction), contextuel (problèmes techniques, équipements nécessaires) ou social (formation par les pairs). Peu de facteurs d'ordre pédagogique ont été mis en évidence par les enseignants.

Tableau 1

FACTEURS FAVORISANT OU GÊNANT L'IMPLANTATION DU TBI EN CLASSE	
Des facteurs qui favorisent l'implantation du TBI	**Des facteurs qui gênent l'implantation du TBI**
▶ Présence du TBI dans sa classe ▶ Ouverture de la direction ▶ Formation adéquate (par les pairs) ▶ Accompagnement ▶ Matériel pédagogique numérique ▶ Matériel technologique complémentaire ▶ Matériel rapide, fonctionnel et adéquat ▶ Persévérance des enseignants	▶ Présence du TBI dans un local autre que la classe ▶ Problèmes techniques ▶ Investissement de temps ▶ Manque d'intérêt des enseignants ▶ Baisse de motivation des enseignants due à l'attente de l'installation du TBI ▶ Méconnaissance de ce qui gravite autour du TBI (logiciel, portable, etc.)

La seconde série de résultats présente des impacts perçus du TBI sur l'apprentissage des élèves, d'une part, et les pratiques enseignantes, d'autre part. Pour plusieurs enseignants, il est clair que le TBI contribue à l'apprentissage des élèves. Le point de départ serait la motivation des élèves, laquelle est accrue par le TBI en classe, lorsque l'utilisation dépasse le stade de la projection. « Tous mes élèves ont hâte d'aller au tableau blanc, ce qui n'était pas le cas auparavant », souligne Flore, enseignante de 5e année. Que ce soit en français pour la structure des phrases ou en mathématique pour travailler les fractions, le TBI permet de capter l'attention des élèves et d'illustrer les contenus de façon dynamique. Le TBI facilite ainsi l'apprentissage par le recours à des ressources visuelles, ce qui contribue, par ricochet, à la compréhension de notions plus abstraites. En ce sens, pour Juliette, « le TBI devient un outil de plus pour apprendre ».

Une modification des pratiques est également perçue par plusieurs des enseignants rencontrés. Le recours au TBI suppose qu'une attention plus importante soit portée à la planification de l'ensemble de la séquence d'enseignement-apprentissage, comme en témoigne Josée : « J'ai un souci encore plus grand de faire la boucle, à partir du moment où je commence une séquence jusqu'à l'évaluation. » Marie, elle, réalise que le recours au TBI l'amène « à solliciter diverses sphères dans l'apprentissage, dont les styles d'apprenants ». Pour d'autres, il est possible d'aller en classe et de faire confiance à l'intelligence collective du groupe. La génération d'élèves nés avec les ordinateurs peut facilement soutenir l'enseignant lorsqu'un problème se présente. L'interactivité que génère ainsi le TBI serait d'ailleurs un des éléments clés d'une pratique pédagogique adaptée. Pour Al-Qirim (2011), Moore et Mottet (2010) ainsi que pour plusieurs enseignants rencontrés, c'est pourtant ce qui pose trop souvent problème. Le TBI est utilisé comme un tableau vert ou un projecteur et l'on oublie son caractère interactif.

Formation, accompagnement et temps

Parmi les besoins identifiés par les enseignants, la formation et l'accompagnement arrivent en tête de liste. Former une communauté d'apprentissage pour échanger du matériel et se soutenir mutuellement pourrait répondre à un besoin à très court terme. Tout en reconnaissant le précieux soutien des conseillers pédagogiques, les enseignants souhaiteraient bénéficier de l'expérience de pairs qui utilisent le TBI au quotidien avec leurs élèves. Pour d'autres, dont madame Flore, il est clair qu'il faut du temps pour maitriser l'outil, car les « aspects chronophages », pour reprendre l'expression de Karsenti et collab. (2012), inhérents à la création de matériel ne sont pas à négliger.

Si nous devions conclure en mettant les points sur le I et les barres sur le T

Comme nous l'avons vu, de nombreux facteurs peuvent avoir une incidence sur l'implantation qui sera faite des TBI dans les classes du Québec. Quant aux aspects pédagogiques, trop peu de résultats empiriques nous permettent actuellement d'avoir une idée précise de l'impact réel du TBI sur les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves. Nous savons que le « I » du TBI soulève des questions en matière d'interaction avec les élèves. Il nous apparait toutefois plus sage de clore cet article en questionnant à nouveau le « I » de l'Interactivité! Nous tenterons d'y répondre dans un prochain texte...

Références

- Al-Qirim, N. (2011). Determinants of interactive white board success in teaching in higher education institutions. *Computers & Education*, 56(3), p. 827-838.
- Karsenti, T., Colin, S., et Dumouchel, G. (2012). L'envers du tableau : ce que disent les recherches de l'impact du TBI sur la réussite scolaire. *AQEP Vivre le primaire*, 25(2), p. 30-32.
- Moore, C., et Mottet, M. (2010). Le TBI : des risques, mais aussi de belles possibilités pédagogiques. *AQEP Vivre le primaire*, 23(4), p. 54-57.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.
- Somyürek, S., Atasoy, B., et Özdemir, S. (2009). Board's IQ : What makes a board smart? *Computers & Education*, 53(2), p. 368-374.

Notes

1. Près de 250 millions de dollars sont prévus comme investissement.
2. Il est aussi connu sous le nom de tableau blanc interactif et de tableau numérique interactif (TNI).
3. La recherche est subventionnée dans le cadre du Fonds d'animation de la recherche du Décanat de la recherche de l'UQTR.
4. Les catégories de facteurs sont celles utilisées par Raby (2004).
5. Certains enseignants doivent se rendre dans le local projet pour utiliser le TBI.

QU'APPRENDRONT VOS ÉLÈVES AUJOURD'HUI?
Hmmm...
Ce serait excitant d'explorer la capitale du Canada!
GRATUIT!
Planification d'itinéraire et ressources pédagogiques gratuites!
capitaleducanada.gc.ca/education
1-800-461-8020 · 613-239-5100
Capitale
LA RÉGION DE LA CAPITALE DU CANADA
CANADA'S CAPITAL REGION

Fondation pour l'alphabétisation

Des mots d'espoir

LA LECTURE EN CADEAU[MD]

ACHETEZ UN LIVRE NEUF À UN ENFANT PAUVRE

DANS L'UNE DES LIBRAIRIES ET BIBLIOTHÈQUES PARTICIPANTES
EN NOVEMBRE ET DÉCEMBRE

fondationalphabetisation.org

LIEUX DE COLLECTE

ARCHAMBAULT Une société de Québecor Média

ALQ Association des libraires du Québec

COOPSCO

LIQ Les librairies indépendantes du Québec

Renaud-Bray

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

YVES LENOIR
Professeur titulaire
Université de Sherbrooke
y.lenoir@videotron.ca

POUR UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Nous avons des idées arrêtées dès que nous cessons de réfléchir
(Ilya Prigogine)

Réfléchir est un verbe d'action qui se conjugue à la première personne du singulier et du pluriel quand il s'applique à nos pratiques d'enseignement : je réfléchis; nous réfléchissons. Personne ne peut réfléchir à la place d'autrui, s'y substituer, sauf si ce dernier ne détient pas les aptitudes nécessaires ou accepte qu'on lui dicte sa conduite. Réfléchir relève donc d'une responsabilité à la fois individuelle et collective. C'est aussi un verbe qui possède la particularité d'être à la fois intransitif et transitif : quand je pense activement à ma pratique en classe, je réfléchis; mais si un collègue me réfléchit ma pensée, il me renvoie par réflexion – comme un miroir réfléchit la lumière ou comme il reflète mon image – ce qu'il a compris de ce que je viens de lui communiquer. Enfin, si ma réflexion me conduit à modifier des façons d'agir en classe, elle va se réfléchir – se refléter, s'actualiser – dans ma pratique.

—

La langue française est ainsi d'une telle richesse que ces trois conceptions portées par le verbe réfléchir caractérisent bien ce qu'il faut entendre par une « pratique réflexive ». En effet, réfléchir parait nettement être un impératif incontournable pour tout être humain. Il est tout autant une exigence absolue dans l'enseignement. Mais, attention, il y a « réfléchir » et « réfléchir »! Tout le monde réfléchit à tout instant de sa vie, car il s'agit d'une spécificité humaine. Mais, et il s'agit d'une première caractéristique fondamentale, ce n'est pas de cette réflexion usuelle, de sens commun dont il est ici question. Autant Claude Lessard, président du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, que Jean Donnay et Évelyne Charlier, des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur, mettent en évidence dans les articles qui suivent la nécessité d'un recours à des savoirs divers pour alimenter l'analyse de sa pratique d'enseignement, car il s'agit d'« un acte mental de reconstruction et de réorganisation » (Vanhulle citant Buysse, 2011, p. 46). Autrement dit, l'analyse réflexive de sa pratique d'enseignement exige le recours à divers savoirs constitués à caractère scientifique, la seule expérience ne suffisant pas.

—

Toutefois, deuxième caractéristique aussi centrale, faire appel à la pratique réflexive ne peut avoir du sens que dans la mesure où elle s'ancre dans la pratique, dans le faire quotidien. Jean Donnay et Évelyne Charlier, tout comme Claude Lessard et Sabine Vanhulle, de l'Université de Genève, rappellent le lien inextricable entre le faire et la réflexion sur ce faire : « C'est dans les interactions avec les élèves et dans les attitudes de ceux-ci que la réflexivité de l'enseignante puise ses instruments pour un rééquilibrage permanent entre les routines et le cadre installés et la réactivation d'une recherche collective de sens », écrit Sabine Vanhulle. La réflexion dans l'action est le point de départ de la réflexion distanciée sur l'action, car celle-ci en émerge. L'expérience concrète des situations enseignantes en est la source. Ainsi, la pratique réflexive se réalise, comme le distingue Philippe Perrenoud (2001, p. 33), « dans le feu de l'action pédagogique » en classe, dans l'immédiateté de l'action qui se déroule, mais aussi hors de l'action, sur l'action, à travers un processus de distanciation critique devant l'action passée ou à venir. Le peintre Paul Cézanne allait dans le même sens en disant : « Il faut réfléchir, l'œil ne suffit pas, il faut la réflexion. » Bref,

l'analyse réflexive sur ses pratiques d'enseignement exige de partir de la pratique elle-même, non pour la confirmer au nom de l'expérience, mais pour la confronter à d'autres façons d'agir et pour la questionner dans une perspective d'amélioration en recourant à des connaissances issues de la recherche scientifique. Marie-France Morin, Pascale Nootens et Carole Boudreau, de l'Université de Sherbrooke, ainsi que Sonia Jubinville, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, illustrent parfaitement cette caractéristique dans leur article.

Si ma réflexion me conduit à modifier des façons d'agir en classe, elle va se réfléchir – se refléter, s'actualiser – dans ma pratique.

Troisième caractéristique d'une pratique réflexive, celle-ci est à la fois un processus individuel et collectif, ce que soulignent tous les textes qui suivent. L'importance du dialogue avec les collègues est capitale, car la réflexion ne se fait pas en vase clos. Philippe Chaubet note à juste titre qu'il ne faut pas confondre entre réflexion et jugement. Discuter avec ses pairs, avec des conseillers pédagogiques, avec des membres de la direction ou encore avec des professeurs d'université à propos de la compréhension de ses actes éducatifs, des problèmes rencontrés, des modalités à prendre pour les résoudre et pour améliorer ses pratiques, etc., tous ces échanges n'ont rien à voir avec une quelconque évaluation de ses compétences professionnelles. Bien au contraire, c'est dans et à partir de ces échanges que les processus réflexifs mis en branle sont à même de susciter un accroissement des compétences. Fuir, éviter le dialogue, le débat, les échanges ont au contraire pour effet de freiner ou d'empêcher l'amélioration de ses pratiques.

Bien entendu, ainsi que le remarque Philippe Chaubet, parce que « la réflexion désigne ici un processus qui mène à un résultat [...] il y a un prix à payer (incertitude momentanée, prise de risque) ». Jean Donnay et Évelyne Charlier mentionnent également cette prise de risques : « parler de soi, de ses pratiques, c'est se monter à voir, se fragiliser, prendre le risque du regard de l'autre ». Mais, c'est, relèvent-ils, le chemin à suivre pour accroitre ses compétences, d'autant plus que « réfléchir, c'est déranger ses pensées », a écrit Jean Rostand. Quant à Sabine Vanhulle, elle attire l'attention sur l'importance des valeurs portées par les enseignants au sein de leurs activités professionnelles : « Parce qu'enseigner est un métier de valeurs, la réflexivité est une affaire de désir. » Je n'entrerai dans un processus réflexif sur ma pratique d'enseignement que si je le désire, que si je crois à sa nécessité, que si j'accepte de dialoguer, d'une part avec moi-même (avec un « Tu » qui est en fait un autre « Je ») et, d'autre part, avec autrui.

Enfin, dans un autre registre, celui de la mise en œuvre opérationnelle d'une pratique réflexive par les enseignants, Marie-France Morin et collab. abordent la question des orthographes approchées dans l'apprentissage de la langue française. En recourant à leur expérience dans le cadre d'une formation auprès des enseignants du primaire des commissions scolaires de l'Estrie, elles proposent une grille d'autoévaluation des pratiques d'enseignement-apprentissage qui s'appuient sur cinq principes relatifs aux orthographes approchées.

En conclusion à l'introduction à ce dossier spécial, nous identifions trois principaux objectifs que poursuit une pratique réflexive dans l'enseignement :

- la compréhension de sa pratique, c'est-à-dire la prise de conscience sur le plan cognitif des intentions poursuivies, des choix réalisés, des modalités et des moyens adoptés et de la portée de ses paroles et de ses gestes dans ses interactions en classe avec les élèves;
- le changement de/dans sa pratique, c'est-à-dire la modification durable, consciente, fondée, murie et acceptée, de ses pratiques enseignantes sous ses différents aspects dans une perspective de mieux-être professionnel;
- le développement des compétences professionnelles, c'est-à-dire des compétences qui donnent une meilleure maitrise de ses fonctions enseignantes (dont des pratiques d'enseignement), qui donnent de la confiance en soi-même par l'accroissement des capacités à analyser son travail.

Pour ceux qui souhaiteraient en savoir davantage sur l'analyse réflexive centrée sur les pratiques d'enseignement, nous les invitons à consulter, à partir du site de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (<http://www.usherbrooke.ca/crcie/>), la page réservée aux activités menées en partenariat avec la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke (CSRS) dans le cadre d'un programme de transfert de connaissances (Chantier 7) financé par le ministère de l'Éducation du Québec : <http://www.usherbrooke.ca/crcie/fr/recherches/comme-chercheur-principal/chantier7/>. Un texte intitulé *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable* se trouve à la page « Travaux réalisés » et il présente un dialogue entre deux enseignantes du primaire sur la question.

Références

- Buysse, A. (2011). *Médiation des formes socioculturelles sur les régulations et le développement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

CLAUDE LESSARD
Conseil supérieur de l'éducation du Québec
Québec
claude.lessard@cse.gouv.qc.ca

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION ET LA PRATIQUE RÉFLEXIVE : UNE PRATIQUE ESSENTIELLE À LA RÉGULATION ET À L'AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT

AQEP *VIVRE LE PRIMAIRE*, VOLUME 25, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2012

Même si le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) n'a pas consacré, au cours de son existence, un avis à la pratique réflexive, il en a néanmoins traité dans plusieurs avis depuis le début des années 1990. Peut-être doit-on voir dans cette manière indirecte d'aborder la question une volonté d'éviter d'en faire la panacée à tous les problèmes, le remède miracle, la potion magique capable de réenchanter un enseignement devenu complexe et difficile. Le Conseil a plutôt cherché à intégrer la pratique réflexive dans plusieurs ordres de préoccupation, par ailleurs eux-mêmes interreliés. On le constatera à ce qui suit. Ce faisant, il a bien arrimé la pratique réflexive à une conception de l'enseignement et de sa professionnalisation, au développement professionnel des enseignants et à la prise en compte de la recherche en éducation. Abordons à tour de rôle ces trois thématiques.

D'abord, le lien entre la pratique réflexive et une conception de l'enseignement et de sa professionnalisation. Dans son avis sur l'abandon scolaire au secondaire (1996), le Conseil voit dans la pratique réflexive une réponse, parmi d'autres, à ce problème. Ainsi conçue, la pratique réflexive est la voie obligée de l'amélioration de la pratique et par là, de sa professionnalisation. Le Conseil affirme : « en ce qui concerne l'abandon, il parait pertinent au Conseil de focaliser sur un point particulier : le retour réflexif sur le vécu pédagogique et l'analyse des pratiques professionnelles. Si le savoir théorique est important, le savoir pratique l'est non moins : le premier vient structurer et encadrer le second, mais ce dernier vient adapter et enrichir le premier. Les savoirs scientifiques ne sauraient à eux seuls fournir des réponses satisfaisantes : pour accomplir leur tâche, l'enseignant et l'enseignante se voient dans l'obligation de mobiliser un large spectre de savoirs; ils doivent faire appel à des ressources et à des habiletés qui couvrent en fait les diverses modalités de l'interaction humaine » (CSE, 1996, p. 64).

Cela est d'autant plus justifié que l'enseignant a une profonde dimension interactive (CSE, 1991). Pour le Conseil, cela signifie que « l'acte d'enseigner requiert que l'enseignante ou l'enseignant transige avec la situation », que « la pratique est une sorte de recherche » et qu'« elle doit inclure, en son cœur même, la transformation de l'expérience en savoir » (*Ibid.*, p. 21-22). Il y a donc différents savoirs qui nourrissent l'action de l'enseignant en classe : des savoirs disciplinaires, des savoirs curriculaires et didactiques, des savoirs scientifiques rattachés à diverses disciplines contributoires, des savoirs institutionnels et des savoirs d'expérience. La réflexion sur l'action, pour qu'elle soit véritablement professionnelle, exige le recours à ces savoirs et leur confrontation/traduction/transformation à/dans l'action qui, elle, obéit ultimement à un impératif d'efficacité pédagogique et didactique. Car tout enseignant désire que les élèves qui lui sont confiés apprennent, se développent et réussissent, quel que soit le sens donné à ces verbes suivant les diverses philosophies et théories qui se disputent l'accès et l'encadrement de la pratique effective des enseignants.

Le Conseil ajoute fort à propos : « Ce retour réflexif est essentiel pour les enseignants et enseignants en poste : les élèves qui leur sont confiés aujourd'hui ont changé, tout évolue autour d'eux et la pratique enseignante est elle-même inscrite dans une dynamique évolutive. L'acte d'enseigner requiert d'être attentif, de tenir compte de ce qui se passe, d'imaginer des solutions de rechange, d'accepter la possibilité de se tromper, de remettre en question sa pratique. **Le rôle de l'enseignante et de l'enseignant ne se réduit pas à aider les autres à apprendre, il exige d'eux qu'ils apprennent eux-mêmes en enseignant**. C'est à partir de ce retour réflexif qu'enseignantes et enseignants pourront partager entre eux leurs questionnements et leurs expériences, innover et ajuster continuellement leurs actions éducatives. » (CSE, 1996, p. 64)

Le rôle de l'enseignante et de l'enseignant ne se réduit pas à aider les autres à apprendre, il exige d'eux qu'ils apprennent eux-mêmes en enseignant.

La pratique réflexive ainsi conçue a une dimension collective importante, voire institutionnelle (dans la mesure où le Conseil estime que « l'évaluation institutionnelle fait partie intégrante d'une pratique réflexive et proactive des acteurs institutionnels » (CSE, 1999, p. 68). Elle est une composante essentielle du professionnalisme collectif que le Conseil a proposé dans les années 1990 (voir notamment le rapport de 1991 sur l'état et les besoins de l'éducation : *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*). Certes, tout enseignant peut et doit constamment et individuellement, analyser son intervention et ses effets pendant qu'il agit, et après, opérer un retour sur celle-ci. En ce sens, enseigner est une activité intellectuelle de haut niveau qui exige une grande présence et une grande mobilité psychique : c'est dans la tête que ça se passe, l'enseignant percevant, interprétant, formulant, testant, vérifiant, évaluant constamment ce qui se produit dans sa classe. Mais,

selon le Conseil, si la pratique réflexive ne peut pas ne pas être d'abord une activité individuelle, elle doit aussi être collective, partagée, de telle sorte que ses fruits puissent contribuer à l'amélioration du patrimoine professionnel collectif. En ce sens, elle est une composante centrale du développement professionnel. Les propos suivants du Conseil sont clairs : « La formation continue du personnel enseignant trouve à s'ancrer et à se manifester différemment : **apprendre se conçoit comme inhérent à la vie de travail et au lieu de travail**, propices aux savoirs exercés, à la pratique réflexive, aux acquis expérientiels qui assurent la maitrise, voire contribuer à l'avancement de l'enseignement. Le nouveau nom du perfectionnement devient l'entraide professionnelle. Un vent favorable souffle doublement : l'autonomie de l'école et le professionnalisme collectif du personnel enseignant. » (CSE, 1997, p. 25)

Même si la pratique réflexive est en quelque sorte inhérente à l'enseignement, en tant que métier interactif, même si travailler, c'est apprendre seul et avec ses collègues, il est néanmoins nécessaire de développer des habiletés pour apprendre de sa pratique et pour en partager les tenants et aboutissants avec autrui. Parmi celles-ci, le Conseil met de l'avant des habiletés de recherche, ce terme étant pris dans une acception assez large, incorporant à la fois toute démarche d'objectivation de la pratique et aussi la capacité de prendre en compte la recherche scientifique. Dans son avis sur l'enseignement au collégial (1997), le Conseil affirme que « l'enseignement est une pratique réflexive pour laquelle les habiletés en recherche représentent un atout important. Bien plus, la contribution des enseignantes et des enseignants du réseau collégial à la recherche est essentielle dans une perspective d'objectivation des savoirs propres à la profession... Cette démarche réflexive, qui valorise les savoirs acquis dans et sur la pratique, constitue peut-être la condition d'une plus grande ouverture à d'autres formes de savoirs, parmi lesquels les savoirs issus de la recherche pourront trouver leur place » (CSE, 1997, p. 63-64).

Le nouveau nom du perfectionnement devient l'entraide professionnelle

Le Conseil exprime ainsi depuis plus d'une décennie une conception exigeante de la pratique réflexive, à la fois enracinée dans la nature même du métier et dans une pratique singulière, individuelle et partagée, et un lieu spécifique (une classe, une école), et aussi ouverte, à partir de cet ancrage particulier, à autrui et à des savoirs pluriels, dont les savoirs de recherche (CSE, 2005), aptes à enrichir les savoirs d'expérience.

Avis du CSE consultés

- CSE (2005). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Rapport sur l'État et les besoins en éducation.*
- CSE (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante.*
- CSE (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu.*
- CSE (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement. Rapport sur l'État et les besoins en éducation.*
- CSE (1997). *L'autorisation d'enseigner : le projet de règlement refondu.*
- CSE (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement.*
- CSE (1996). *Contre l'abandon scolaire au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire.*
- CSE (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport sur l'État et les besoins de l'éducation.*

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

JEAN DONNAY
Ex-directeur du Département d'éducation et technologie
Facultés universitaires
Notre-Dame de la Paix, Namur
jean.donnay@fundp.ac.be
ÉVELYNE CHARLIER
Professeure
Responsable du pôle Formation continuée
Facultés universitaires
Notre-Dame de la Paix, Namur
evelyne.charlier@fundp.ac.be

C'EST EN FORGEANT QU'ON DEVIENT FORGERON… SERAIT-CE EN ENSEIGNANT QU'ON DEVIENT ENSEIGNANT?

Sans doute, si on en croit le vieil adage. Par ailleurs, la pratique n'est pas en soi formatrice… « Ça fait 30 ans que j'enseigne », dit l'un…, « 30 fois un an? » répondit l'autre avec malice. Le paradoxe réside dans la nécessité de l'expérience pour devenir professionnel et qu'elle s'avère en même temps insuffisante pour évoluer dans la profession.

L'approche réflexive peut-être une façon de réduire ce paradoxe dans la perspective d'un développement professionnel de l'enseignant et, finalement, pourquoi pas de tout professionnel. À la condition que sa réflexivité ne se réduise pas à une réflexion sur soi et ses propres pratiques, une sorte de métacognition autoorientée, mais qu'elle s'ouvre au dialogue avec l'altérité, y compris vis-à-vis des théories et des découvertes qui permettent d'enrichir une lecture de la réalité toujours plus complexe. Par exemple, que serait une approche différenciée des élèves qui ignorerait les travaux portant sur les intelligences multiples? Même si une longue expérience peut faire apparaitre des différences dans le fonctionnement des enfants.

L'enjeu majeur de l'approche réflexive réside dans l'attitude du professionnel qui peut se distancier de ses pratiques, et de lui-même, pour comprendre, accepter de mettre en cause, de s'adapter aux changements, d'enrichir son travail au quotidien. Ce processus n'est pas naturel. Il suppose une démarche qui combine une description systématique de la situation, une analyse de ses composantes et de la place que l'enseignant y occupe, en référence à des théories personnelles, partagées avec d'autres, ou scientifiques de l'enseignement et de l'apprentissage, une reconstruction de la situation permettant de dépasser le cas analysé et de proposer différentes actions pédagogiques possibles à poser dans cette situation ou d'autres qui présenteraient des similarités avec celle qui a été analysée.

L'enjeu majeur de l'approche réflexive réside dans l'attitude du professionnel qui peut se distancier de ses pratiques, et de lui-même, pour comprendre, accepter de mettre en cause, de s'adapter aux changements, d'enrichir son travail au quotidien.

De plus, parler de soi, de ses pratiques, c'est se montrer à voir, se fragiliser, prendre le risque du regard de l'autre. Ainsi, en plus d'accepter de se mettre en cause dans une approche réflexive face à soi, la réflexivité partagée va plus loin et repose sur un « contrat » de confiance mutuelle, d'écoute et de non-jugement. Dans tous les cas, l'approche réflexive demande de la rigueur, c'est-à-dire de regarder le « réel » sans complaisance, sans nier ce qui ne nous arrange pas, sans éviter de voir les aspérités d'une réalité qui résiste à entrer dans nos schèmes de travail. L'enseignant n'est-il pas un des premiers responsables de la qualité des apprentissages de ses élèves?

L'analyse des pratiques reconnait au professionnel la responsabilité des choix posés en situation d'enseignement. C'est à lui, étant donné sa connaissance du terrain et de lui-même, que revient la prise de décision.

Nous différencierons ici deux perspectives de l'analyse de la pratique : une perspective orientée d'abord vers une mise en intelligibilité pour soi, une connaissance de sa pédagogie personnelle en quelque sorte, et une autre plus orientée vers la socialisation, vers une compatibilité avec des codes collectifs pourrait-on dire.

De plus, parler de soi, de ses pratiques, c'est se montrer à voir, se fragiliser, prendre le risque du regard de l'autre.

La première offre au participant l'occasion de développer ses propres grilles de lecture des situations et de soi en situation. Il s'agit de développer le pouvoir d'agir singulier, son style d'enseignement, dans un contexte pédagogique, organisationnel et institutionnel à analyser pour y repérer ses marges de manœuvre et les leviers d'actions possibles pour soi.

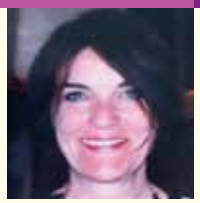
La seconde logique, que nous appellerons de socialisation professionnelle, vise prioritairement à permettre au professionnel ou au futur professionnel d'incorporer des gestes et des normes du métier. Elle vise à aider l'enseignant à se construire un répertoire d'actions socialement reconnues et partagées par une équipe ou la profession.

L'utilisation des théories de référence est très différente dans les deux orientations. Dans la première, il s'agit de grilles de lecture pouvant servir de déclencheur à une appropriation singulière de la situation, condition de développement de son pouvoir d'agir. Dans la seconde, il s'agit de grilles d'analyse guidant ou même parfois dictant des conduites à poser pour être efficace et reconnu dans le métier ou la collectivité où le professionnel s'insère.

Ces deux logiques reposent sur des représentations du professionnel et des choix de valeurs différents. Elles ne sont pas exclusives et peuvent se combiner sans doute différemment en formation initiale ou continue.

On dit souvent qu'enseigner est un métier de solitude... Mais, en même temps, on sait aussi que c'est dans le dialogue avec les collègues et plus généralement avec d'autres acteurs de l'éducation qu'on apprend et que l'on ose prendre des risques d'innover, de créer. Ce sont les démarches collaboratives qui sont les plus propices à la recherche de solutions aux difficultés dans la pratique du métier. Les échanges, les partages d'expériences ne sont possibles que si on peut s'expliciter pour soi, d'abord, pour les autres ensuite, nos propres pratiques. La mise en mots, ou le recours à toute autre forme symbolique, est donc déterminante. Mieux, acquérir un langage partagé par et avec l'autre, qu'il soit propre à la collectivité locale – une école, une communauté scolaire – ou standardisé parce qu'issu de travaux scientifiques, est indispensable..., sinon on ne se comprend pas.

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE



SABINE VANHULLE
Professeur ordinaire
Université de Genève
sabine.vanhulle@unige.ch

LA RÉFLEXIVITÉ, UNE AFFAIRE DE CŒUR...

Anne enseigne à des élèves de 9-10 ans. Elle vient d'amorcer la séquence de lecture littéraire hebdomadaire. Les élèves ont sorti l'album *Histoire de Max*. Elle demande : « Qui nous résume l'histoire là où étions arrivés? » Alors que d'habitude presque tous les doigts se lèvent instantanément, seules Nina et Lou se manifestent. Sarah a l'air de bouder, Désiré baye aux corneilles, Mireille regarde sans cesse dans la direction de Jules qui évite son regard, Sébastien a oublié son ouvrage. Le temps s'étire, l'atmosphère s'appesantit. Anne donne la parole à Lou; celle-ci résume et Nina complète. Anne tente de susciter la participation, la sauce prend difficilement. Les sens en éveil, présente à la classe, elle a l'esprit occupé par cette sorte de *suspension réflexive* : que se passe-t-il? Quels indices peuvent la renseigner, ici, maintenant, qui lui permettront d'ajuster le tir pour les engager tous dans l'activité, poursuivre l'objectif de la séquence, maintenir leur attention, faire émerger la discussion sur le personnage de Max et la suite de ses aventures?

—

Avant d'analyser ce qui se passe exactement, l'attention d'Anne s'est peu à peu aiguisée au fil de menus faits qui trahissent un ennui latent, une résistance passive généralisée. D'une attention diffuse à ces divers petits phénomènes empiriques, elle a orienté volontairement sa conscience vers un processus réflexif. C'est souvent ainsi que cela commence, la réflexivité : par un *réfléchissement*. Cela part du corps, de la perception, du ressenti. C'est comme « un "coup de projecteur" rendant la réalité accessible à la conscience ». Et « cette interprétation, cette mise en lien de l'expérience proprio-perceptive peut très bien échapper au contrôle attentionnel ». Mais elle conduit vers une abstraction empirique « qui tire ses informations des objets comme tels ou des actions du sujet en leur caractère matériel, donc de façon générale des observables. » (Piaget, 1974, p. 28) (Buysse, 2011, p. 45-46)

—

Anne sait que ses élèves sont généralement attentifs, et que ces séances de lecture suscitent d'habitude leur participation, que souvent cela déborde d'idées, que les demandes d'intervenir se bousculent. C'est parce qu'elle dispose de ces *cadres assimilateurs* qu'Anne peut identifier qu'il y a une perturbation dans l'environnement de la classe. Ces cadres lui permettent de passer du seul réfléchissement (« il se passe quelque chose... ») et de *l'abstraction empirique* (« cela se manifeste à travers tel et tel fait »), vers une *abstraction réfléchissante* (« ce n'est pas comme d'habitude »). Deux mouvements interviennent ainsi dans le processus réflexif : le réfléchissement et la réflexion (Piaget, 1974).

—

La *réflexion* désigne dès lors « un acte mental de reconstruction et de réorganisation » (Buysse, 2011, p. 46). Anne s'appuie sur l'intervention de Lou et de Nina pour lancer la discussion collective :

Qu'en pensez-vous, vous êtes d'accord avec ce résumé de Lou et de Nina? Elle opère ainsi des *régulations* de son action, tentant de faire face à cette passivité inédite dans la classe. Mais la réflexion n'est pas seulement un ajustement des actions; elle se dédouble dans l'analyse : Anne s'efforce, *online*, de saisir les motifs de cette passivité. Le praticien réflexif agit et pense en même temps, le corps et l'esprit sont sans cesse solidaires dans l'activité de travail. Même la réflexion ultérieure, loin d'être un exercice purement mental, aura besoin de recontacter le vécu de l'activité passée pour la réinterpréter et pour en anticiper la suite. Progressivement, à force d'analyser les expériences, ce type de situation entrera dans une famille de situations analogues, permettant une interprétation et une action plus routinisées, dans un processus analytique de décontextualisation nécessaire aux savoirs professionnels de l'enseignant.

Parce qu'enseigner est un métier de valeurs, la réflexivité est une affaire de désir.

Pendant l'activité, Anne effectue des inférences pour comprendre la situation et ce qui s'y noue. Son interprétation porte d'abord sur des aspects de climat dans la classe; elle se situe dans un axe de préoccupation omniprésent pour les enseignants : celui de la gestion de la classe. Un conflit, une dispute, pendant la récréation, avant la séquence de lecture, qui expliqueraient cette atmosphère pesante? Une fatigue qui s'est installée en cette fin de semestre? Mais une autre piste s'insinue dans son esprit : et si c'était la tâche de « résumer » qui leur semblerait répétitive, fastidieuse? C'est un autre axe alors qui est convoqué, plus didactique, plus centré sur l'objet même de la séquence. Pour la prochaine séance, elle reverra sa planification; elle lancera par exemple un débat en leur demandant : « Dans quel état d'esprit seriez-vous à la place de Max? Que feriez-vous à sa place? » Elle insisterait davantage sur les prédictions que le texte laisse effectuer quant à la suite, etc. En d'autres termes, Anne mobilise des concepts qui peuvent l'aider à réorganiser son activité de lecture, et ce faisant, elle se réapproprie une dimension didactique, inséparable de la gestion de la classe : les motiver à entrer dans le livre par des défis de compréhension, de lecture active de ce que le texte suggère au-delà des informations explicites qu'il fournit.

C'est dans les interactions avec les élèves et dans les attitudes de ceux-ci que la réflexivité de l'enseignante puise ses instruments pour un rééquilibrage permanent entre les routines et le cadre installés et la réactivation d'une recherche collective de *sens*. Car la finalité, pour Anne, c'est qu'ils apprennent et se développent en apprenant. Si Sarah s'ennuie, si Désiré boude, si Sébastien oublie son livre, ce sont des signes qui affectent Anne dans ses *valeurs* professionnelles.

Enseigner, c'est opérer des *valuations*, soit des jugements de valeur et de validité en matière d'adéquation entre les fins et les moyens. Pour Anne, ce qui lui tient à cœur, c'est leur réussite scolaire, mais aussi leur développement par la médiation de l'école – entre autres la médiation du contact avec les œuvres dans l'activité de lecture. Le souci d'Anne est de se faire passeur de cette culture. Un tel souci signifie « que le moi et le monde sont engagés l'un avec l'autre dans une situation en développement » (Dewey, 2011, p. 38).

Parce qu'enseigner est un métier de valeurs, la réflexivité est une affaire de désir. C'est l'ancrage du corps dans les situations de classe, c'est l'orientation du cœur vers des fins et des moyens « suffisamment bons » pour les élèves. Sans l'usage du corps et du cœur, la pensée réflexive n'aurait pas grand-chose à voir avec une éthique de la pratique; la dynamique des valeurs orientées vers le sens et le développement se diluerait dans une vision purement technocratique de l'école.

Références

- Buysse, A. (2011). *Médiation des formes socio-culturelles sur les régulations et le développement.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs* (traduit de l'anglais et présenté par A. Bidet, L. Quéré et G. Truc). Paris : Les Empêcheurs de penser en rond/La découverte (1re éd. 1918, 1925, 1939, 1944 selon les textes). Disponible à l'adresse URL <http://widget.yodawork.com/book/viewer2.aspx?largeur=940&hauteur=684&ean13=9782359250442&bookshop=ladecouverte&page=1&wid=c41e29e4c5fe4cb994f57724324ea8a>
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience.* Paris : Presses Universitaires de France.

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

PHILIPPE CHAUBET
Professeur
Département de kinanthropologie
Université du Québec à Montréal
chaubet.philippe@uqam.ca

LA RÉFLEXION LIBÉRÉE : AU SERVICE DE SOI ET DE TOUS

AQEP *VIVRE LE PRIMAIRE*, VOLUME 25, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2012

Un maitre de yoga me dit un jour qu'il allait suivre un stage pour « apprendre à marcher ». Perplexe, je saluai tout de même ce gout de creuser ce qui parait « aller de soi ». Il en revint avec un regard neuf sur la marche, et les séquelles d'un syndrome du mille-patte (qui trébuche s'il fixe ses pieds). Mais il qualifia l'expérience d'enrichissante. En discutant et en expérimentant avec d'autres, il avait pris conscience d'éléments sur la marche qu'il jugeait désormais importants pour lui-même et, surtout, pour ses élèves. Toutefois, il ne parvenait pas à expliciter en quoi il la voyait plus finement. Il voulait d'abord explorer les possibilités que ses prises de conscience lui avaient ouvertes.

La réflexion sur sa pratique possède ainsi une valeur personnelle (j'y gagne) et collective (autrui peut en bénéficier). Le référentiel de compétences des enseignants du Québec, en soulignant l'intérêt de réfléchir plutôt que de suivre aveuglément des règles, vise une amélioration chez le praticien (apprendre à mieux « marcher »), sa communauté de travail (mieux marcher là aussi) et, ultimement, les élèves, futurs citoyens. Mais doit-on *imposer* la réflexion au risque de la dénaturer : « Que pourrais-je inventer pour avoir l'air réflexif et qu'on me laisse tranquille? » Ne l'imposons pas, *stimulons-la*. Elle fait encore face à trois écueils : intellectualisation, mysticisme, normativité.

Supposons que je veuille connaitre un oiseau. Je le dissèque et déplie tous ses organes sur une table. Je sais maintenant comment il fonctionne. Hic : il est mort. Je peux aussi aller en forêt, manger comme lui et essayer de lui parler oiseau. Toutefois, je ne sais pas alors comment il fonctionne. La rationalité froide du premier cas et, dans le second, la croyance mystique que je peux comprendre l'oiseau par simple contact, font que je manque quelque chose de fondamental de l'oiseau, mais pour des raisons différentes.

Normativité, maintenant. Des éducateurs élaborent régulièrement des pyramides de réflexion à « niveaux ». Les étages inférieurs logent une réflexion « de base » aux formes et objets simples (par exemple, *je me contente* de décrire telle situation de travail, et j'en *reste* à des considérations techniques). Le sommet de la pyramide abrite les objets complexes, larges, nobles (politique, pouvoir, éthique, critique de mes présupposés, etc.). Ces « niveaux de réflexion » représentent une tentative de l'ordonner pour mieux la comprendre et dégager des prises afin d'agir en formation initiale ou continue. Inconvénients : ❶ on interprète le haut comme *meilleur*, le bas comme *moins bon*, comme si décrire des questions techniques *valait moins* que disserter sur l'éthique ou les fondements mêmes de ma pensée, par exemple; ❷ certains argumenteront qu'il s'agit d'étapes de *développement*;

cependant, vu la complexité des situations de travail avec des humains, une personne intéressée par des techniques pourrait s'interroger en *même temps* sur des questions d'éthiques ou d'influence de pouvoir – le sien ou celui d'autrui; ❸ à force de rapporter ma performance réflexive à une règle graduée par d'autres, je n'assume plus mon jugement, ni ma réflexion : elle a toujours besoin d'une bénédiction. Plus jeune, je me souviens d'un professeur d'éducation physique laconique, accroupi sur le bord d'une piscine, crayon et bloc-notes en main, qui me dit qu'il m'enlève des points parce que ma brasse n'est pas… symétrique. J'apprenais d'un coup que je ne savais plus nager. Reprenons donc confiance en notre propre réflexion. Ce qui ne veut pas dire qu'il faille réfléchir seul, au contraire. Venons-en à une définition.

Enfin, personne ne réfléchit à notre place : retroussons nos manches et convainquons autrui de servir de « miroir à réfléchir » nos idées réciproques.

Pour cela, voyons une conception « ronde », cyclique de la réflexion, qui ne juge pas. Je travaille. Une interpellation survient : quelque chose dans la situation vécue me trouble, me bloque, plus simplement me surprend ou attise ma curiosité (la vie n'est pas que problèmes). Je cherche des réponses. Je fouille mon expérience. J'interroge des collègues, Internet, un livre conseillé. L'incertitude m'angoisse un peu. Mais, à force de collecter des informations, de discuter avec des pairs et de confronter le tout à l'interpellation de départ, des idées émergent, j'en viens à voir la situation *autrement*. J'envisage même des pistes de solution ou des investigations complémentaires. Je testerais bien ces idées. Le risque peut être dosé, un plan B préparé.

La réflexion désigne ici un processus qui mène à un résultat. Résumons : perspective A (sur une situation de travail) – interpellation – investigation (*interactive*, avec autrui) – analyse – émergence d'une perspective B (nouvelle, enrichie ou rafraichie) sur la situation – mélange d'incertitude et de la joie de mieux comprendre – vérification sur le réel, et ce, jusqu'à la prochaine interpellation. Ma perspective a changé un peu, beaucoup, passionnément : voilà une signature de ma réflexion. Comment les pensées se sont déroulées dans mon esprit, dans quel ordre, cette réflexion est-elle « bonne » … importe peu. Ce qui compte : ❶ j'ai vécu l'interpellation; ❷ j'ai eu assez de curiosité et de courage pour creuser l'interpellation et m'autoriser un moment d'incertitude; ❸ je me suis entouré de personnes de confiance, qui ont sans doute déjà éprouvé des questionnements similaires, et ai laissé nos idées se féconder; ❹ j'ai finalement enrichi ou nuancé ma manière de penser et de faire, et m'en trouve plus efficace et plus utile; ❺ correction : nous nous sommes enrichis à partir d'une interpellation qui semblait personnelle (donc, je ne suis pas aussi seul que je pensais).

Ce qu'il faut retenir, par rapport à la réflexion définie : il y a un prix à payer (incertitude momentanée, prise de risque). Des gains à obtenir (en compréhension, efficacité au travail, sentiment d'être utile, de contribuer à une communauté, de ne plus être seul). Des attitudes à cultiver (humilité, curiosité, ténacité : non, je ne sais pas tout, mais je vais chercher et je vais trouver). Des partenaires de réflexion à dénicher (personnes de confiance). Des conditions à susciter (deux ou trois personnes qui réfléchissent souvent sur un coin de table inciteront plus facilement une direction d'école éclairée à dégager une moitié de table, puis une table).

Enfin, personne ne réfléchit à notre place : retroussons nos manches et convainquons autrui de servir de « miroir à réfléchir » nos idées réciproques. À long terme, tout le monde y gagne. Mais nous savons déjà marcher de toute façon. Non?

Références

- Chaubet, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal.
- Dewey, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Donnay, J., et Charlier, E. (2008, 2e éd). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur/Sherbrooke : Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., et Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory : The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, p. 131-162.
- Senese, J. C. (2007). Providing the necessary luxuries for teacher reflection. In Russell, T., et wLoughran, J. (dir.). *Enacting a pedagogy of teacher education* (p. 45-59). London et New York : Routledge.

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

MARIE-FRANCE MORIN
Professeure titulaire
Université de Sherbrooke
marie-france.morin@usherbrooke.ca
PASCALE NOOTENS
Professeure suppléante
Université de Sherbrooke
pascale.nootens@usherbrooke.ca
CAROLE BOUDREAU
Professeure adjointe
Université de Sherbrooke
carole.boudreau@usherbrooke.ca
SONIA JUBINVILLE
Personne-ressource pour les élèves en difficulté d'apprentissage
Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie, Sherbrooke
jubinvilles@csrs.qc.ca

LES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES ET LE SOUTIEN À LA RÉFLEXION ENSEIGNANTE : EXEMPLE D'UN PROJET EN ESTRIE

AQEP *VIVRE LE PRIMAIRE*, VOLUME 25, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2012

Les recherches sur les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture ont permis ces dernières années de mettre au jour, à l'intention des enseignants et des autres intervenants du milieu scolaire, un certain nombre de pratiques d'enseignement efficaces lors de l'entrée dans l'écrit. La seule connaissance de ces pratiques gagnantes par le personnel scolaire ne suffit cependant pas pour assurer leur mise en place dans le milieu. En effet, le développement des pratiques n'implique pas seulement chez l'enseignant l'adoption d'actions nouvelles, mais le développement de perspectives nouvelles et une réinterprétation de ses expériences, donc la construction de son identité professionnelle (Charlier et Charlier, 1998; Beijaard, Meijer et Verloop, 2004). Ce processus implique nécessairement de la part de l'enseignant une réflexion sur son action. Pour cette raison, le changement de pratiques demande du temps, génère parfois certaines résistances et, surtout, nécessite une formation dans le milieu et un soutien adéquat en cours d'implantation (Corriveau et Tousignant, 1996; Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie, Bousadra et Hébert, 2007).

La pratique des orthographes approchées nécessite un retour réflexif de l'enseignant sur ses actions.

C'est dans cette perspective que les commissions scolaires de la région de l'Estrie ont soutenu ces dernières années l'implantation de différents projets visant l'amélioration des pratiques en lecture et en écriture auprès des enseignants. Plusieurs milieux ont ainsi bénéficié de formations visant l'instauration de pratiques efficientes s'inscrivant dans la démarche des orthographes approchées[1]. Cette approche et les principes sous-jacents font de plus en plus partie des préoccupations quotidiennes des enseignants du préscolaire et du premier cycle du primaire. Cependant, malgré l'observation de retombées positives associées à la mise en place de ces pratiques (notamment, voir Morin et Montésinos-Gelet, 2007), les enseignants présentent encore des besoins importants en matière de soutien à l'implantation de pratiques d'orthographes approchées.

Les connaissances et les pratiques initiales : point de départ du projet

C'est dans ce contexte qu'est né un projet[2] visant à accompagner des enseignants, des orthopédagogues et des conseillers pédagogiques, afin de mieux soutenir les élèves dans leurs premiers apprentissages de la langue écrite en recourant à des pratiques d'orthographes approchées. Ce projet avait pour objectif premier de soutenir la réflexion de l'enseignant quant à ses pratiques actuelles à l'égard des orthographes approchées. Plus globalement, ce projet visait aussi à réfléchir sur l'enseignement de l'écriture et aux moyens permettant le développement de pratiques effectives au regard de la langue écrite à enseigner, en collaboration avec son équipe-cycle. Cet objectif nécessitait l'élaboration, à l'intention du milieu, d'outils de soutien à cette réflexion et au développement des pratiques. Dans cette optique, une équipe de travail a été mise en place, regroupant des intervenants du milieu – enseignantes, orthopédagogues et conseillères pédagogiques – et des partenaires universitaires – Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant dirigée par Marie-France Morin.

Dans une perspective de développement professionnel, la démarche adoptée au

sein de ce projet a d'abord consisté en une réflexion des participantes autour de leurs représentations et connaissances initiales, ainsi que de celles rapportées par leurs milieux respectifs, au regard de l'enseignement de l'écriture, des orthographes approchées et des principes sous-jacents à cette approche. Cette première étape a permis de mieux saisir certains besoins du milieu au chapitre du soutien dans le développement de pratiques et d'assurer une compréhension commune quant aux principes généraux d'intervention dans le contexte des orthographes approchées.

Des principes directeurs pour susciter la réflexion

Une fois cette étape réalisée, le cœur du projet a eu pour principale visée l'élaboration par les participantes d'outils concrets de soutien à l'intention des intervenants du milieu dans la mise en place d'interventions réflexives relevant des orthographes approchées. Puisque la réflexion sur l'action est ici considérée comme le moteur du développement des pratiques, le projet a visé en premier lieu la constitution d'un outil permettant à l'enseignant de se pencher, éventuellement en collaboration avec l'orthopédagogue[3], sur les principes mêmes des orthographes approchées (qui relèvent d'un enseignement dit efficace de l'écriture), de faire le point sur l'actualisation de ces principes dans sa pratique en classe et d'identifier des cibles prioritaires d'intervention tenant de cette approche.

Principes des orthographes approchées

- Favoriser les occasions qui sollicitent la langue écrite dans un contexte de communication;
- Se mettre à l'écoute des représentations de ses élèves par rapport à la langue écrite;
- Adopter un autre rapport à l'erreur;
- Encourager la réflexivité par rapport à la langue écrite;
- Susciter le partage des connaissances, mais également celui des stratégies utilisées pour parvenir à écrire.

Cet outil vise donc l'autoévaluation par l'enseignant de l'application des cinq principes et des pratiques à bonifier ou à implanter en priorité, éventuellement

en concertation avec son équipe-cycle ou avec l'orthopédagogue auprès d'élèves ciblés. Pour faciliter cette réflexion chez l'enseignant, chaque principe a été associé à des actions pédagogiques actualisant le principe ciblé dans la pratique. Au regard de chaque action pédagogique ciblée, l'enseignant a ainsi été amené à réfléchir à ce qui correspond le mieux à sa réalité entre « Je le fais déjà », « Je souhaite le bonifier » ou « Je souhaite le mettre en place ».

Ainsi, le premier principe sous-jacent à la pratique des orthographes approchées consiste à **favoriser les occasions qui sollicitent la langue écrite dans un contexte de communication**. L'actualisation de ce principe consiste notamment, pour l'enseignant, à susciter au quotidien des occasions amenant ses élèves à écrire, au moyen de situations variées, signifiantes et en lien avec leurs centres d'intérêt, tout en respectant leur niveau de compétence. Amener l'enfant à se servir de la langue même s'il sait encore relativement peu de choses l'incite à se questionner sur le fonctionnement de l'écrit, à chercher à en savoir davantage.

Le deuxième principe sous-jacent aux orthographes approchées consiste à **se mettre à l'écoute des représentations de ses élèves par rapport à la langue écrite**. L'enseignant actualise ce principe notamment en veillant à garder trace des productions écrites de ses élèves afin de dresser un portrait de leur évolution, à les interroger régulièrement quant à leur choix orthographique, notamment au moyen d'entretiens métacognitifs, et à prendre note de leurs verbalisations à ces occasions. Pour amener l'élève plus loin dans sa compréhension du système écrit, l'enseignant met en relief ce qui est déjà construit chez l'enfant au regard du système écrit plutôt que de se centrer sur les représentations erronées qu'il en a.

Le troisième principe nécessite **l'adoption d'un autre rapport à l'erreur**. Cela implique de la part de l'enseignant qu'il considère l'erreur comme un indice du développement des représentations de l'enfant, non comme un écart à la norme. Ce principe s'actualise dans la pratique lorsque l'enseignant valorise les tentatives de l'enfant, lui donne une rétroaction précise sur les éléments de l'écrit qu'il maitrise déjà, qu'il questionne l'élève à propos de ses erreurs et y voit une occasion de développement de la représentation du système écrit par l'enfant. Ce principe, sans valoriser l'erreur, considère plutôt celle-ci comme une manifestation de la compréhension de l'élève à un moment donné (Brissaud et Cogis, 2011).

Le quatrième principe des orthographes approchées consiste à **encourager la réflexivité par rapport à la langue écrite**. L'enseignant met en pratique ce principe en consacrant du temps en classe et auprès de chaque élève à la réflexion portant sur l'orthographe des mots, en servant de modèle par ses réflexions à voix haute sur les connaissances et stratégies permettant d'écrire les mots, en accompagnant chaque élève dans ses efforts pour donner du sens à la langue écrite, en explicitant à l'enfant les connaissances et les stratégies que l'élève doit développer. L'enseignant amorce également la réflexivité chez chaque enfant en lui proposant des défis orthographiques qui respectent son niveau de compétence.

Enfin, le cinquième principe consiste à **susciter le partage des connaissances, mais également celui des stratégies utilisées pour parvenir à écrire**. Ce principe se concrétise en classe lorsque l'enseignant aménage des occasions et du temps de partage entre élèves quant à leurs connaissances et stratégies en

lien avec l'orthographe des mots. Ce contexte de résolution de problèmes liés à l'écrit, vécus avec d'autres enfants engagés dans le même effort, peut être d'une aide significative pour chaque scripteur engagé dans cette démarche.

En somme, si le développement des pratiques implique chez l'enseignant non seulement l'adoption d'actions nouvelles, mais l'adoption de perspectives nouvelles et une réinterprétation de ses expériences (Charlier et Charlier, 1998; Beijaard, Meijer et Verloop, 2004), la réflexion de l'enseignant sur ses actions, à la lumière des principes qui doivent guider cette action au quotidien, devient le moteur du développement de sa pratique professionnelle. Dans cette perspective, le développement de pratiques d'orthographes approchées ne peut faire l'économie, au quotidien, d'un retour réflexif de l'enseignant quant à l'actualisation dans son action quotidienne des principes de base sous-tendant cette approche. Tel que le souligne à juste titre Schön (1983, 1987), cet acte réflexif, cet exercice du « jugement pratique » constitue le point de départ du « remodelage » de la pratique enseignante. L'outil de réflexion et d'autoévaluation des pratiques d'orthographes approchées présenté ici a été conçu dans le but de servir cet acte réflexif de l'enseignant face à ses pratiques d'orthographes approchées, réflexion indispensable à l'adoption ou à la bonification de pratiques efficientes relevant de cette approche d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit.

Grille d'autoévaluation des pratiques au regard des cinq principes des orthographes approchées

À la suite de la formation sur les orthographes approchées, je remplis la grille suivante afin de faire le point sur l'application des cinq principes dans ma pratique.

Principe 1 : **Favoriser les occasions qui sollicitent la langue écrite dans un contexte de communication**	Je le fais déjà	Je souhaite le bonifier	Je souhaite le mettre en place
Mes élèves ont l'occasion d'écrire **tous les jours** en classe.			
Je propose des situations d'écriture **signifiantes** : • en profitant des occasions quotidiennes; • en donnant une intention réelle de communication; • en étant en lien avec les centres d'intérêt des élèves; • en offrant un défi réaliste pour chaque élève.			
Je propose des situations d'écriture **variées**.			

Principe 2 : **Se mettre à l'écoute des représentations de l'enfant par rapport à la langue écrite**	Je le fais déjà	Je souhaite le bonifier	Je souhaite le mettre en place
Je **garde des traces** des productions écrites de mes élèves afin de dresser le portrait de leur évolution en tant que scripteurs.			
Je **questionne** mes élèves quant à leurs choix orthographiques (entretien métagraphique).			
Je **consigne** les informations pertinentes tirées des verbalisations des élèves.			

Principe 3 : **Adopter un autre rapport à l'erreur**	Je le fais déjà	Je souhaite le bonifier	Je souhaite le mettre en place
Je considère **l'erreur** comme un **indice du développement** de l'enfant et pas seulement comme un écart à la norme.			
Je **valorise** les **tentatives** face à l'écrit.			
Je donne une **rétroaction** précise sur les éléments maitrisés.			

Principe 4 : **Encourager la réflexivité par rapport à la langue écrite**	Je le fais déjà	Je souhaite le bonifier	Je souhaite le mettre en place
J'accorde du **temps à la réflexion** sur l'orthographe des mots.			
Je sers de **modèle** en réfléchissant à voix haute sur les connaissances et les stratégies permettant d'écrire les mots.			
J'amorce la réflexivité en proposant des **défis** orthographiques selon le niveau de chaque élève.			
J'explicite à l'enfant les connaissances et les stratégies qu'il doit développer.			

Principe 5 : **Susciter le partage des connaissances, mais également celui des stratégies utilisées pour parvenir à écrire**	Je le fais déjà	Je souhaite le bonifier	Je souhaite le mettre en place
Je laisse du temps en classe pour que les élèves **partagent** entre eux leurs connaissances et leurs stratégies en lien avec l'orthographe des mots.			

Bilan de la réflexion

1. Ma plus grande force :

_____

_____

2. Ce que je souhaite mettre davantage en pratique :

_____

_____

3. Les outils ou les ressources pouvant m'aider ou me soutenir :

_____

_____

Références

- Beijaard, D., Meijer, P. C., et Verloop, N. (2004). Reconsidering research on TPI. T*eaching and Teacher Education*, 20, p. 107-128.
- Brissaud, C., et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- Charlier, É., et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants.* Bruxelles : De Boeck.
- Corriveau, L., et Tousignant, J.-L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement : pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), p. 5-18.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F., et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), p. 27-45. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ncre.educ.usherbrooke.ca>
- Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées au préscolaire et au primaire.* Montréal : Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F., et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(3), p. 663-683.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action.* New York : Basic Books.

Notes

1. S'inscrivant dans le paradigme des orthographes inventées (*invented spelling*), ce que l'on nomme orthographes approchées est associé à une démarche de résolution de problèmes linguistiques en situation d'écriture. Dans cette démarche, les élèves sont le plus souvent amenés à collaborer pour résoudre les problèmes d'écriture qui se posent à eux (Morin et Montésinos-Gelet, 2007).
2. Ce projet s'intitule *Orthographes approchées : interventions ciblées pour les élèves qui présentent des difficultés*, financé par le projet régional du CASE (Comité de l'adaptation scolaire en Estrie).
3. En ce qui a trait aux interventions ciblées à l'intention d'élèves à risque ou en difficulté.

Collection
Le petit monde de Denis et Danie

Débrouillardise

Brigitte Vachon

Résolution de problèmes mathématiques et apprentissage de l'heure

Abondamment illustrés, ces cahiers d'activités sont des ouvrages incontournables pour exercer les élèves à résoudre des problèmes mathématiques tout en s'amusant.

Chaque exercice, appuyé d'images attrayantes, met en scène des personnages, des animaux, des activités et des objets qui touchent les élèves, bref, des choses qui sont près de leur « petit monde ».

Débrouillardise 1 — Cahier et corrigé *(96 pages chacun)*
Débrouillardise 2 — Cahier et corrigé *(112 pages chacun)*

Aidez vos élèves à devenir... débrouillards !

Collection
Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

Les fresques de l'univers social

Louise Hallé

C'est à travers différents itinéraires qui lui sont proposés que l'élève observe, se questionne, note, compare et partage ses interprétations. Il réalise ensuite un court projet dans lequel il réinvestit ses connaissances et peut de nouveau reprendre son questionnement et évaluer ses apprentissages. Des suggestions d'activités supplémentaires qui peuvent être réalisées à la maison s'ajoutent aux travaux pratiques.

2e cycle du primaire
Expédition A *(128 pages)* • Corrigé A *(66 pages)*
Expédition B *(192 pages)* • Corrigé B *(82 pages)*

3e cycle du primaire
Expédition C *(192 pages)* • Corrigé C *(64 pages)*
Expédition D *(208 pages)* • Corrigé D *(88 pages)*

Collection

Science et technologie

Ces cahiers d'activités sont si intéressants qu'ils donneront la piqûre à nombre de jeunes scientifiques… Hautement interactifs, ils sont remplis de jeux et d'expériences mettant en vedette les notions primaires de la science.

J'explore la science ! — 1er cycle du primaire
Julie Rousseau
Cahier d'activités A *(48 pages)* • Corrigé A *(48 pages)*
Cahier d'activités B *(48 pages)* • Corrigé B *(48 pages)*

J'apprivoise la science — 2e cycle du primaire
Jacques Croteau
Cahier d'activités A *(144 pages)* • Corrigé A *(78 pages)*
Cahier d'activités B *(160 pages)* • Corrigé B *(78 pages)*

Je m'interroge sur la science — 3e cycle du primaire
Céline Fortin
Cahier d'activités A *(128 pages)* • Corrigé A *(128 pages)*
Cahier d'activités B *(208 pages)* • Corrigé B *(208 pages)*

JULIA POYET

Professeure
Université du Québec à Montréal
poyet.julia@uqam.ca

DÉFINIR LE TEMPS DONT IL EST QUESTION AU PREMIER CYCLE EN UNIVERS SOCIAL

AQEP *VIVRE LE PRIMAIRE*, VOLUME 25, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2012

Voilà déjà dix ans que les *curriculums* du « nouveau » programme de formation de l'école québécoise sont en vigueur dans les classes du primaire. La mise en place de ce programme a exigé de nombreuses adaptations de la part des enseignants et un certain nombre de réajustements de la part du ministère de l'Éducation. Aujourd'hui, les questions de l'approche par compétences, de l'évaluation et des contenus précis à enseigner semblent réglées. Pourtant, certaines interrogations subsistent. C'est le cas en univers social au premier cycle. En effet, si la *progression des apprentissages* proposée par le Ministère permet de préciser les contenus à enseigner aux deuxième et troisième cycles, ce document n'offre que partiellement les éléments de réponses nécessaires à l'application du programme de premier cycle. Conséquemment, l'enseignant qui souhaiterait « faire de l'univers social » dans sa classe reste désarmé devant ce programme qui ne propose pas tous les éléments nécessaires à son application.

Depuis des années, nous parcourons les congrès et commissions scolaires pour tenter de proposer quelques réponses aux manques d'informations dans ce domaine, c'est aussi le but de cet article. **Ici, nous proposons de définir le concept de temps dont il est question dans la compétence du premier cycle**.

Rappelons que l'intitulé de la compétence est *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société*. À la lecture des pages du programme qui explicitent et complètent cette compétence (les savoirs essentiels notamment), nous relevons **trois intentions : une maturation de la représentation intellectuelle du temps; la découverte et la maitrise du vocabulaire, des outils et des techniques relatifs au temps; et le développement d'habiletés intellectuelles**. Rappelons que nous ne nous intéressons ici qu'au concept de temps, mais nous pouvons aisément envisager des intentions similaires pour les deux autres concepts.

L'enseignant qui souhaiterait « faire de l'univers social » dans sa classe reste désarmé devant ce programme qui ne propose pas tous les éléments nécessaires à son application.

Pour répondre à ces trois intentions, il est donc nécessaire de préciser le temps dont il est question. Est-il différent pour chacune d'elles?

Nous proposons de découper[1] le concept en quatre ou cinq temps :

1. le temps vécu, qui qualifie l'expérience que chacun fait de sa propre durée, son ressenti du temps;
2. le temps conçu, qui correspond au découpage en unités de mesure et aux outils associés qu'a construits l'être humain pour structurer son existence;
3. le temps spirituel ou philosophique, qui considère le temps comme objet d'étude, de réflexion;
4. le temps dit « historique », qui correspond à la discipline historique, à la structuration de l'histoire en périodes, aux habiletés et attitudes dont témoigne l'historien;
5. le temps météorologique, qui suggère tous les aspects liés aux conditions climatiques.

Nous avons ajouté cette cinquième facette du temps aux découpages proposés par nos prédécesseurs[2], non seulement parce que la synonymie du mot temps fait apparaitre cet aspect dans les représentations initiales des jeunes élèves, mais aussi parce que dans l'enseignement des saisons (temps conçu), les enseignants utilisent souvent des images liées au climat leur correspondant.

Ce découpage n'est en rien une proposition pour enseigner le temps de façon fragmenté, il s'agit d'une approche pour l'appréhender plus facilement dans sa globalité. **Paradoxalement, nous constatons que découper le temps permet de mieux le saisir comme un tout**. C'est ce tout qui forme le concept.

Ces cinq temps se retrouvent donc dans la compétence. Selon l'intention, l'un ou l'autre sera favorisé ou écarté. Reprenons les trois visées de compétence que nous avons identifiées pour préciser le temps dont il est question pour chacune d'elles :

▶ Dans la perspective d'une *maturation de la représentation intellectuelle du temps*, le temps dont il est question correspond selon nous au temps philosophique, qui finalement englobe toutes les facettes du concept, toutes les références à celui-ci. Le temps philosophique dans une perspective d'enseignement suggère un travail de synthèse de toutes les activités, expériences, discussions, etc., pouvant être en lien avec le concept et qui sont autant de références dont l'élève se sert (sollicite cognitivement) pour construire sa représentation.

▶ Dans la perspective de *la découverte et la maitrise du vocabulaire, des outils et des techniques relatifs au temps*, le temps dont il est question correspond presque exclusivement au temps conçu, soit un champ lexical essentiellement composé des unités de mesure du temps (et que l'enseignant doit composer lui-même, car aucun document n'offre la liste des mots « à enseigner ») et deux outils : le calendrier et la ligne du temps. Pourtant, l'enseignement des unités va passer par le lien au vécu de l'élève, et notamment à son vécu de la durée. Ce vécu sera aussi l'objet de la construction de calendriers et surtout de lignes du temps. Mais la manipulation de ces dernières nécessite plus que la maitrise du vocabulaire de leur graduation et des formules mathématiques permettant leur découpage (échelle) : les « techniques relatives aux temps » suggèrent le développement d'habiletés liées au temps historique.

▶ Dans la perspective du *développement d'habiletés intellectuelles*, le temps dont il est question correspond donc à un ensemble d'habiletés intellectuelles que nous inscrivons dans le temps historique, et ce, bien qu'elles ne lui appartiennent pas exclusivement. Au premier cycle, nous en retenons cinq en particulier : la durée (le calcul de), l'évocation, le recul, la chronologie (se repérer – classer en ordre) et le changement (la détermination du). La progression des apprentissages précise relativement bien ce qui est attendu à ce chapitre en ce qui concerne la localisation (en lien avec la chronologie) et le changement, mais reste lacunaire pour le reste. L'évocation peut se lire à travers la série d'éléments à « nommer », comme pour la chronologie ou le changement; il s'agit là des prémices de l'habileté intellectuelle à proprement parler. En effet, l'évocation nécessite d'aller au-delà du simple fait d'annoncer par la mise en relation de divers éléments, la mise en contexte, etc.

Répondre aux trois intentions de la compétence en enseignant les différentes facettes du temps suggère un travail de planification important de la part de l'enseignant qui n'a à sa disposition que très peu d'outils didactiques pour l'aider dans cette tâche. Par ailleurs, cet enseignement doit être pensé comme pluridisciplinaire car l'univers social n'est pas inscrit à la grille matière du premier cycle et son enseignement doit passer par les disciplines obligatoires à ce niveau. Ainsi, aujourd'hui, si le flou de l'obligation de l'enseignement de la compétence prévue au programme a selon nous trouvé sa réponse dans la démonstration de son importance dans la poursuite des études des élèves en sciences humaines, son application reste un défi. **Il ne faut pas négliger l'enseignement de la compétence en univers social au premier cycle** car elle est la clé même des sciences humaines! Pourtant, il reste encore à trouver les outils pour la développer; c'est le défi que nous nous lançons dans nos travaux à venir...

Nous vous sollicitons : vous enseignez l'univers social au premier cycle? Vous souhaitez partager vos bons coups, vos interrogations, communiquez avec moi au : poyet.julia@uqam.ca

Références

- Cavenaille, R. (1996). À la recherche du temps qui passe. L'apprentissage de la chronologie dans l'enseignement fondamental. *Informations pédagogiques*, 30, novembre.
- Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Montréal : Boréal Express.
- Poyet, J. (2009). *Dimensions de représentations du concept de Temps dans treize classes du préscolaire et premier cycle du primaire au Québec*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Poyet, J. (2009). La représentation du temps : dimensions et outils. In Lebrun, J., et Araujo-Oliveira, A. (dir.). *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire. Des fondements aux pratiques* (p. 137-152; p. 140). Montréal : Chenelière Éducation.
- Pucelle, J. (1972, 5e éd.). *Le Temps*. Paris : Presses Universitaires de France.

Notes

1. Ce découpage est fortement inspiré des travaux de Pucelle (1972) qui découpe le temps en quatre. Ses travaux ont été ensuite repris par Johnson (1979) et Cavenaille (1996). Voir références bibliographiques.
2. Pucelle, Johnson et Cavenaille, précédemment cités.

SANDRA BEAULAC
sandra.beaulac@mels.gouv.qc.ca
Professionnelle
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Québec

MICHELLE FOREST
michelle.forest@cscotesud.qc.ca
Agente de développement en milieu défavorisé
Direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, MELS, Québec

LOUISE JUTRAS
louise.jutras@re-mtl.qc.ca
Agente de développement en milieu défavorisé
Une école montréalaise pour tous, MELS
Montréal

LUDE PIERRE
lude.pierre@re-mtl.qc.ca
Ressource professionnelle
Une école montréalaise pour tous, MELS
Montréal

AGIR AUTREMENT EN MATHÉMATIQUE : POUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES EN MILIEU DÉFAVORISÉ

C'est à l'automne 2010 qu'a été rendu public le rapport d'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA). Cette évaluation a mené à l'identification de six voies de renforcement. Parmi celles-ci[1], des attentes plus précises en lien avec la mathématique ainsi que la mise en œuvre d'approches préventives et universelles qui tiennent compte des caractéristiques particulières des élèves issus des milieux défavorisés[2].

Une équipe de professionnelles, en collaboration avec trois chercheurs[3], ont amorcé des travaux sur l'enseignement de la mathématique en milieu défavorisé. Deux questions ont guidé ces travaux.

Quelles sont les pratiques efficaces de l'enseignement de la mathématique?
Quelles sont les pratiques jugées efficaces dans l'enseignement de la mathématique en milieu défavorisé?

Des recensions ont permis non seulement de dégager treize pratiques reconnues efficaces, mais aussi de mettre en lumière sept d'entre elles (voir encadrés colorés), jugées plus efficaces dans l'enseignement de la mathématique en milieu défavorisé. Des recherches menées en milieu défavorisé ont démontré l'importance de porter une attention particulière à ces sept pratiques. À ces pratiques particulièrement porteuses en milieu défavorisé s'ajoute la mise en œuvre de programmes d'enseignement réformés, tels que le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ).

Les treize pratiques ont été regroupées en quatre catégories : la prise de décisions basée sur le portrait de l'élève; les interventions qui soutiennent l'accès aux apprentissages; les pratiques collaboratives; le développement professionnel. Il est à noter que des liens de cohérence existent entre les treize pratiques et le PFEQ en ce qui concerne les approches et les orientations.

Le tableau de la page suivante présente les pratiques efficaces accompagnées de quelques questions réflexives. Compte tenu du contexte des écoles qui accueillent des élèves issus de milieux défavorisés et de l'écart culturel, souvent présent entre l'école et la famille de ces milieux, la dernière colonne précise pourquoi il faut accorder une attention particulière sur certaines pratiques quand on intervient auprès de ces élèves. Cela permet de soutenir l'apprentissage tout en tenant compte de la culture des élèves.

« Qu'ils n'aient pas appris [...] ou de ne pas savoir quelque chose n'est pas une difficulté d'apprentissage[4]. » (Archambault, 2010)

Les écoles publiques dites de milieux défavorisés représentent environ 35 % des écoles québécoises et reçoivent un soutien particulier. En 2008-2009, seulement 69 % des élèves de milieu très défavorisé ont obtenu leur diplôme alors que 88 % des élèves de milieu très favorisé l'ont obtenu. La mathématique outille les élèves pour la vie. Qui plus est, la réussite dans cette discipline fait partie des conditions de diplomation et élargit l'éventail des possibilités d'études supérieures. Par souci d'équité, il importe d'intervenir pour atteindre l'égalité d'accès et de succès des élèves issus de milieux défavorisés.

Il devient donc impératif d'*Agir autrement en mathématique* en soutenant les apprentissages de tous les élèves issus de milieux défavorisés.

« Ne rien faire, c'est prendre parti[5]. » (Fasal Kanouté, 2011)

LA PRISE DE DÉCISIONS BASÉE SUR LE PORTRAIT DES ÉLÈVES	
Tenir compte des ressources des élèves Comment prend-on en compte la culture des élèves de la classe? Quels moyens sont utilisés pour faciliter ce passage de la culture de l'élève à la culture de l'école? Et de la classe?	**Parce qu'en milieu défavorisé** la culture familiale peut être très différente de la culture scolaire et que la culture des enseignants s'approche davantage de cette culture scolaire, il devient pertinent de tenir compte des ressources culturelles des élèves.
La place de l'erreur Comment la place de l'erreur est-elle perçue dans le processus d'apprentissage?	
Les fonctions de l'évaluation Quel est le rôle de l'évaluation dans l'enseignement de la mathématique?	
DES INTERVENTIONS QUI SOUTIENNENT L'ACCÈS AUX APPRENTISSAGES	
Des approches diversifiées Dans la classe, quelles approches et stratégies sont utilisées dans l'enseignement de la mathématique?	
Construire du sens Quelles sont les conditions à mettre en place pour que les élèves donnent du sens aux apprentissages?	
Le climat relationnel en classe Que signifie créer des relations harmonieuses avec les élèves?	**Parce qu'en milieu défavorisé** le climat relationnel de la classe influence l'engagement des élèves, il devient important d'y porter une attention particulière. En favorisant le travail en sous-groupe, l'enseignant renforce les liens et favorise un climat harmonieux. Il permet à chacun de prendre sa place en se sentant en sécurité, écouté et respecté.
Des ressources diversifiées En classe, quel matériel de manipulation ou technologique est utilisé pour faciliter le développement des connaissances et des compétences des élèves?	**Parce qu'en milieu défavorisé** l'utilisation pédagogique des technologies permet d'enrichir l'acte pédagogique et de développer des compétences spécifiques indispensables au 21e siècle.
Des modes d'expression particuliers Dans la classe, quels moyens sont employés pour faciliter l'utilisation du langage mathématique par les élèves?	**Parce qu'en milieu défavorisé** chaque occasion où l'on fait parler les élèves à propos de leurs apprentissages au regard de la mathématique permet de développer le langage mathématique et leur capacité à exprimer leurs idées.
Des stratégies au service de l'apprentissage Comment peut-on amener les élèves à se questionner sur l'efficacité des stratégies pour résoudre une tâche ou une situation?	
Échanger, discuter et questionner Quelle importance accorde-t-on à la réflexion et aux échanges sur les concepts mathématiques?	
DES PRATIQUES COLLABORATIVES	
La communauté d'apprentissage Comment les différents professionnels de l'école contribuent-ils au développement des compétences mathématiques des élèves?	**Parce qu'en milieu défavorisé** tous les enseignants, tout au long du parcours scolaire, doivent contribuer à ce que l'élève donne du sens aux apprentissages en mathématique et ainsi maximiser le temps d'apprentissage.
La collaboration avec les parents et la communauté Au regard de la mathématique, comment peut-on qualifier la collaboration avec les parents dans l'école ou la classe?	**Parce qu'en milieu défavorisé** il importe que les parents s'intéressent au vécu scolaire de leur enfant et entretiennent un rapport positif à l'école.
LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	
Le développement professionnel Quelles actions ont été menées en matière de développement professionnel à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la mathématique?	**Parce qu'en milieu défavorisé** l'apprentissage des élèves présente des défis particuliers et la mise en œuvre de réformes globales est concluante, le développement professionnel à ces égards revêt toute son importance.

Notes

1. MELS (2009). L'école, j'y tiens!
2. Le présent article rappelle les propos du document *Agir autrement en mathématique pour la réussite des élèves en milieu défavorisé*. Ce document est disponible à l'adresse suivante : agir-autrement@mels.gouv.qc.ca
3. Jean Archambault, Université de Montréal; Lucie DeBlois, Université Laval; Louise Poirier, Université de Montréal.
4. Archambault, J. (2010). Pourquoi y a-t-il, en proportion, davantage d'enfants pauvres en difficulté d'apprentissage? *Vivre le primaire*, été, vol. 23, nº 3, p. 2.
5. Programme de soutien à l'école montréalaise en coll. avec les commissions scolaires de la région de Montréal (2011). Film *Faire une différence*.

MYLÈNE LEROUX

Professeure en formation pratique et administratrice à l'AQEP
Université du Québec en Outaouais
Gatineau
mylene.leroux@uqo.ca

REGARDS CROISÉS SUR LA CONTRIBUTION DES STAGES PRATIQUES POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ET LEUR INSERTION DANS LA PROFESSION

AQEP *VIVRE LE PRIMAIRE*, VOLUME 25, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2012

La formation initiale à l'enseignement primaire au Québec comporte un minimum de 700 heures de stage, réparties sur les 4 années de la formation. Dans ces stages pratiques, ainsi que dans les cours, les futurs enseignants sont appelés à développer diverses habiletés et compétences (Ministère de l'Éducation, 2001).

Même si plusieurs personnes reconnaissent que les stages jouent un rôle essentiel dans le développement professionnel des enseignants, nous avons voulu savoir ce qu'en pensaient divers acteurs de l'éducation. Pour ce faire, nous avons fait un survol de la littérature sur les stages en enseignement et nous avons exploré les réponses des participants à une consultation de l'AQEP au sujet de l'insertion professionnelle, réalisée à l'automne 2010. Ces participants devaient entre autres répondre à la question suivante : « La formation pratique (les stages) favorise-t-elle une insertion harmonieuse dans la profession enseignante? Indiquez pourquoi. »

Au total, 225 personnes ont participé à cette consultation dont 16 hommes et 209 femmes. Les participants avaient divers statuts (157 enseignants, 12 étudiants/stagiaires, 9 directions d'établissement, 16 conseillers pédagogiques, 9 formateurs universitaires/chercheurs et 22 autres) et venaient entre autres de 49 commissions scolaires et de 8 universités francophones du Québec. Les données révèlent que 142 personnes ont jugé que les stages favorisent une insertion harmonieuse dans la profession, alors que 83 participants ont trouvé que c'était plus ou moins ou pas du tout le cas (4). Ce sont toutefois les réponses à développement des participants qui permettent de mieux explorer la contribution des stages au développement professionnel et à l'insertion professionnelle.

Apports des stages dans la formation initiale et continue, et dans l'insertion professionnelle

Selon les participants à la consultation de l'AQEP, les stages favorisent l'insertion parce qu'ils permettent de vivre la réalité et d'explorer différents milieux scolaires (idées mentionnées par 15 enseignants, 2 étudiants et 1 formateur universitaire). Ils permettent de voir ce qu'est enseigner, de se représenter la profession (13 enseignants, 1 formateur universitaire), ainsi que de développer son identité professionnelle et de confirmer si on est à sa place (4 enseignants, 2 étudiants). Pour Gervais et Desrosiers (2005, p. 2), les stages permettent « d'acquérir une image réaliste du milieu de travail et de la profession, de développer de manière progressive des compétences professionnelles en mobilisant des ressources diverses, dont des savoirs acquis en milieux universitaire et scolaire ». Ils servent à construire l'identité professionnelle et ce sont des

« espaces de socialisation professionnelle » qui permettent d'entrer en relation avec la réalité de la profession et avec les divers acteurs qui y évoluent (Correa Molina et Gervais, 2008).

En outre, les stages offrent la possibilité de s'exercer, de faire des essais-erreurs, d'explorer différentes situations et d'être dans l'action (7 enseignants, 2 étudiants, 1 formateur universitaire). En effet, « si la compétence nécessite un contexte réel pour se manifester, les stages ou les activités d'intégration au moyen de la pratique constituent des espaces privilégiés pour sa manifestation et son développement » (Correa Molina et Gervais, 2008, p. 7). Par ailleurs, le contexte des stages permet aux stagiaires d'échanger avec des enseignants d'expérience et d'être accompagnés dans ces expérimentations (5 enseignants, 1 étudiant, 2 conseillers pédagogiques, 1 formateur universitaire).

De plus, la formation pratique permettrait de mettre en relation ou de confronter la théorie et la pratique (1 enseignant, 1 étudiant, 1 direction, 1 conseiller pédagogique, 1 formateur universitaire). En effet, les stages représentent des « moments critiques où se joue le sens des savoirs de la formation... [C'est] le moment où les différents savoirs en enseignement peuvent s'intégrer harmonieusement » (Presseau, Martineau et Miron, 2002, p. 173-174). Les stages sont l'occasion rêvée de confronter les savoirs à la réalité de la pratique enseignante (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008).

Enfin, les stages peuvent également contribuer au développement professionnel continu des enseignants. Selon un étudiant ayant participé à la consultation de l'AQEP, les stagiaires peuvent apporter un « vent nouveau » aux enseignants d'expérience. En effet, pour Gervais et Desrosiers (2005), le stage a diverses retombées pour l'enseignant associé et l'école, telles que bénéficier

des idées innovantes et des connaissances à jour issues de la recherche et des stagiaires.

Limite de la contribution des stages pour le développement professionnel et l'insertion dans la profession

Même si nous constatons que la contribution des stages peut être importante et variée, il n'en reste pas moins qu'elle rencontre certaines limites. D'après la consultation de l'AQEP, l'apprentissage en stage dépend beaucoup de l'enseignant associé et du milieu dans lequel il se déroule (24 enseignants, 2 étudiants, 1 direction, 2 conseillers pédagogiques, 2 formateurs universitaires). Comme le soulignent Correa Molina et Gervais (2008), il existe plusieurs défis liés à l'accompagnement et aux outils et dispositifs employés dans le cadre des stages.

Pour être réellement bénéfiques, les stages nécessitent une prise de recul, un temps d'échange et de réflexion.

Une autre limite serait que les attentes en stage sont différentes de la réalité, en ce sens qu'elles n'engagent qu'une responsabilité partielle de la tâche enseignante (21 enseignants, 4 conseillers pédagogiques). Parallèlement, les exigences universitaires ne correspondent pas toujours à la réalité (8 enseignants, 1 étudiant). Selon Fournier et Marzouk (2008, p. 42), « les stages préparent à la pratique de l'acte professionnel, mais ils sont réalisés dans des conditions favorables d'accompagnement à l'apprentissage du métier d'enseignant. Par conséquent, ils ne constituent pas une expérience préparatoire suffisante à l'insertion dans la profession enseignante ». Dans ce sens, certaines compétences sont peut-être moins travaillées ou pas suffisamment développées en stage, notamment la collaboration avec les parents (Larrivée, 2008) et la concertation pédagogique (Portelance et Caron, 2010).

Enfin, pour être réellement bénéfiques, les stages nécessitent une prise de recul, un temps d'échange et de réflexion (1 formateur universitaire). « L'expérience sur le tas ne suffit plus, elle prend du sens et sera professionnalisante si elle est explicitement mise en mental, en réflexion. » (Donnay, 2008, p. XI) De plus, si on attend des stages qu'ils permettent d'établir des liens avec la théorie, certaines études, dont celle de Gervais et Leroux (2012), révèlent pourtant que la mobilisation des ressources théoriques pour enseigner est relativement limitée chez les stagiaires.

Conclusion

Les stages représentent sans contredit une composante importante des programmes de formation à l'enseignement (Gervais et Desrosiers, 2005). Ils sont essentiels à la formation (7 enseignants). « C'est durant les stages qu'on

« C'est durant les stages qu'on en apprend le plus sur les pratiques enseignantes, les contenus pédagogiques, les relations dans une école, etc. »

en apprend le plus sur les pratiques enseignantes, les contenus pédagogiques, les relations dans une école, etc. » (enseignant).

Or, pour favoriser un développement professionnel optimal en stage et une insertion réussie dans la profession, il semble important de respecter diverses conditions :

- L'apport attendu des enseignants associés sous-tend plusieurs rôles et suscite divers défis (Portelance, 2008), et il en est de même pour le superviseur universitaire (Correa Molina, 2008). Cela implique qu'une certaine concertation est nécessaire entre les membres de la triade du stage.
- L'expérience en elle-même n'est pas suffisante pour développer des compétences professionnelles, « elle doit s'accompagner d'une démarche réflexive » (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008, p. 171). En ce sens, il faut porter une attention particulière aux diverses stratégies réflexives et de transfert qui sont proposées en stage, afin de favoriser une meilleure intégration de la théorie et de la pratique (Presseau, Martineau et Miron, 2002).
- Il faut enfin relever le défi de l'harmonisation des exigences des milieux de formation, universitaire et scolaire (Gervais et Desrosiers, 2005), et trouver des moyens d'assurer également l'apprentissage des élèves, en dépit des expérimentations des stagiaires (Gervais et Desrosiers, 2005; Presseau, Martineau et Miron, 2002).

Références

- Bélair, L. M., Lebel, C., Sorin, N., Roy, A., et Lafortune, L. (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement : vers la professionnalisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M., et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M., et Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. In Boutet M., et Pharand, J. (éds.). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 73-89). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E., et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Donnay, J. (2008). Préface. In Boutet, M., et Pharand, J. (éds.). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. XI-XIII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fournier, J., et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. In Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., et Gervais, C. (éds.). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 32-47). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C., et Correa Molina, E. (2009). Un engagement professionnel à former la relève. *Vivre le primaire*, vol. 22, n° 2, p. 40-41.
- Gervais, C., Correa Molina, E., et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. In Correa Molina, E., et Gervais, C. (éds.). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 153-175). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C., et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C., et Leroux, M. (2012). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), p. 281-306.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. In Correa Molina, E., et Gervais, C. (éds.). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-247). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. In Boutet, M., et Pharand, J. (éds.). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 53-71). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., et Caron, J. (2010). Les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage. In Bélair, L. M., Lebel C., Sorin, N., Roy, A., et Lafortune, L. (éds.). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement : vers la professionnalisation* (p. 83-97). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S., et Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Presseau, A., Martineau, S., et Miron, J.-M. (2002). Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables. Boutet, M., et Rousseau, N. (éds.). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 167-181). Québec : Presses de l'Université du Québec.

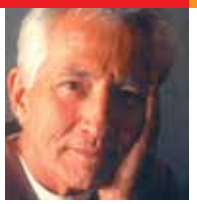
L'HYDROÉLECTRICITÉ, MATIÈRE À DÉCOUVERTES

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

Hydro Québec



JACQUES SALOMÉ

Psychosociologue, conférencier et écrivain
www.j-salome.com
www.institut-espere.com

J'ai 13 ans et je suis un des médiateurs de mon école

« Dans ma classe, et cela depuis quelques mois seulement, je suis médiateur pour des garçons de mon âge et aussi pour des plus petits. Avec eux, ça marche pas mal. Les filles préfèrent s'adresser à une autre fille, souvent à une médiatrice plus âgée... »

Ainsi commence la lettre de Julien, qui m'écrit pour me dire combien il est fier d'être médiateur dans sa classe quand il y a un conflit entre deux élèves ou encore entre un enseignant et un élève. Il me dit aussi que la miniformation qu'il a reçue, en début d'année scolaire, avec 15 autres de ses camarades, lui parait « limite ». Il souhaiterait en savoir plus sur les relations humaines et surtout « sur comment savoir mieux communiquer même quand on n'a pas de conflit majeur avec ses copains, ses enseignants ou ses parents! »

Il termine son courrier en me disant « moi, j'écoute les autres, mais personne ne m'écoute quand je suis en difficulté. Autour de moi, même avec mes vrais copains, on croit que parce que je suis médiateur, je dois m'en sortir tout seul! Cela me fait déjà du bien de vous dire cela pour commencer... »

Voici quelques-uns des points importants que j'ai retenus dans son courrier, avec mes réponses. « J'ai bien entendu que, d'après toi Julien, beaucoup de conflits, de "problèmes" entre élèves proviennent au départ d'embrouilles verbales (il m'a traité), de commentaires, de petits gestes (moqueries autour du physique, du caractère, insultes, intrusions dans l'intimité personnelle ou amoureuse...) qui vont s'amplifier, déborder "chacun ne voulant pas lâcher prise, en étant persuadé d'avoir raison." » Il parle aussi d'insultes fréquentes à propos de tout et de rien, de moqueries à répétition « qui empoisonnent la vie de certains » et qui peuvent se transformer en affrontement physique parfois « très violent », avec la création de clans, prenant parti pour l'un ou l'autre des protagonistes.

Il y a aussi l'usage pernicieux des téléphones cellulaires (on fait circuler des photos que l'on a prises à l'insu de l'autre) avec des légendes venimeuses, de l'impact de Facebook, sur lequel « on peut insulter, de façon malhonnête, extrêmement grossière, un ex-ami, une ex-amie qui nous a quitté avec le désir de se venger et donc de la blesser, de la faire passer pour une pute ». Le fait aussi d'enfermer l'autre dans une étiquette, de lancer une rumeur (la plupart du temps fausse ou non fondée) mais qui va faire des dégâts profonds chez la personne qui en est l'objet, car la rumeur va circuler parfois bien au-delà de la classe, hors de l'école. Le seuil de frustration très bas de certains, qui pensent que tout leur est dû : les bons résultats, l'attention ou l'amitié ou l'amour d'un tel ou d'une telle attisent des jugements à l'emporte-pièce, déclenchent des rires et des commentaires pas toujours fins!

À travers tous tes exemples, ce que j'entends comme étant le plus « polluant » et l'élément déclencheur d'une dynamique réactionnelle qui ensuite s'entretient, c'est le fait de parler **de** l'autre et non **à** l'autre. Si chacun pouvait oser parler seulement de soi (en disant Je plutôt que Tu), de prendre le risque d'exprimer en direct son point de vue (sans avoir besoin de discréditer celui de l'autre) de dire ses ressentis (positifs ou négatifs) par rapport à une situation, un évènement, d'être à l'écoute de ses sentiments et d'en prendre la responsabilité en sachant que les sentiments de l'autre lui appartiennent et que nous n'avons aucun pouvoir sur eux.

Si, en début d'année dans une classe donnée, on pouvait adopter une charte de vie relationnelle, un accord autour de quatre à cinq règles d'hygiène relationnelle simple (voir *T'es toi quand tu parles* ou *Heureux qui communique*

– Pocket) cela permettrait d'avoir un code commun, des repères partagés, une base pour pouvoir se dire et être entendu, autour des quatre grands axes de la communication humaine : pouvoir demander (en prenant le risque de la réponse de l'autre); savoir donner (sans imposer); savoir recevoir (sans déformer ce qui vient de l'autre); et oser refuser (en précisant que notre refus est lié à la demande qui nous est faite et non à la personne qui la fait!).

Tu m'as expliqué comment tu procèdes et j'ai apprécié la cohérence de ta démarche.

« J'ai un canevas, me dis-tu, que j'essaie de suivre pour permettre à chacun de se dire et d'être entendu par l'autre. » :

- En proposant aux deux élèves, qui sont en conflit larvé ou ouvert, de se rencontrer en ma présence, dans un lieu clos, spécialement réservé à ce type de rencontre. Je leur rappelle que je suis là pour leur permettre de mettre des mots (pour éviter d'avoir à mettre des coups). Que je ne juge pas les comportements de l'un et de l'autre, que je n'ai aucun pouvoir pour donner une punition ou un blâme. Que mon souhait serait que chacun puisse s'exprimer, entendre ce qui les sépare et surtout ce qui leur fait mal. Je dis mon souhait : qu'ils puissent s'excuser et se serrer la main, s'ils le souhaitent.
- En veillant à ce que chacun puisse exposer ce qui s'est passé pour lui en essayant de décrire les faits à partir de son point de vue (où, quand, comment, avec qui). En évitant de parler de l'autre (cela est difficile soulignes-tu!).
- En insistant pour que chacun puisse dire son ressenti, son état émotionnel, comment il a vécu la situation, comment il a entendu les paroles ou le comportement de l'autre. Les inviter ainsi à parler « du dedans », de ce qui a été touché en eux.
- Mon rôle, me dis-tu, est de mettre en évidence les différences dans leurs sensibilités, de leur permettre de découvrir leurs zones de vulnérabilité ou d'intolérance qui les habitent.

Tu me précises que cela marche au moins une fois sur deux. Et que parfois, spontanément, des élèves viennent te voir « pour servir d'arbitre! Mais ce n'est pas mon rôle de savoir qui a raison ou tort ». Tu m'as précisé la façon dont tu vois ton rôle de médiateur. « Je suis au milieu, je sers d'interface pour les faire se rencontrer non pour s'affronter mais pour se confronter. »

Avant que la médiation existe, tu m'as dit que « les adultes, les professeurs qui essayaient de "régler" le problème, perdaient un temps fou », étaient trop moralisateurs, avec comme souci principal de ne pas être parasités, dans leur enseignement, par toutes les « minitempêtes ou tsunamis qui surgissaient dans la classe, laissant le plus souvent chez chacun beaucoup d'insatisfaction ».

Tu m'écris que les plus difficiles sont ceux qui démarrent au quart de tour, qui ne veulent rien entendre et sont prêts à « se torcher la gueule » chaque fois qu'ils le peuvent. « Ils aiment ça, la bagarre, ils sont fiers de prendre des coups et d'en donner! » Il y a aussi ceux qui se « prennent la tête ». Un gars ou une fille leur a dit quelque chose et pendant des jours, des semaines, ils ruminent au dedans, se pourrissent la vie, ils deviennent invivables pour leurs copains et leurs résultats scolaires, qui n'avaient pas besoin de ça, dégringolent!

Tu m'as aussi précisé qu'en trois ans, les choses ont changé. Au début, sur le panneau où les médiateurs avaient leur photo et le nom de leur classe, « certains énonçaient des commentaires écrits ou verbaux " troduc, bouffon, elle fait pitié celle là, fayot, t'es nulle de chez nul..." » Aujourd'hui, tu constates que « nous sommes mieux acceptés ».

Je crois Julien que tu m'as dit l'essentiel pour que je t'encourage à poursuivre. Tu es sur un chemin passionnant, celui d'apprendre pour toi-même et à quelques autres à ne pas se laisser trop polluer par des conflits, à dépasser le réactionnel pour aller vers plus de relationnel et donc, de mieux communiquer, c'est-à-dire de pouvoir mettre en commun. En sachant que ce qui est dit n'est pas toujours ce qui est entendu, que chacun est unique et que le quotient relationnel (capacité plus ou moins grande à proposer des échanges et des partages en réciprocité) est très variable, suivant l'éducation reçue, la disponibilité du moment, que l'intérêt pour les relations est à relier à la connaissance, plus ou moins lucide, que l'on peut avoir de soi-même, de l'impact de son histoire familiale, des rencontres et des séparations que l'on a traversées.

Jacques Salomé est l'auteur de *Charte de vie relationnelle à l'école* chez Albin Michel.

MYLÈNE LEROUX

Professeure en formation pratique et administratrice à l'AQEP
Université du Québec en Outaouais
Gatineau
mylene.leroux@uqo.ca

AQEP *VIVRE LE PRIMAIRE*, VOLUME 25, NUMÉRO 4, AUTOMNE 2012

Entrevue avec Katerine V. Bourdages, une enseignante débutante réflexive

En juin dernier, nous avons rencontré Katerine V. Bourdages, une enseignante débutante qui venait tout juste de terminer son premier contrat d'enseignante au préscolaire à l'école Parc-de-la-Montagne (Gatineau, secteur Hull), Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais. Nous présentons ici l'essentiel de ses propos, qui ont été légèrement reformulés.

Qu'est-ce que la pratique réflexive pour vous?

Selon moi, c'est non seulement de réfléchir, mais aussi d'agir. Par exemple, je finis ma journée, je réfléchis à ce que j'ai fait, à la façon dont les enfants ont réagi et ensuite, si je vois des petits problèmes ou des réactions plus vives, j'essaie de trouver des solutions. Une fois ces solutions trouvées, il faut les mettre en pratique et il s'avère primordial de retourner voir si cela a fonctionné. Si les solutions n'ont pas fonctionné, est-ce à cause de moi, des élèves, du contexte, de la journée? Ces temps-ci nous avons eu des journées de 40 °C avec facteur humidex, les élèves ne s'enduraient plus... Bref, il y a beaucoup à apprendre de la réflexion. C'est une façon de s'améliorer parce qu'on n'est pas parfait et on ne le sera jamais.

Comment l'intégrez-vous dans votre enseignement, au quotidien?

J'utilise un outil que j'ai adapté... Ce sont des notes évolutives qui me permettent de réfléchir sur ma pratique en général. J'avais un bel outil en stage qui était plus général, mais je me suis rendu compte que lorsque l'on arrive dans un nouveau milieu avec un contrat, il y beaucoup de choses auxquelles penser et faire, il y a beaucoup de nouveautés, il faut s'adapter. Donc, on n'a pas le temps d'aller écrire tout ce qui s'est passé pour réfléchir. Moi, j'ai fait entrer cet aspect réflexif dans mon outil de notes évolutives. C'est un cartable avec des feuilles et j'ai une section pour chaque élève. Chaque jour ou tous les deux jours, je réfléchis à propos de l'élève et j'écris ce qui ressort pour lui, tel que des réactions plus vives ou des problèmes qui se sont passés. C'est donc là-dedans que je vais cibler le problème que j'identifie, puis mes solutions. Alors, quand j'ouvre mon cartable, je vois qu'avec tel élève, on a essayé telle ou telle chose et ça a donné tel résultat. Maintenant où en est-on? Où peut-on amener l'élève? A-t-il évolué, s'est-il amélioré ou a-t-il régressé? Donc, ces notes sont le moyen de vraiment suivre mes élèves et de conserver toutes mes traces à un seul endroit.

En plus de cet outil, j'analyse certaines activités dans mon cahier de planification. Dans les pochettes de mes activités, j'ajoute des petits papillons autocollants amovibles (*post-it*). J'y écris de faire attention à telle chose, de présenter le sujet de telle façon, etc. Donc, si je refais ces activités, ça va m'aider à ne pas oublier. C'est facile d'oublier, alors l'idée est de noter pour ne pas refaire les mêmes erreurs. Cela n'a pas besoin d'être long, compliqué ou formel, mais il faut l'écrire quelque part.

Enfin, chaque fin de semaine, je m'assure de me garder environ 30 à 45 minutes pour un temps de développement professionnel continu. C'est le moment pour mes apprentissages professionnels. J'essaie de me garder des revues, des manuels, des notes de cours et je retourne là-dedans chaque semaine. Quand on sort de l'université,

la coupure est assez brutale. On arrive dans un milieu très différent, on est bombardé de nouvelles informations, donc c'est facile d'oublier ce qu'on a appris à l'université et de ne pas y penser dans la réalisation de nos tâches quotidiennes. Alors, ce temps-là m'aide beaucoup et ça me permet d'aller chercher des solutions pour les problèmes que je rencontre. L'idée c'est aussi de garder l'habitude dès le départ, parce que sinon on ne la prendra jamais. De cette façon-là, j'ai lu les livres de la grammaire et du récit en 3D, des livres sur le préscolaire... Certains livres m'ont été donnés et il y en a d'autres que j'ai achetés. Donc, ce moment hebdomadaire m'a permis de me mettre à jour ou d'approfondir certains éléments qu'on avait effleurés à l'université. Parce qu'on a beau suivre un baccalauréat de quatre ans, on ne peut pas tout voir dans cette formation-là.

Quelle importance la réflexion a-t-elle pour vous en tant qu'enseignante?
C'est primordial! Si on ne le fait pas correctement dès le départ, on se fait jouer de mauvais tours. Par exemple, on refait la même activité deux fois et on refait les mêmes erreurs. Vraiment ça fait partie de tout! C'est de réfléchir à différents aspects et de trouver des solutions aux problèmes que l'on veut résoudre.

C'est de réfléchir à différents aspects et de trouver des solutions aux problèmes que l'on veut résoudre.

Quelles raisons vous motivent à réfléchir sur votre pratique?
C'est surtout pour s'améliorer... C'est autant pour moi, pour m'éviter des problèmes, que pour mes élèves, pour qu'ils aient la plus belle activité, pour que ça se passe bien pour tout le monde, pour aller les chercher. Ils sont tous différents, alors il faut trouver comment aller les chercher. C'est aussi un moment pour collaborer avec les collègues... S'ils font la même activité que moi, je peux aller les consulter, bénéficier de leur expérience, avoir un regard extérieur.

Quels bénéfices ou retombées voyez-vous à la pratique réflexive pour votre enseignement, mais aussi pour l'apprentissage des élèves?
Tout d'abord, ça empêche de refaire deux fois les mêmes erreurs. Je me suis rendu compte de cette importance-là parce que dans le cadre de ce contrat-ci, au préscolaire, j'ai repris des activités faites lors de mon stage III qui se déroulait aussi au préscolaire, à peu près au même moment de l'année. J'avais noté certains commentaires liés à mes activités, qui m'ont permis d'éviter de refaire les mêmes erreurs. Cela permet également d'offrir aux élèves un climat propice aux apprentissages. Ils vont être plus intéressés, plus ouverts, car l'activité est mieux préparée et se déroule mieux.

Pour les élèves, ça peut aussi toucher le comportement par exemple. Si je note à plusieurs reprises qu'un élève se met quelque chose dans la bouche, je peux réaliser que ça fait plusieurs fois que je rencontre le même problème. Dans ce sens, ça aide à prendre conscience de certaines choses qui glisseraient peut-être entre mes doigts. Comme enseignante débutante, il y a tellement de choses auxquelles on doit penser que cela pourrait passer inaperçu. Donc, quand ça fait plusieurs fois qu'un évènement se répète, je réalise qu'il y a peut-être un problème et je peux essayer de réfléchir pour le comprendre et trouver des solutions.

Bref, la pratique réflexive me permet de gagner de l'efficacité et de m'améliorer. Si on ne fait pas ça en enseignement, on ne survit pas, je crois, on stagne...

Rencontrez-vous certains défis dans vos démarches de réflexion? Lesquels? Comment surmontez-vous ces obstacles?
Il y avait le défi au départ de garder des traces écrites. On ne peut pas écrire tous les problèmes qui arrivent dans une journée, mais il faut quand même garder quelques traces. J'ai relevé ce défi en intégrant ces traces à mes notes évolutives. J'ai trouvé cela génial parce que ça laisse de bonnes traces et ça permet de bien analyser les situations.

De plus, je ne l'ai pas vécu, mais j'imagine que le fait de ne pas avoir de collègues ouverts à la discussion pourrait

être un défi important. Moi, j'ai eu une collègue merveilleuse en ce sens; sa porte était toujours ouverte, j'étais la bienvenue chez elle. On pouvait discuter et elle aussi pouvait apprendre de cela. Deux têtes valent mieux qu'une! Parfois, quand on réfléchit seul, on s'engouffre dans des choses et ça peut miner notre moral, alors que si on peut aller en parler à des collègues, idéalement du même niveau, ça permet de sortir de ce gouffre, de trouver d'autres idées.

La pratique réflexive me permet de gagner de l'efficacité et de m'améliorer. Si on ne fait pas ça en enseignement, on ne survit pas, je crois, on stagne…

Quel(s) conseil(s) donneriez-vous à une personne qui aimerait intégrer davantage la pratique réflexive?
Le premier conseil serait vraiment de se réserver un temps. Je sais que c'est difficile et qu'on a plein de choses à faire et auxquelles on doit penser. Par ailleurs, si on arrive vraiment à se réserver un temps pour réfléchir à sa pratique, c'est génial parce que ça nous force à le faire et à y penser, ça permet de garder un repère dans le temps pour le faire.

Ensuite, je crois qu'il faut se garder des traces, écrire le fruit de notre réflexion. Pour les élèves bien sûr, pour les études de cas par exemple, mais aussi pour nous-même dans le futur. Si on souhaite refaire une activité ou un projet, c'est très aidant. Ça n'a pas besoin d'être un texte de cent pages ou des analyses qui n'en finissent plus, mais il y a moyen d'aller à l'essentiel pour que ce soit simple.

Il faut aussi choisir des stratégies qui collent à notre personnalité. Tout le monde ne fonctionne pas de la même façon et c'est correct ainsi. L'important c'est de se comprendre.

Je dirais enfin qu'il faut y aller tranquillement. Commencer petit à petit et intégrer graduellement la réflexion dans notre routine habituelle. On peut ensuite se réserver un temps de plus en plus long.

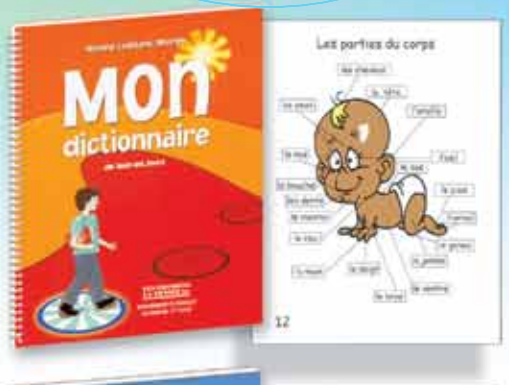
En un mot, la pratique réflexive c'est…
Le développement professionnel continu… C'est constant, ça doit faire partie du quotidien, sinon c'est moins bénéfique.

AVIS DE RECHERCHE
Nous sommes toujours à la recherche d'enseignants qui aimeraient participer à cette chronique et partager leurs pratiques, leurs découvertes, leurs idées… Les prochains dossiers spéciaux de *Vivre le primaire* porteront sur la grammaire, le stress et la résilience chez les enseignants, la relation école-famille-communauté, la motivation et l'apprentissage… Si vous avez envie de participer ou que vous avez une personne à nous suggérer concernant ces sujets, n'hésitez pas à communiquer avec nous à l'adresse suivante : mleroux@aqep.org.

Mon dictionnaire *de tous les jours*

POUR TOUT LE PRIMAIRE

1er CYCLE

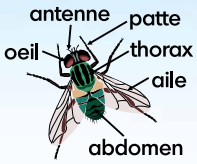


Renée Leblanc Morin

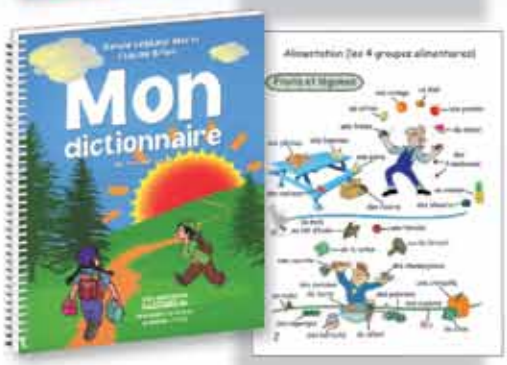
Ce dictionnaire a été créé pour répondre aux besoins des élèves, des enseignants et enseignantes, et des parents. Avec ce dictionnaire, l'élève apprendra, mémorisera et utilisera des mots qui enrichiront son vocabulaire et amélioreront son français écrit.

64 pages

Aussi offert en version anglaise



2e CYCLE



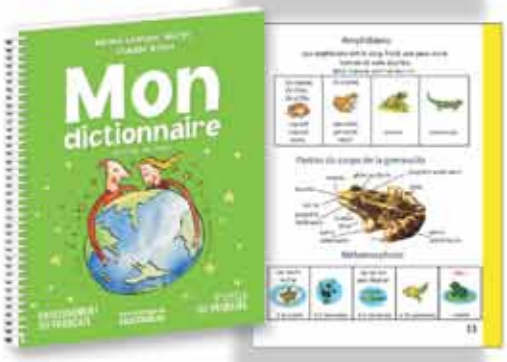
Renée Leblanc Morin • Claude Brien

Dans *Mon dictionnaire de tous les jours*, 2e cycle, vous découvrirez trois sections.

Dans la première partie se trouve illustré le vocabulaire des thèmes de tous les jours. La deuxième partie intitulée «Je cherche» présente le vocabulaire utile pour exprimer: un temps, un moment, un lieu, une manière ainsi que des adjectifs, des adverbes et des verbes. La dernière partie «Mon petit guide pour» présente la façon de rédiger une lettre accompagnée d'une banque d'idées ainsi que la manière d'adresser une enveloppe. On y retrouve aussi une aide pour le vocabulaire des mathématiques et une planche sur les machines simples.

152 pages

3e CYCLE

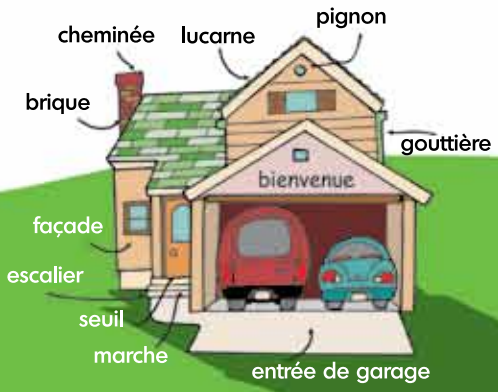


Renée Leblanc Morin • Claude Brien

Ce dernier dictionnaire a été conçu de façon à faciliter votre recherche. Ainsi, nous avons regroupé en quatre thèmes distincts, soit: les animaux, les végétaux, les humains et le monde, plusieurs informations utiles telles que la reproduction, le développement d'êtres vivants, différentes parties du corps ou d'objets, des actions, des caractéristiques, des milieux de vie et des ressources chez les êtres vivants et dans notre monde.

À la suite des quatre thèmes se trouve une section «Coup de pouce» dans laquelle vous retrouverez une liste organisée de marqueurs de relation, six tableaux de conjugaison, un petit rappel concernant la valeur des nombres et de la monnaie ainsi qu'une liste alphabétique de tous les mots de vocabulaire.

208 pages



LES ÉDITIONS LA PENSÉE inc.
514 848-9042
Sans frais : 1 800 667-5442
www.editions-lapensee.qc.ca

ANNIE DUBUC

Enseignante au 2e cycle (1re année)
Externat Mont-Jésus-Marie, Montréal
Maitrise en éducation
(option didactique)
Université de Montréal

Film présenté : *Le grand miracle*
Titre original (en anglais) : *Big miracle*
Par : Ken Kwapis
Maison de distribution :
Universal Studios
Année de distribution : 2012
Comédiens principaux : Drew Barrymore, John Krasinski, Ted Danson
Mention(s) spéciale(s) reçue(s) :
Aucune à ce jour
Type de film : Drame familial (adaptation au grand écran d'un livre, 1989)
Durée du film : 107 minutes
Produit(s) créé(s) conjointement au film:
Trame sonore du film

Approche didactique du film en classe
Cycles visés : 2e et 3e cycles
Domaine général de formation :
Vivre-ensemble et citoyenneté
Autres domaines d'apprentissages possibles :
Mathématiques, français, sciences et technologie
Thèmes du film abordés dans cette approche didactique :
La résolution de problème complexe
Autres thèmes pouvant être abordés par ce film :
Baleines grises, eau et glace, Alaska, cercle polaire, journalisme, organisations de protection de l'environnement.

Le possible devant l'impossible : une résolution-problème surprenante... à -45 °C en Alaska!

C'est l'histoire de...

C'est une histoire vraie qui a vu le jour à 500 km au nord du cercle polaire, près de la ville de Barrow, en Alaska. C'est une histoire de baleines grises prises sous une immense glace en raison des températures très froides de la région. Les mammifères marins auront un second souffle de vie grâce à de multiples stratégies humaines déployées pour résoudre leur situation.

Concrètement en classe...

Avec cette production cinématographique, je vous emmènerai dans le monde de la résolution de problème, un monde qui met l'élève devant une situation à laquelle il n'a pas été préparé, mais qu'il devrait être en mesure de résoudre sachant qu'il possède toutes les connaissances et tous les outils requis. Autrement dit, une résolution de problème représente une situation réalisable, tout en demandant parfois de relever les manches à maintes reprises.

Le but de vous faire connaitre le film *Le grand miracle* est de voir la résolution de problème sous un nouvel angle. Pour vous, les enseignants, et pour vos élèves. Le lien avec ce domaine mathématique devient possible, car cette production permet de comprendre que résoudre une situation problème demande une diversité de connaissances, de l'organisation et... du temps. Comme la situation résolue pour les baleines grises.

Je suggèrerais davantage ce film aux deuxième et troisième cycles, mais surtout au troisième cycle. Pour ceux de la première année du deuxième cycle (3e année), je le présenterais davantage dans les trois derniers mois scolaires afin de permettre une meilleure compréhension du film par les élèves, dont le lien avec la résolution de problème.

Pour les élèves de 5e et 6e année, je recommanderais plutôt ce film au début de l'année, en septembre, avant de faire des résolutions de problème en classe. Puisque le but d'écouter ce film est de faire ressortir les éléments utiles dans ce domaine mathématique, plus vite le film est écouté, plus vite les élèves les connaitront ou se les rappelleront (pour ceux qui y référaient déjà!).

Il peut être intéressant de dire que les éléments utiles en résolution de problème mis en évidence dans cette chronique ont été maintes fois expérimentés avec mes élèves de la troisième année. Certes, leurs situations de problèmes sont moins longues que celles du troisième cycle, mais la structure de résolution traduisait la compréhension du problème présenté et, disons-le... leurs feuilles étaient un plaisir à corriger, tellement leur organisation était impeccable. En toute honnêteté.

Lors du jour de la présentation du film, l'enseignant apporterait des outils mathématiques (règle, compas, formes géomé-

triques, etc.), des livres (de mathématiques et autres sujets) et, si c'est possible, des albums de jeunesse portant sur les mathématiques ou les autres sujets pertinents en résolution de problème, comme le temps ou l'effort à déployer. L'enseignant questionnerait les élèves quant au lien qu'il pourrait y avoir entre ces éléments. À main levée, ils apporteraient leurs hypothèses. Ensuite, pour amener les élèves vers le sujet de la résolution de problème, l'enseignant pourrait relancer une autre question comme : « Si je vous précise que ces outils mathématiques et ces livres sont associés à la résolution de problème, pourriez-vous me dire comment est-ce possible? » Une fois de plus, à main levée, les élèves proposeraient leurs idées. Pour clore la discussion, l'enseignant pourrait, si les hypothèses des élèves ne l'ont pas confirmé, préciser que la somme de ces éléments permet la résolution de problème. Pourquoi? Parce que pour trouver la solution à de telles situations, il est nécessaire d'avoir les outils appropriés (représentés par la règle, le compas ou tout autre outil apporté) ainsi que les connaissances utiles au problème (représentées par les livres de référence en mathématique et ceux portant sur d'autres sujets associés). Les albums de jeunesse permettent simplement de structurer ces connaissances de manière agréable. Cette introduction pourrait durer entre 15 et 30 minutes.

À la suite de cette présentation, l'enseignant préciserait que la résolution de problème est aussi présente dans les films, tel *Le grand miracle* dont il leur montrerait l'image principale. Il demanderait ensuite aux élèves de dire leurs idées quant à l'histoire. Il les questionnerait aussi sur le lien possible entre ce film et la résolution de problème. (Cette proposition d'hypothèses durerait entre cinq et dix minutes.) L'écoute du film suivrait. Puisque la capacité d'attention des élèves du troisième cycle est grande, je recommande l'écoute en deux ou trois temps, dans la même semaine, pour créer le lien mathématique du film avec les éléments de la résolution de problème.

Pour diriger le film vers le sujet de la résolution de problème, l'enseignant préciserait aux élèves de porter une attention spéciale sur la situation problématique principale ainsi que sur les éléments aidants déployés autour de cette situation : qui y était et avec quelles connaissances ou compétences? Quelles ont été les stratégies choisies? Est-ce que la situation était facile à résoudre? A-t-elle été résolue en peu ou beaucoup de temps?

Après l'écoute intégrale du film, l'enseignant questionnerait à nouveau les élèves quant à l'histoire pour valider leurs hypothèses du début. Il demanderait ensuite en quoi ce film est pertinent pour la résolution de problème.

Pour organiser les idées exprimées par les élèves, l'enseignant associerait les questions lancées au groupe avec des petits chiffres ou lettres encerclés. Cela pourrait ressembler à cette présentation :

❶ situation initiale;

❷ individu ou organisme qui prend soin de la situation :
- ▶ personne 1 (et connaissance(s) ou compétence(s) utile(s))
- ▶ personne 2 (et connaissance(s) ou compétence(s) utile(s))
- ▶ personne 3 (et connaissance(s) ou compétence(s) utile(s))
- ▶ etc.

❸ stratégies choisies pour résoudre la situation :
- ▶ stratégie 1 :
- ▶ stratégie 2 :
- ▶ stratégie 3 :
- ▶ etc.

Une fois ces réponses écrites au tableau, l'enseignant pourrait questionner son groupe pour voir s'il perçoit le lien entre la résolution de problème et le film *Le grand miracle*. Les réponses recherchées seraient entre autres : ❶ avoir les connaissances et les compétences utiles; ❷ être organisé; ❸ prendre les stratégies appropriées pour résoudre le problème. Si ces propos ne sont pas amenés par les élèves, il pourrait les écrire au tableau... avec des petits chiffres ou petites lettres encerclés.

Dans la vraie vie scolaire, comment une situation problème pourrait-elle se réaliser? Voici une idée parmi d'autres, une idée qui a su montrer des résultats efficaces chez mes élèves :

Démarche de résolution de problème pratique et efficace

A) Mettre en couleur les informations utiles dans le texte (nombres utiles, mot-indice de la question, question);

B) Trouver le but de la question : (Très simplement, l'élève écrit l'objectif de la question.);

C) Établir les étapes pour trouver la réponse. (Il y a autant de chiffres que d'étapes trouvées par l'élève. Ce qui peut aussi aider, c'est d'écrire un petit [et très simple] titre pour cette stratégie d'organisation. Pour avoir remarqué les résultats auprès de mes élèves en troisième année, les petits chiffres encerclés pour les différentes étapes, c'est génial!)
❶, ❷, ❸ etc.

D) Réponse : (Ce mot est écrit à droite, en bas de l'espace des étapes pour trouver la réponse.)

Je lèverai la plume en vous disant que la résolution de problème rassemble plusieurs éléments, mais surtout, elle demande du temps en classe, temps pour l'enseigner et pour la pratiquer. Si cela peut vous encourager, ce temps mis auprès de vos élèves dans le domaine de la résolution de problème saura leur être utile tant en classe que... dans leur vie au quotidien, car toutes résolutions demandent : du temps, des stratégies, de l'organisation et des connaissances diversifiées.

Si vous êtes de cet avis, alors...
bon cinéma et rendez-vous en Alaska!

Saviez-vous que...
Les baleines grises mesurent entre 11 et 15 m de longueur.

Produit créé conjointement au film :
Disque (trame sonore)

Livres pouvant être utiles pour l'approche didactique de ce film :

Titre : *Les Baleines*
Auteur : Agnes Vandewiele
Éditions : Fleurus (2006)

Titre : *L'Univers expliqué à mes petits-enfants*
Auteur : Hubert Reeves
Éditions : Seuil (2011)

Titre : *Le livre des combien*
Auteur : Alain Korkos
Éditions : Éditions de la Martinière (2009)

Lien Internet
Pêche et Océans Canada
- http://www.dfo-mpo.gc.ca/species-especes/species-especes/greyWhale-NP-baleine-grise-PN-fra.htm

MARTIN LÉPINE
Didacticien du français
Département de pédagogie
Université de Sherbrooke
mlepine@aqep.org

CAROLINE LAMARRE
Étudiante en enseignement
Université de Sherbrooke
caroline.lamarre@usherbrooke.ca

Belle, embarquez

C'est par son succès retentissant *Dégénérations* que le groupe Mes Aïeux s'est fait connaitre, il y a déjà quelques années, du grand public. Cette chanson accrocheuse, chantée à capella, est devenue un succès populaire quelques années après son enregistrement sur disque. Depuis, Mes Aïeux fait partie du paysage musical québécois en combinant modernité et tradition dans ses albums festifs et réflexifs. Ce groupe réussit d'ailleurs depuis plus de 15 ans à revisiter les classiques de la chanson française et québécoise. C'est en ce sens que nous utilisons dans cette chronique la pièce *Belle, embarquez*, tirée du disque *La ligne orange* (2008), une version remaniée et actualisée de la traditionnelle *À la claire fontaine*.

Titre de l'album : *La ligne orange*
Titre de la chanson : *Belle, embarquez*
Auteur : Stéphane Archambault
Compositeur : Benoît Archambault
Interprète : Mes Aïeux
Année de publication : 2008

Des pistes didactiques

Avant l'écoute de la chanson

Demandez aux élèves s'ils connaissent le groupe québécois Mes Aïeux et, si oui, quelle chanson leur est associée. Quelle approche de la chanson semble favoriser ce groupe? Présentez ensuite l'album *La ligne orange* en insistant sur le graphisme de la pochette réalisée par Michel Rabagliati, l'auteur de la série de bandes dessinées Paul, pour laquelle il a remporté un Félix. Profitez-en pour présenter les membres du groupe Mes Aïeux qui apparaissent sur la couverture du disque (de gauche à droite : Éric Desranleau, Benoît Archambault, Marie-Hélène Fortin, Frédéric Giroux, Stéphane Archambault, Marc-André Paquet et Luc Lemire; notons qu'Éric Desranleau a depuis quitté le groupe).

—

Ciblez la chanson *Belle, embarquez* et questionnez les écoliers sur ce que pourrait contenir une chanson avec un tel titre. Faites un lien avec la chanson *À la claire fontaine*, chanson qu'il est nécessaire de faire écouter en premier. Notez que ce classique de la chanson francophone aurait vu le jour il y a plus de 200 ans et qu'environ 500 versions différentes existent. Pour faire entendre cette pièce, vous pouvez utiliser différentes vidéos disponibles dans le site Internet YouTube. Ces animations pourraient inspirer les élèves pour une éventuelle illustration des deux chansons mises en comparaison. Nous vous recommandons de recourir à la version chantée par Fred Pellerin de la traditionnelle *À la claire fontaine* (aussi disponible dans Internet, voir les références à la fin de cet article). À l'écoute de cette chanson, demandez aux élèves d'identifier le narrateur : est-ce un garçon ou une fille qui « parle » dans cette œuvre musicale? Faites illustrer sur une feuille blanche la chanson traditionnelle en proposant comme titre le mot « Avant ».

—

Pendant l'écoute

Écoutez une première fois, de façon globale, la chanson du groupe Mes Aïeux. Demandez aux élèves de faire ressortir le thème général de la chanson et de tisser quelques liens avec *À la claire fontaine*. Proposez une deuxième écoute, analytique cette fois, avec les paroles des deux chansons présentées aux élèves sur support papier. Veillez à faire ressortir plus finement les liens qui unissent les paroles des deux chansons et leur mélodie.

—

Après écoute

Posez quelques questions aux élèves pour approfondir leur compréhension et leur interprétation de *Belle, embarquez*. Voici des exemples de questions : de quelle eau parle-t-on lorsqu'on dit « L'eau de la Claire Fontaine »?; qui est représenté par les plus riches des contrées lointaines?; qui est le roi du bénéfice? Faites illustrer cette chanson au verso de la première illustration, mais cette fois-ci avec le titre « Après ».

Belle, embarquez
Paroles et musique : Mes Aïeux
Album : *La ligne orange* (2008)

À la claire fontaine
M'en allant promener
Je l'ai trouvée à sec
N'ai pas pu m'y baigner
Posé le genou par terre
Me suis mis à pleurer

Posé le genou par terre
Me suis mis à pleurer
Et d'une de mes larmes
Il poussa un rosier
Le rossignol sauvage
Est venu s'y percher

Belle damoiselle, dites vite, dites quand
Embarquerez-vous dans ma barque-rez-vous
Dans mon...
Quand, dites, quand
Belle damoiselle, dites vite, dites quand
Car il est temps, plus que temps
De choisir son camp

Le rossignol sauvage
Il s'est mis à chanter
L'eau de la Claire Fontaine
Était si convoitée
On l'a vendue aux plus riches
Dans de lointaines contrées

On l'a vendue aux plus riches
Dans de lointaines contrées
Va, reprends ton bagage
Et fais les choses changer
Une rose entre les dents
Les manches relevées

Belle damoiselle, dites vite, dites quand
Embarquerez-vous dans ma barque-rez-vous
Dans mon...
Quand, dites, quand
Belle damoiselle, dites vite, dites quand
Car il est temps, plus que temps
De choisir son camp

Une rose entre les dents
Les manches relevées
C'est au nom de mon fils
Que j'ai le poing levé
Le roi du bénéfice
Sa tête devra tomber

Dites vite, dites quand (4x)

Belle damoiselle, dites vite, dites quand
Embarquerez-vous dans ma barque-rez-vous
Dans mon...
Quand, dites, quand
Belle damoiselle, dites vite, dites quand
Car il est temps, plus que temps
De choisir son camp

À la claire fontaine
Traditionnel

À la claire fontaine
M'en allant promener
J'ai trouvé l'eau si belle
Que je m'y suis baigné

Il y a longtemps que je t'aime,
Jamais je ne t'oublierai.

Sous les feuilles d'un chêne,
Je me suis fait sécher.
Sur la plus haute branche,
Le rossignol chantait.

Il y a longtemps que je t'aime,
Jamais je ne t'oublierai.

Chante, rossignol, chante,
Toi qui as le cœur gai.
Tu as le cœur à rire...
Moi je l'ai à pleurer.

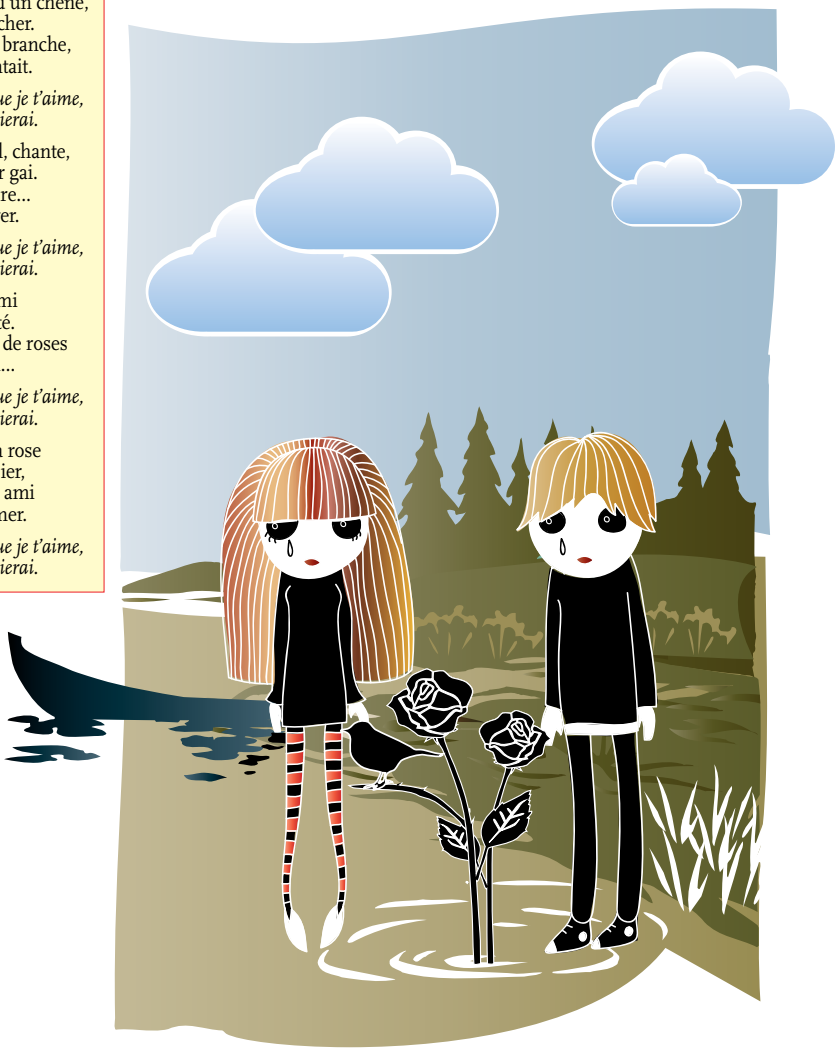
Il y a longtemps que je t'aime,
Jamais je ne t'oublierai.

J'ai perdu mon ami
Sans l'avoir mérité.
Pour un bouquet de roses
Que je lui refusai...

Il y a longtemps que je t'aime,
Jamais je ne t'oublierai.

Je voudrais que la rose
Fût encore au rosier,
Et que mon doux ami
Fût encor à m'aimer.

Il y a longtemps que je t'aime,
Jamais je ne t'oublierai.



Comme activité d'écriture en équipe, il serait pertinent de faire rédiger les élèves sur ce qui a bien pu se passer entre les deux chansons, *À la claire fontaine* et *Belle, embarquez*, pendant les quelques siècles qui les séparent.

En guise de prolongement

Il serait intéressant de créer un réseau d'œuvres musicales à partir d'une thématique environnementale comme celle présente dans *Belle, embarquez*. Une autre chanson de Mes Aïeux, intitulée *Le déni de l'évidence*, pourrait servir en ce sens. En ayant en tête la question environnementale, il est possible de se servir des activités proposées ici comme déclencheur d'un projet plus vaste qui amènerait les élèves à souligner l'importance du respect de ce qui nous entoure et à suggérer des solutions locales aux problèmes environnementaux actuels. En équipe, les élèves auraient à choisir une ressource environnementale (autre que l'eau) et à illustrer un « avant » et un « après » à la manière de Mes Aïeux. Comme le propose ce groupe musical, vous pourriez faire les choses changer un peu.

Discographie de Mes Aïeux

- *À l'aube du printemps (2012)*
- *La ligne orange (2008)*
- *Tire-toi une buche (2006)*
- *En famille (2004)*
- *Entre les branches (2001)*
- *Ça parle au Diable (2000)*

Site Internet de Mes Aïeux
http://mesaieux.qc.ca/

À la claire fontaine (version animée enfantine):
http://www.youtube.com/watch?v=ljVCAUBtbKg

À la claire fontaine (version de Fred Pellerin) :
http://grooveshark.com/#!/search/song?q=Fred+Pellerin+La+claire+fontaine

AUDREY CANTIN
acantin@aqep.org

JULIE ST-PIERRE
jst-pierre@aqep.org

CAROLINE TRINGALI
caro_tringali@yahoo.ca
CAROLINE CARLE
carlec@csdm.qc.ca

Enseignante au 3e cycle du primaire
Responsable du comité littérature jeunesse (AQEP) et des prix Jacinthe
École Saint-Joseph (1985) inc. (Montréal)
Enseignante
Commission scolaire de Montréal
Agente de développement pédagogique
Trésorière de l'AQEP
Enseignante
École Pie-XII (Saint-Léonard)
Enseignante 2e année du 3e cycle
École Fernand-Seguin
Commission scolaire de Montréal

Une rate en formation continue!

Caroline Tringali, chroniqueuse Rat de bibliothèque depuis déjà plus de deux ans, enseigne à Saint-Léonard, à l'école Pie-XII. Passionnée de littérature jeunesse depuis toujours, elle nous parle aujourd'hui du lien entre cette passion et le Microprogramme de 2e cycle en enseignement coopératif et complexe qu'elle termine cette année avec un projet sur l'importance de « réfléchir ensemble ».

—

AC : Pour débuter, parle-nous des raisons qui t'ont poussée à poursuivre des études au 2e cycle.

CT : Comme tout le monde, je croyais que l'enseignement coopératif m'apporterait de nouvelles façons de faire travailler mes élèves en équipe. J'espérais trouver dans ce programme des techniques pour varier mon enseignement.

—

AC : Est-ce réellement ce que ce programme t'a apporté?

CT : Je me suis vite rendu compte qu'au fond mes études portaient bien plus sur une philosophie et que celle-ci me ressemblait. Un des buts de la coopération est de porter attention aux différents statuts des élèves et d'intervenir pour créer un équilibre sain par une juste vision de soi et la possibilité d'être valorisé en apportant une contribution au groupe, chacun à sa façon. Par la même occasion, on permet une réussite plus générale et on s'offre le cadeau d'une gestion de groupe partagée.

—

AC : Pourquoi ce thème *Réfléchir ensemble*?

CT : La réaction des enfants performants a motivé mon choix. Bien qu'ils aient pris gout au travail coopératif, eux-mêmes y gagnaient peu. Malgré toutes les structures instaurées, ils continuaient (probablement avec raison) à croire qu'ils pouvaient facilement faire toute la tâche seuls, parfois même plus rapidement qu'en la faisant en équipe. Cela me replongeait dans mes souvenirs d'écolière et d'étudiante, quand le poids des travaux d'équipe reposait sur les épaules du plus fort. Je souhaitais redécouvrir avec mes élèves la richesse de l'ouverture et briser le moule de la performance ennemie de la coopération. Mon grand déclencheur était le slogan coopératif ***Aucun d'entre nous n'est plus intelligent que nous tous ensemble***. Cette phrase anodine mérite qu'on s'y attarde!

J'ai donc divisé mon projet en sous-thèmes liés à l'utilité de la réflexion commune : approfondir la compréhension, aviver notre créativité, développer notre sens critique, multiplier nos outils, résoudre un problème, etc. Aspects que j'ai appliqués dans toutes les matières.

—

AC : Quel lien fais-tu entre ce projet coopératif et la littérature jeunesse?

CT : Souvent, les livres servent à aborder ou à approfondir des connaissances dans les différentes matières. J'espère d'ailleurs que nos chroniques facilitent la vie des profs en ce sens! Le bénéfice apporté par la coopération c'est d'abord de permettre de tirer le maximum de chaque livre. En utilisant des structures de travail comme la division du texte, la comparaison des idées retenues, la spécialisation des lecteurs ou toute autre forme de partage du travail, on favorise l'exploration et la mémorisation des éléments d'un livre. La littérature utilisée comme un outil devient alors plus efficace.

Dans un autre ordre d'idée, quand on veut travailler l'appréciation des œuvres littéraires comme telle, savoir réfléchir ensemble amène des points de vue qui s'enrichissent et nous font gouter à beaucoup de subtilités que, seuls, nous n'aurions pas pu savourer!

—

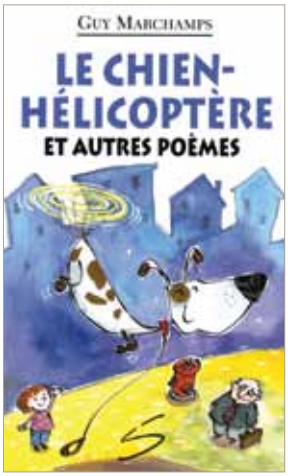
AC : As-tu des conseils praticopratiques pour vivre ce genre d'enseignement dans une classe?

CT : En fait, il y a souvent ce genre de conseils dans mes chroniques, particulièrement dans le dernier numéro de VLP et dans celui-ci. J'ai voulu illustrer en bloc différentes facettes de mon projet. Sinon, mon meilleur conseil est de prendre plaisir à provoquer des échanges et à découvrir que le travail de chacun se complète!

—

Très chère Caroline, j'en profite pour te remercier pour toutes tes chroniques faites bénévolement ainsi que pour toutes celles à venir. Collaborer avec toi au sein de cette équipe est un beau plus pour nos lecteurs! MERCI!

Le complément direct EN LIGNE
www.aqep.org
Les chroniques à Véro
Billy Stuart - Connais-tu? et *Savais-tu?*



GUY MARCHAMPS
Le chien-hélicoptère et autres poèmes
Illustrations de Marie-Claude Favreau
Soulières éditeur, 2012
Collection « Ma petite vache a mal aux pattes »

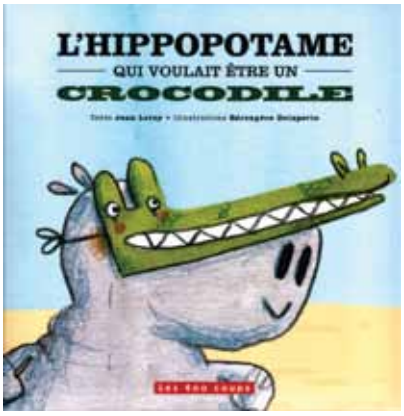
LE CHIEN-HÉLICOPTÈRE ET AUTRES POÈMES

Si vous êtes comme moi et que la poésie n'est pas votre tasse de thé, ce livre peut vous aider à y prendre gout! Les animaux, la musique et la vie sont abordés par plus d'une trentaine de poèmes simples, légers, fantaisistes, amusants et quelques fois absurdes. Ici, on oublie les règles qui régissent rimes, strophes et vers. C'est le divertissement qui est à l'honneur! Comme le dit si bien son argumentaire, ce recueil vous sera « très utile pour taquiner l'imagination » de vos élèves.

Ceux-ci auront du plaisir à lire ou à écouter ces petits bijoux de poèmes. Ils pourront se faire de très belles images mentales. Le rythme et les sons suggérés leur feront vivre de bons moments.

Vous craquerez surement pour l'écureuil fou qui se roule dans les fourmis pour prendre un bain ou pour les escaliers dont la mise en page nous joue des tours. Celle-ci pourrait inspirer vos élèves et leur permettre de créer une présentation très originale lors de la rédaction de leur poème.

La fiche d'activité disponible dans le site de la maison d'édition est la même pour tous les livres de la collection « Ma petite vache a mal aux pattes ». Il n'y a donc que la première page qui s'applique à cet ouvrage. Saviez-vous que cette collection comporte une série Des pépites de poésie!



JEAN LEROY
L'hippopotame qui voulait être un crocodile
Illustrations de Bérangère Delaporte
Éditions Les 400 coups, 2012

L'HIPPOPOTAME QUI VOULAIT ÊTRE UN CROCODILE

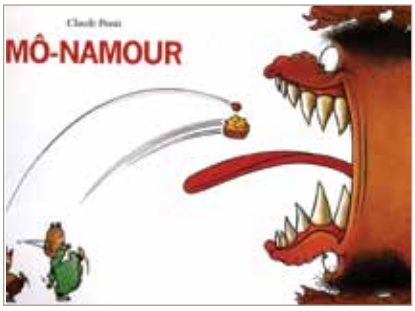
L'herbe est-elle toujours plus verte chez le voisin? Voilà la trame de fond de cet album. L'histoire débute alors qu'Elliott l'hippopotame s'observe dans un miroir. Il n'a qu'une seule idée en tête : devenir un crocodile. Pour lui, « rien au monde n'était plus beau qu'un croco! » Nous l'accompagnons dans sa quête.

Les crocodiles lèvent le nez sur Elliott, ils ne le trouvent pas assez ceci, trop cela pour faire partie des leurs. Malgré leur corps élancé, leurs belles dents et leur longue queue pour se diriger sous l'eau, ces reptiles se cachent lorsqu'un chasseur tente de les capturer. Le brave hippopotame charge alors ce vieux prédateur et celui-ci s'évanouit.

De gros, Elliott devient donc, pour les crocodiles, un super héros. Ils sont maintenant prêts à l'accueillir parmi eux. À notre surprise, Elliott refuse la proposition et rentre chez lui.

En groupe classe, il serait amusant de dresser une liste d'animaux qui en envient d'autres. Les élèves pourraient alors composer un court texte afin de déterminer la cause de l'envie.

Ce thème offre la possibilité de développer la compétence à la pratique du dialogue en éthique et culture religieuse. Il pourrait être intéressant de voir ce que vos élèves envient dans la vie de leurs amis. Qui sait? Ça leur permettra certainement de réaliser qu'ils suscitent, eux aussi, l'envie de quelqu'un. De plus, la lecture de cet album permettra de travailler la confiance et l'acceptation de soi des élèves.



CLAUDE PONTI
Mô-Namour
Éditions l'école des loisirs, 2011

MÔ-NAMOUR

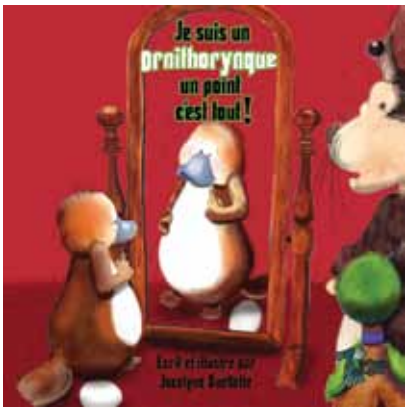
Album résistant, coup de poing, bref, un livre qui ne laissera personne indifférent. Isée part en vacances avec ses parents. Un accident survient, elle se retrouve seule avec Tadoramour, son doudou. Premier moment de tristesse. Torlémo Damouré-demorht passe par là. Il l'amène chez lui et la renomme Mô-Namour. Commence alors, pour Isée, une série de mauvais traitements. Autres épisodes déchirants. C'est une étoile, conséquence de sa douleur, qui lui fait prendre conscience que « Hiltedi kiltème mézilteveu dumal! »

Il lui faut du temps pour réaliser que l'étoile dit vrai. Isée réussit à affirmer qu'elle n'accepte pas cette vie et réduit Torlémo en un tas d'os. De nouvelles péripéties l'attendent ensuite, au bout desquelles, elle retrouve ses parents.

Le sujet délicat vous fera peut-être hésiter à le présenter. Pour éclairer votre choix, sachez que la maison d'édition le propose pour les 5 à 7 ans. À vous de voir comment profiter de la partie réflexive de cette lecture. Chose certaine, il faut animer ce livre et non pas simplement le déposer dans la bibliothèque.

Les jeux de mots de monsieur Ponti divertiront vos élèves à coup sûr. Voilà l'occasion de leur permettre de s'amuser avec les différentes graphies d'un son. Utilisez des mots de tous les jours ou ceux de la liste de vocabulaire! Hippopotame pourrait devenir « ypeaupautham » !

La création de mots-valises rigolos fera travailler les syllabes : les élèves devant trouver deux mots dont la dernière et la première syllabe font le même son. Ser**pent** et **pan**talon mis ensemble donneraient « serpentalon ». Imaginez l'illustration qu'ils feront de ce nouveau terme!



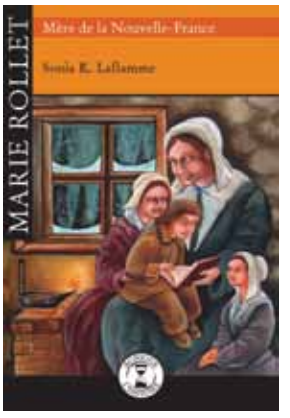
JOCELYNE OUELLETTE
Je suis un ornithorynque un point c'est tout!
Illustrations de Jocelyne Ouellette
Éditions Z'ailées, 2012
Collection « Mini Z »

JE SUIS UN ORNITHORYNQUE

Voici l'histoire de Pom, un sympathique ornithorynque à la recherche d'amis. Cet animal est unique parce qu'il possède des caractéristiques semblables à plusieurs autres : queue de castor, bec de canard et pattes de loutre. Puisqu'ils ont des points communs, Pom tente donc sa chance auprès d'eux, mais il tombe sur des hurluberlus un peu trop fiers. Plutôt que de se réjouir de cette alliance, ceux-ci le ridiculisent.

Bel album pour aborder le rejet et l'affirmation de soi. Il se distingue de la myriade de livres sur le sujet par sa fin qui n'est pas celle qu'on attend d'un conte pour enfants. En effet, bien que Pom prouve sa valeur en sauvant les autres du loup qui apparait dans l'histoire, la reconnaissance ne vient pas, le rejet se poursuit et aucun ne devient son ami. Loin de s'effondrer, le personnage principal choisit d'être fier de sa différence et les quitte en souriant, heureux de s'éloigner d'un endroit où l'on n'accorde pas une place à chacun.

Ce conte illustre de façon on ne peut plus claire que les trois animaux auraient pu y gagner beaucoup en combinant leurs forces au lieu de vouloir vanter leurs propres qualités. Dans une optique coopérative, l'intérêt de l'album vient du fait qu'il est exactement le contrexemple des normes que l'on souhaite établir. Je suggère de le lire en début d'année et de cogiter ensemble sur ce qui aurait pu émerger de ces amitiés originales. Une activité simple qui servira à établir la conviction que le partage d'idées mène toujours l'ensemble du groupe plus loin.



SONIA K. LAFLAMME
Marie Rollet, mère de la Nouvelle-France
Illustrations d'Adeline Lamarre
Éditions de l'Isatis, 2011

MARIE ROLLET, MÈRE DE LA NOUVELLE-FRANCE

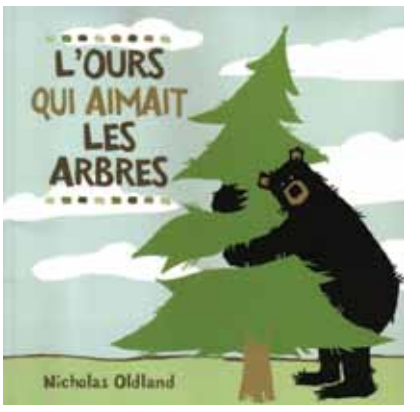
Voici un exemple où réfléchir ensemble autour d'un livre permettra d'approfondir la compréhension d'un texte apparenté au programme en univers social.

Le cœur de ce roman historique est la Nouvelle-France, au moment de l'arrivée de Louis Hébert et de sa femme, Marie Rollet. Leur installation à Québec n'est pas de tout repos et le courage nécessaire est mis en valeur. Bien écrit, le roman permet de mieux imaginer la vie de l'époque. Pour en profiter au maximum, je vous suggère d'utiliser une structure coopérative appelée « Les maitres ». Dans vos équipes, des spécialités seront attribuées (choisies en fonction de ce qui vous parait essentiel) : le maitre des personnages principaux, des lieux nommés, des évènements importants, des objets d'époque, du vocabulaire…

Procédez ensuite à une lecture en grand groupe durant laquelle chaque maitre portera attention aux détails assignés, en notant au besoin les éléments qu'il veut retenir. Après chaque chapitre, les maitres pourront se rassembler par spécialité et compléter leurs observations avant de les présenter à leur équipe ou à la classe. Vous pourriez ensuite vérifier les connaissances acquises en utilisant les nombreuses questions de la fiche de l'éditeur.

Les avantages? Plus d'éléments seront remarqués que lors d'une lecture simple. Chacun se sentira interpelé. En étant spécialistes, les élèves pourront se centrer sur leur matière au lieu d'essayer de tout capter dans un texte imposant. Soutenez la participation des plus faibles en leur assignant une spécialité plus simple (comme les objets) et encouragez les plus forts à percevoir l'avantage de travailler avec d'autres, aptitude importante et difficile à développer.

La collection « Bonjour l'histoire » offre aussi les titres *Marie de l'Incarnation, Madeleine de Verchères* et, prochainement, *Jacques Cartier* et *Michel Sarrazin* qui vous permettront d'exercer les mêmes aptitudes.



NICHOLAS OLDLAND
L'ours qui aimait les arbres
Illustrations de Nicholas Oldland
Éditions Scholastic, 2010

L'OURS QUI AIMAIT LES ARBRES

Faire un câlin à un arbre : une expérience à découvrir! Normalement destiné aux plus petits, je vous suggère tout de même cet album qui vous permettra de développer un climat coopératif dans une amusante activité d'appréciation littéraire.

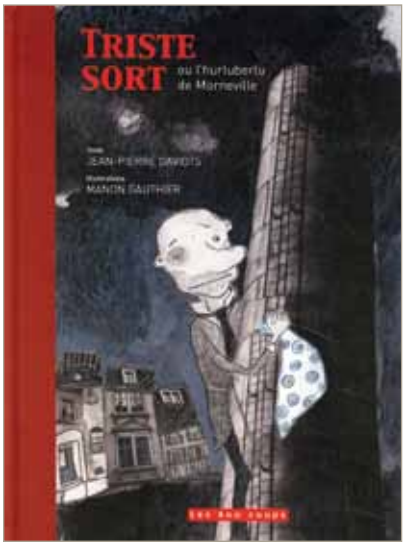
L'auteur, Nicholas Oldland, est designer de pyjamas. Pour accompagner les enfants qui vont au lit (en pyjama!), il a créé cette mignonne histoire d'un ours débordant d'amour. Ça donne un récit tout doux, bâti sur un texte bref qui portera votre regard à glisser vers les images. C'est donc celles-ci que je vous propose d'exploiter grâce au talent d'observateur de tous.

En examinant minutieusement les illustrations des livres, on remarque parfois des subtilités qui teintent le récit de l'interprétation du dessinateur, ajoutant ainsi une texture intéressante.

Je vous propose de lire une première fois l'histoire à voix haute. Ensuite, faites circuler l'album. Laissez les enfants noter ce qui ajoute une couleur au texte. Partagez ensuite vos découvertes! Des détails rigolos (et d'autres moins charmants) ressortiront surement, tels que les émotions des animaux câlinés, l'amitié d'un oiseau, la hache du bucheron que l'ours naïf aurait dû remarquer ou sa rage évidente malgré le fait que l'auteur ait simplement écrit « l'ours ne ressentit pas du tout l'envie de faire un câlin ».

Toutes ces finesses ajouteront une profondeur à cette histoire à l'apparence gentillette. Si installer des valeurs coopératives dans votre classe est important pour vous, saisissez la chance de faire remarquer aux enfants que chaque contribution a fait grandir l'appréciation du livre pour tous. Comme le dit si bien ma norme coopérative préférée, « Aucun d'entre nous n'est plus intelligent que nous tous ensemble. »

CHRONIQUE RAT DE BIBLIOTHÈQUE — CAROLINE TRINGALI, 2e CYCLE



JEAN-PIERRE DAVIDTS
Triste sort ou l'hurluberlu de Morneville
Illustrations Antoine Guilloppé
Éditions Sarbacane, 2007

TRISTE SORT OU L'HURLUBERLU DE MORNEVILLE

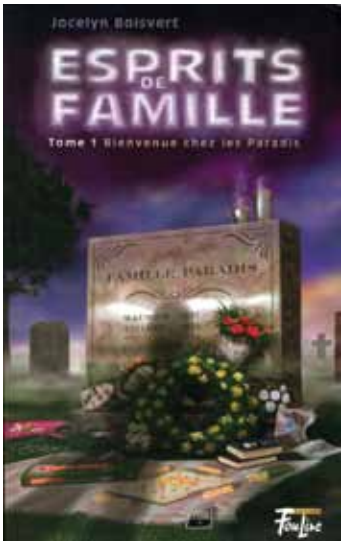
L'album que je vous présente aujourd'hui se nomme *Triste sort ou l'hurluberlu de Morneville*. C'est une jolie histoire remplie de jeux de mots utilisés pour les noms de personnages ou d'endroits.

Monsieur Duracuir travaille dans une usine grise dans une ville grise où tout le monde a une mine grise. Il est un peu déprimé de tout ce gris, alors il décide de nettoyer autour de lui, en commençant par sa cravate. Graduellement, les couleurs reviennent dans la ville et dans le cœur des gens.

Les images, mélange de dessins et de collages, sont charmantes avec les touches de couleurs qui apparaissent au fil du livre. Ce que j'aime particulièrement, c'est que l'histoire raconte que les petits gestes de Monsieur Duracuir finissent par faire une différence dans son triste environnement. Il est facile de faire le lien avec les élèves sur les gestes qu'ils peuvent poser pour améliorer la santé de notre planète; ils comprennent, lors de la lecture et de la discussion, que nous n'avons pas toujours besoin de faire des actions spectaculaires pour changer des choses. Pour les aider à faire cette prise de conscience, je leur ai fait écrire, après la lecture, un geste simple qu'ils font souvent et qui aide l'environnement.

Le vocabulaire est recherché et mes élèves ont souvent souri en m'entendant parler des chiffons Pluprop Keprop ou de Monsieur Grossou, le propriétaire de l'usine.

Vraiment, une jolie histoire!



JOCELYN BOISVERT
Esprits de famille, tome 1, Bienvenue chez les Paradis
Éditions FouLire, 2012

ESPRITS DE FAMILLE, TOME 1, BIENVENUE CHEZ LES PARADIS

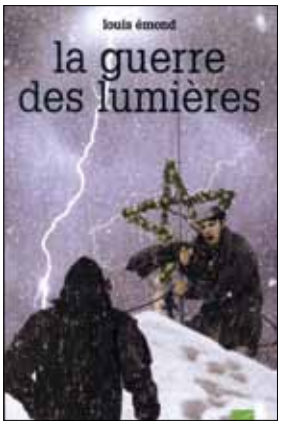
J'ai découvert un charmant petit roman! Intéressant, drôle et original! Il s'agit d'une histoire de fantômes... réaliste!

Les parents, le frère jumeau et la petite sœur de Mathieu meurent dans un accident d'auto causé par des conducteurs irresponsables. Durant les funérailles, Mathieu voit sa famille bien vivante debout près des cercueils. Il pense qu'il délire, mais réalise finalement qu'il voit des fantômes. Il est d'ailleurs le seul à les voir et à les entendre. Après l'enterrement, ses parents lui expliquent qu'ils habitent désormais dans le cimetière. Ainsi, ils pourront continuer à se voir tous les jours.

Mathieu est très heureux de retrouver les gens qu'il aime, mais aussi déterminé à trouver les responsables de leur mort. Suit alors une enquête qu'il fait avec son meilleur ami afin de démasquer les coupables.

Ce petit roman est bien écrit, agréable à lire, plein de moments cocasses malgré le début assez triste. Le personnage principal étant un garçon, ça peut intéresser les lecteurs masculins, mais l'histoire plaira aussi aux filles. On comprend bien l'importance que la famille de Mathieu revêt à ses yeux, ce qui est agréable car les adolescents de 14 ans – l'âge de Mathieu – sont souvent représentés dans les romans comme en opposition constante avec leurs parents.

Ce n'est pas un roman qui tombe dans la psychologie du deuil; le but est davantage l'enquête que mène Mathieu et son ami. La collection est d'ailleurs annoncée ainsi : des romans drôles où les vivants et les morts collaborent pour notre plus grand plaisir!



LOUIS ÉMOND
La guerre des lumières
Soulières éditeur, 2011, édition originale, 2003

LA GUERRE DES LUMIÈRES

Voilà un petit roman bien spécial que je présente dans cette édition parce qu'il y est question de Noël et que c'est la dernière publication de la revue d'ici là.

L'action se passe durant le mois de décembre. Sur la rue des Carillons, comme chaque année, toutes les maisons sont amplement décorées pour Noël. Dans la municipalité, un concours récompense la rue où les décorations sont les plus magiques. Les habitants de la rue des Carillons comptent bien gagner le concours une fois de plus. Seule ombre au tableau : la maison des Kosky, qui ont emménagé depuis peu, reste triste et sombre. Il n'en faut pas plus pour que tous les résidants se mobilisent et essaient d'inciter M. Kosky à décorer.

L'action est racontée par un garçon d'environ 11 ans, le voisin des Kosky. Cette vision est intéressante parce que naïve, mais en même temps pleine de la sagesse d'un enfant. Il regarde l'escalade de frustration des résidants de sa rue tout en observant que certains d'entre eux, dont son père, veulent respecter le choix du nouveau voisin et hésitent à s'affirmer de crainte de nuire aux bonnes relations du voisinage.

Ce livre contient beaucoup d'éléments de discussion avec les élèves : le respect des choix individuels, la solidarité, la pression du groupe, l'esprit de Noël, les conséquences de la guerre et j'en passe. Il fait réfléchir aux dérives qu'on peut faire quand on est sûr d'avoir raison. Par contre, je ne suis pas certaine qu'il intéresserait les élèves en lecture individuelle; il est très bien écrit, mais avec plusieurs références culturelles souvent inconnues des enfants. Je le choisirais pour une lecture à voix haute où les inférences peuvent être décodées au fur et à mesure qu'elles apparaissent.

CHRONIQUE RAT DE BIBLIOTHÈQUE — CAROLINE CARLE, 3e CYCLE

SANDRA THÉRIAULT

Conseillère pédagogique
Écoles Louis-Dupire et Saint-Fabien
Commission scolaire de Montréal
theriaults@csdm.qc.ca

Pour cette chronique, je vous présente trois livres qui touchent des domaines tout à fait différents. D'abord les arts plastiques : laissez-vous surprendre par vos élèves en les aidant à développer leur créativité et à laisser libre cours à leurs talents artistiques grâce à la démarche originale que présente Josée Hémond dans un ouvrage tout en couleurs. Ensuite, misez sur les nouvelles technologies des tableaux interactifs pour capter l'intérêt de vos élèves et laissez-vous guider quant à la façon d'intégrer des outils interactifs d'enseignement et d'apprentissage dans votre quête de perfectionnement professionnel. Finalement, la trousse *OpérAction* est un outil d'intervention simple et concret « clé en main » permettant à l'enfant d'analyser ses comportements et de prendre conscience de ses pensées, émotions, paroles et sensations physiques dans certaines situations conflictuelles ou difficiles. Vous courrez la chance de bien commencer l'année scolaire avec cet outil à votre portée. Bonnes découvertes!

JOSÉE HÉMOND
Les arts plastiques au primaire
30 projets d'arts visuels à vivre en classe
Éditions Chenelière Éducation, 2012

LES ARTS PLASTIQUES AU PRIMAIRE 30 PROJETS D'ARTS VISUELS À VIVRE EN CLASSE

Dans ce livre, l'auteure présente des conseils de gestion de classe ainsi que les défis à affronter pour un enseignant en classe régulière du primaire qui souhaite travailler les arts plastiques sans être spécialiste. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que les 30 projets mentionnés dans le document sont répartis sur les 10 mois d'école et couvrent des thèmes novateurs et plus classiques, toujours traités de façon originale. Ces projets sont très bien illustrés de travaux d'élèves de 5 à 12 ans et abordent les notions, les techniques, les savoirs essentiels et le vocabulaire du programme du primaire. Des pistes d'évaluation sont également proposées pour chacun d'eux. Les annexes sont vraiment riches et donnent des informations très pertinentes pour soutenir l'enseignant dans l'enseignement des arts plastiques.

JENNIFER HARPER
et BRENDA STEIN DZALDOV
Branchez la littératie! L'utilisation du tableau blanc interactif pour capter l'intérêt de vos élèves
Modulo Éditeur, 2012

BRANCHEZ LA LITTÉRATIE! L'UTILISATION DU TABLEAU BLANC INTERACTIF POUR CAPTER L'INTÉRÊT DE VOS ÉLÈVES

Cet ouvrage pratique compile des activités variées et des tâches simples permettant d'aborder toutes les formes du texte grâce à la technologie offerte par le tableau blanc interactif (TBI). Il traite de la nécessité pour les élèves de penser, d'interagir dans leur apprentissage et de s'y investir au moyen d'une grande variété de textes portant sur tous les domaines. Le livre présente des stratégies permettant de rapprocher l'enseignement traditionnel de l'univers numérique. Ce livre ne vise pas une mise à niveau des connaissances en matière d'informatique, il vise plutôt une prise de conscience quant aux multiples possibilités que la technologie offre aux enseignants et aux élèves. Le TBI, voilà un outil précieux qui permet d'impliquer de manière stimulante les élèves dans leur apprentissage.

GENEVIÈVE DUFOUR
OpérAction; mieux te connaitre pour mieux agir
Trousse de connaissance de soi et d'analyse des comportements (8 à 14 ans)
Éditions Midi trente, 2012

OPÉRACTION; MIEUX TE CONNAITRE POUR MIEUX AGIR

La trousse comprend : une affiche modèle cartonnée, un guide d'accompagnement de 24 pages ainsi que 3 fiches reproductibles version garçon et fille. Les utilisations de la trousse sont nombreuses. Les enseignants peuvent s'en servir pour aider un enfant à verbaliser ce qu'il pense ou ressent, modifier un comportement indésirable, renforcer un bon comportement, soutenir le développement d'habiletés sociales, aider le jeune à se responsabiliser, aider l'enfant à s'autoévaluer et à réaliser des prises de conscience personnelles, etc. En plus de favoriser un climat de confiance entre l'élève et l'adulte, cet outil très attrayant et coloré est un excellent support visuel pour mieux cibler les interventions à préconiser. L'affiche OpérAction est un outil inspiré de l'approche cognitive comportementale.

Pour recevoir la revue *Vivre le primaire* et profiter de différents avantages...

DEVENEZ MEMBRE DE l'AQEP

Adhésion en ligne

www.aqep.org

PLUSIEURS AVANTAGES SONT OFFERTS AUX MEMBRES DE L'AQEP.

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

- se joindre à une communauté forte et dynamique afin d'accroitre son pouvoir d'action;
- se tenir informé(e) et à jour en ce qui a trait à l'éducation;
- bénéficier d'une voie forte pour exprimer ses opinions et prendre position en tant qu'enseignant(e);
- avoir la possibilité de participer à des débats et des discussions concernant l'éducation;
- échanger avec d'autres enseignant(e)s ou personnes impliquées 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(e);
- 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.

AQEP

Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire

Téléphone : 1 866 940-AQEP
Télécopieur : 1 866 941-AQEP
www.aqep.org • aqep@aqep.org

L'abonnement institutionnel à la revue *Vivre le primaire* est offert aux institutions (écoles, commissions scolaires, organismes, compagnies...) qui désirent recevoir seulement la revue. Consultez notre site Web pour plus de détails à ce sujet.

POUR PLUS DE DÉTAILS, VISITEZ NOTRE SITE WEB.

www.aqep.org

Offrez-leur un meilleur ami de plus !

GUÉRIN JEUNESSE

Hélène Paraire

LA FUITE

Antonio, 12 ans, réussit enfin à se sortir d'un réseau de prostitution juvénile.

Seulement voilà : que sera sa vie, désormais ?

Où va-t-on quand notre vie ne compte pour personne ?

160 pages

LE SECRET D'ANTONIO

Antonio semble aborder l'adolescence avec optimisme ; nouveau pays, nouvelle famille…

Toutefois, sa nouvelle vie n'est pas aussi rose que prévu.

192 pages

Luce Fontaine

AU GALOP MÉLO !

Mélodie est une jeune fille de 11 ans passionnée pour les chevaux. Une nouvelle classe de sport équestre verra le jour l'an prochain à son école. Mélo verra bientôt son rêve se réaliser. Pourtant, des embûches viendront contrecarrer ses projets.

96 pages

MAX MALLETTE

Le secret du mont Pinacle

Maximilien, 13 ans, passe ses étés à la campagne à aider sa tante Juliette à s'occuper d'un gîte touristique. Cependant, de mystérieux invités viendront cet été ébranler la quiétude de cette charmante auberge de campagne. *80 pages*

Vivianne Raymond

CONTES SOLEIL

6 à 8 ans	9 à 12 ans
La vétérinaire	Le bureau de poste
Le monstre	Le vol de banque
Soleil	Un orage
La visite	Beethoven
La griffe perdue	La mouffette et le voleur
La disparition de Voisin	La piscine
L'anniversaire	Le cheval fou

96 pages chacun

514 842-3481

www.guerin-editeur.qc.ca

NOUVELLE COLLECTION de français au primaire

À la rescousse de l'écriture

J'écris avec Max et Mia

Écrire avec Phono

CETTE COLLECTION EST CONFORME À LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES EN ÉCRITURE.

1re année du 1er cycle

Julie Rousseau
Lison Thuot

Ce cahier d'activités offre la possibilité aux élèves d'acquérir les connaissances de base en écriture. Cet outil présente un aide-mémoire qui guide les élèves avant chacun des exercices. Les activités variées et amusantes stimulent l'apprentissage. Ce cahier peut facilement servir de cahier de révision, de devoirs ou de matériel complémentaire en classe.

1re année du 3e cycle

Céline Fortin

Dans ce cahier d'activités, les règles grammaticales sont appliquées dans des textes dont le contenu est riche sur le plan culturel. Les jeux abondent tant pour l'apprentissage des temps de verbes, des exceptions des féminins, des pluriels et des mots composés que pour l'élaboration du vocabulaire, par une liste exhaustive de préfixes et de suffixes appliqués à des sujets multidisciplinaires.

LIDEC
514 843-5991 • www.lidec.qc.ca