Littératie et inclusion

Outils et pratiques pédagogiques

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
MANON HÉBERT
LIZANNE LAFONTAINE

Presses de l'Université du Québec

Collections
ÉDUCATION
Dirigées par **LOUISE LAFORTUNE**
et **NADIA ROUSSEAU**

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

Littératie et inclusion

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418-657-4399 • Télécopieur : 418-657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays
PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone : 450-434-0306 / 1 800 363-2864

SUISSE
SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

FRANCE
AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE
PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

AFRIQUE
ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection ÉDUCATION-INTERVENTION

Littératie et inclusion

Outils et pratiques pédagogiques

Sous la direction de
MANON HÉBERT
LIZANNE LAFONTAINE

2010

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Intérieur
Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture
Conception : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2009 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1er trimestre 2010
Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

Table des matières

Introduction **Littératie et école inclusive : un double défi pour l'école d'aujourd'hui** . . . 1
Manon Hébert, avec la collaboration de Lizanne Lafontaine

Partie 1
Les outils et pratiques scolaires inclusives au préscolaire-primaire 11

Chapitre 1 **Littératie, handicap et accessibilité universelle pour l'apprentissage** 13
Julie Ruel, Lucie Leclair Arvisais et André C. Moreau

1. Littératie et handicap : une réalité à connaître 15
2. Accessibilité universelle pour l'apprentissage 17
3. Avancées sur le fonctionnement du cerveau en soutien à la littératie 19
   3.1. Réseaux neuronaux impliqués dans l'apprentissage. 20
   3.2. Principes de l'accessibilité universelle et stratégies pour la littératie 21

4. Avancées technologiques, accessibilité universelle et littératie 27
Conclusion 28
Annexe Stratégies pour créer un environnement propice au développement de la littératie 30
Bibliographie 34

Chapitre 2 **Les ateliers de lecture et d'écriture au préscolaire : expériences d'enseignement-apprentissage** 37
André C. Moreau, Martine Leclerc et Lucie Landry

1. Favoriser la formation pour soutenir l'innovation pédagogique 41
2. Recherche-action comme outil de changement pédagogique 42
3. Compétences émergentes en littératie 43
4. Dispositifs pédagogiques stimulant les compétences émergentes en littératie 45
5. Ateliers de lecture-écriture pour consolider les premières habiletés 47
   5.1. Le déroulement des ateliers 47
   5.2. L'organisation des ateliers 48
   5.3. La planification et le calendrier 49
6. Outils d'observation reconnus 49
7. Retombées observées chez les élèves et le personnel enseignant 50

Conclusion 53
Bibliographie 55

Chapitre 3 **Stratégies inclusives efficaces et possibles en littératie pour tous les élèves** 59
Claire Maltais, Yves Herry et Catherine Mougeot

1. Le contexte de l'intervention 62
   1.1. La communauté virtuelle d'apprentissage . . . 62
   1.2. La formation 63
   1.3. Les participants 63

2. Le déroulement de l'intervention 64
2.1. Les interventions de la première dyade d'enseignantes 64
2.2. Les interventions de la deuxième dyade d'enseignantes 66
3. Les résultats globaux des interventions. 69
3.1. Les changements de pratiques pédagogiques des enseignantes avant et après l'intervention 69
3.2. L'évolution du rendement des élèves en littératie avant et après l'intervention 71
3.3. L'évolution de l'attitude des élèves avant et après l'intervention 72
Conclusion 73
Bibliographie 76

Chapitre 4 **Innover en littératie : pratiques de lecture/écriture à partir de la bande dessinée** 77
Jean-François Boutin
1. Bande dessinée et inclusion ?. 80
2. Réapprendre à lire à partir de la bande dessinée 81
2.1. L'ellipse pour inférer / prédire 82
2.2. La planche pour comprendre la progression 84
3. Réapprendre à écrire à partir de la bande dessinée 88
3.1. Le dialogue pour comprendre le discours rapporté 88
Conclusion 92
Bibliographie 93

Chapitre 5 **Lire avec fiston : intégrer la famille dans la lecture** 95
Isabelle Carignan et France Beauregard
1. Les principes de l'intervention 97
1.1. Relation famille-école-communauté 98

1.2. Importance d'un modèle de lecture masculin 99
1.3. Partenariat 99
2. Déroulement de l'activité-intervention 100
2.1. Première rencontre entre tous les participants 100
2.2. Description des activités-interventions lors des quatre rencontres de lecture 101
2.3. Deux types de lecture à la base des interventions 102
2.4. Rencontre-bilan 103
3. Retombées 104
Conclusion : limites et regard critique sur l'intervention 106
Bibliographie 108

Chapitre 6 **Le langage des émotions : une démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle** 109
Joanne Pharand et Nathalie L. Clément
1. Les émotions en interaction entre l'enseignant et les élèves 112
2. L'intelligence émotionnelle, enseignement et apprentissage 115
3. Une démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle 116
3.1. Première habileté – Percevoir les émotions 117
3.2. Deuxième habileté – Comprendre les émotions en lien avec l'action vécue 118
3.3. Troisième habileté – Décoder la signification et l'intensité des émotions 118
3.4. Quatrième habileté – Autoréguler 118
4. Des exemples d'application de la démarche en contexte de littératie 119
4.1. L'enseignant comme accompagnateur de l'élève : une relation d'aide 120
4.2. L'élève en difficulté comme apprenant 121

Conclusion 122
Bibliographie 124

Chapitre 7 **La communauté d'apprentissage professionnelle pour une plus grande réussite en lecture** 127
Martine Leclerc, André C. Moreau, Ann-Louise Davidson et Édith Dumont

1. Qu'est-ce qu'une communauté d'apprentissage professionnelle ? 130
2. Équipes collaboratives comme fondement à l'apprentissage collectif 131
3. Évolution de l'école dans l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle 133

Conclusion 138
Annexe 1 Quelques distinctions entre les écoles traditionnelles et les communautés d'apprentissage professionnelles 140
Annexe 2 Pour rendre efficace une rencontre collaborative 142
Bibliographie 146

Partie 2
Quelques pratiques scolaires inclusives au secondaire 149

Chapitre 8 **Comment aider TOUS les élèves à mieux apprécier un roman** 151
Manon Hébert

1. Principaux éléments à considérer pour enseigner la lecture littéraire 154
   1.1. Lecture littéraire et littératie : des objets d'enseignement culturels et complexes 154
   1.2. L'élève en difficulté face à la lecture littéraire : quelques caractéristiques 156

1.3. Importance de l'enseignement par les pairs en lecture littéraire 157
2. Description de l'intervention : un modèle transactionnel en trois phases 158
2.1. Étapes suivies par les enseignantes 158
2.2. Étapes suivies par les élèves 159
3. Contexte et objectif de l'intervention pédagogique 160
3.1. Caractéristiques de la classe 160
3.2. Caractéristiques du roman choisi : *Le passeur* de Loïs Lowry 160
4. Description du cas de Sylvain, un élève en difficulté d'apprentissage 161
4.1. Un élève motivé malgré tout 162
4.2. Un élève éprouvant des difficultés sévères du langage 162
5. Résultats de Sylvain dans l'ensemble des activités 163
5.1. Journal de lecture : modes / stratégies de lecture utilisés et degré d'élaboration atteint 163
5.2. Discussions : degré de participation et modes de collaboration utilisés par Sylvain 165
5.3. Son bilan de l'expérience 166
5.4. En résumé 167
6. Composantes pédagogiques essentielles pour aider les élèves en difficulté 168
Conclusion 170
Annexe 1a Extrait du journal de Sylvain et exemple de soutien de l'enseignante 172
Annexe 1b Résultats d'analyse du journal de lecture de Sylvain 173
Annexe 2 Consignes données aux élèves pour les discussions littéraires 174
Bibliographie 176

Chapitre 9 **Des garçons doubleurs qui lisent** 179
Monique Lebrun

1. Le retard en lecture des garçons 181
   1.1. Un tableau général 181
   1.2. La situation sur la lecture des garçons et leur réussite scolaire au Québec. 182
2. Une intervention ciblée portant sur des garçons doubleurs 183
   2.1. Une recherche de type « développement » pour apporter des solutions concrètes 183
   2.2. Les racines théoriques de notre intervention 184
   2.3. Le contexte expérimental et le dispositif mis en place 187
   2.4. Le type d'encadrement, les consignes et l'évaluation des apprentissages 191
   2.5. Un questionnaire d'appréciation du parcours didactique 192

Conclusion 194

Bibliographie 195

Chapitre 10 **Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves** . . . 197
Christian Dumais

1. Contexte de l'intervention 199
2. Description de l'intervention. 200
3. Déroulement de l'intervention 201
   3.1. Première administration d'un questionnaire et entrevues sur l'évaluation par les pairs . . . 201
   3.2. Premières présentations orales sans enseignement 202
   3.3. Intervention pédagogique (séquence d'enseignement). 202
   3.4. Deuxième administration du questionnaire et deuxième entrevue avec les élèves 212
4. Remarques à propos de l'intervention. 212

Conclusion 216

Annexe 1 Grille d'observation de l'oral (Fisher, 2007 ; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998) 217
Annexe 2 Description des ateliers formatifs 221
Annexe 3 Grille d'observation remplie 222
Annexe 4 Grille d'évaluation de l'exposé oral explicatif de tous les élèves (remplie par l'enseignant) 223
Bibliographie 224

Notices biographiques 227

INTRODUCTION

Littératie et école inclusive

Un double défi pour l'école d'aujourd'hui[1]

Manon Hébert
Université de Montréal
manon.hebert@umontreal.ca

avec la collaboration de

Lizanne Lafontaine
Université du Québec en Outaouais
lizanne.lafontaine@uqo.ca

1. Nous remercions Pauline Provencher pour sa précieuse collaboration dans le travail de préparation du manuscrit à déposer aux Presses de l'Université du Québec.

L'école inclusive ou l'éducation inclusive vise la scolarisation dans les écoles ordinaires de tous les élèves ayant des besoins particuliers. Elle cherche à fournir des réponses positives à la diversité et à éliminer ce qui peut contribuer à marginaliser certains élèves en raison du genre, de l'âge ou d'un handicap. Le phénomène de l'inclusion scolaire repose sur un besoin grandissant de reconnaître la valeur humaine chez tout individu et constitue un enjeu majeur pour la démocratie et la réussite scolaire de tous les élèves (Rousseau et Bélanger, 2004). Or, il est actuellement reconnu que le niveau de compétence en littératie figure parmi les principaux facteurs pouvant expliquer la réussite scolaire des élèves du primaire et du secondaire, tout comme la qualité de vie des adultes qu'ils deviendront. En effet, le manque d'habiletés en littératie réduirait non seulement le niveau de santé des adultes, mais également leurs opportunités d'emploi, d'engagement social et d'accès aux loisirs et à l'éducation (Conseil canadien sur l'apprentissage/CCA, 2007). Par conséquent, selon le CCA, il serait urgent de découvrir pourquoi nos programmes actuels de littératie et d'apprentissage ne donnent pas les résultats voulus, afin de mettre au point des approches plus efficaces. Les auteurs de cet ouvrage collectif se proposent donc de décrire des pratiques et des outils pédagogiques favorisant le développement des compétences en littératie chez les élèves du préscolaire au secondaire dans une perspective d'inclusion.

Cependant, avant de présenter les différents chapitres de l'ouvrage, nous pensons utile de définir brièvement le concept de littératie, qui ne fait pas encore consensus chez les francophones. Par exemple, aucun des programmes scolaires publiés en français au Québec n'en fait mention. D'ailleurs, le terme même de « littératie », qui est apparu chez les anglo-saxons au XIX^{e} siècle, n'a été traduit en français que dans les années 1990 et il possède encore à ce jour différentes graphies telles que litéracie et littératie. Cette réticence à utiliser le concept de littératie en français s'explique entre autres par le fait que l'on a souvent confondu littératie et alphabétisation, réduisant ainsi la notion de littératie à sa stricte dimension fonctionnelle, soit le savoir lire-écrire minimal pour pouvoir fonctionner dans la vie courante. Dans un ouvrage français visant à mieux cerner les multiples dimensions du concept de littératie en francophonie, Jaffré (2004) en donne une définition assez complète, mais encore axée sur les compétences dites de « base » :

> […] la *litéracie* [*sic*] désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistique et graphique, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps (p. 31).

Or, selon Pierre (1994), il y aurait cinq niveaux de littératie, allant de l'alphabétisation à la littératie créatrice. D'ailleurs, le concept de littératie, tel qu'il est actuellement utilisé dans les enquêtes internationales et dans certains programmes ministériels francophones du reste du Canada, ne se limite plus aux seuls aspects fonctionnels du savoir lire-écrire. Il renvoie davantage à des habiletés de haut niveau, telles la « capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. 5). Ces habiletés liées à la culture de l'écrit permettent aux individus et aux sociétés de se construire et de se transformer (Hébert, 2007). La littératie est donc souvent conçue comme une compétence générale permettant à toute personne d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir, d'apprendre et de socialiser ; par conséquent, comme un outil de premier plan pour pouvoir développer son identité et son rapport au monde (Masny, 2007).

Quant à la conception actuelle de l'école inclusive, elle « suppose l'émergence d'une école ordinaire, invitée à pratiquer effectivement une pédagogie différenciée d'inspiration constructiviste (Perrenoud, 2005) et à l'appliquer à l'ensemble des élèves » (Thomazet, 2008, p. 128). Ainsi, dans une perspective d'inclusion, plusieurs chercheurs soulignent que certaines approches pédagogiques seraient davantage indiquées que d'autres pour le développement des habiletés en littératie, notamment celles qui encouragent la différenciation pédagogique, l'intégration des matières et l'utilisation d'activités authentiques (Leclerc, 2000, 2005 ; Perrenoud, 1997). Par conséquent, le double défi que représentent l'inclusion et l'amélioration des programmes de littératie ébranle grandement le rôle de l'enseignant et des directions d'école qui doivent, plus que jamais, être soutenus sur un plan pédagogique et organisationnel.

Sur un plan pédagogique, le concept de littératie se révèle une entrée plus opérationnelle en classe que ne l'est la perspective transversale actuellement adoptée par le MELS (2007). Les enseignants

disent en effet avoir beaucoup de difficulté à intégrer les domaines de formation et les compétences transversales à leur enseignement (MELS, 2007). Le concept de littératie permet de mettre en lumière non seulement l'interdépendance étroite existant dans l'apprentissage du lire-écrire et parler, mais aussi l'importance de considérer l'interdépendance entre les différents contextes et supports, chaque contexte social distinct donnant lieu à des activités de littératie différentes. Par exemple, les milieux familial et scolaire dans lesquels le langage et les contextes d'apprentissage diffèrent largement constituent des réalités parfois dissonantes qui peuvent conduire plusieurs élèves à vivre des situations d'exclusion sociale. De plus, les liens à établir entre familles et milieux scolaires, de même qu'entre les enseignants qui veulent travailler de concert en équipes cycles pour développer et harmoniser leurs pratiques en matière de littératie, forcent les gestionnaires d'établissement à se doter d'outils pour faciliter le fonctionnement de leur école, désormais considérée comme une communauté d'apprentissage professionnelle.

En fonction de ces conceptions de la littératie et de l'inclusion, cet ouvrage collectif vise surtout à dégager des pistes d'intervention pour les enseignants non spécialisés, qui doivent spécifiquement travailler au développement de la littératie, dans des classes ordinaires du primaire et du secondaire qui intègrent tous les types d'élèves (en difficulté, garçons, filles, etc.). Ainsi, les pistes pédagogiques suggérées par les auteurs permettent de prendre en considération les divers types d'élèves, tout en profitant à l'ensemble de la classe. Chaque chapitre propose des pratiques permettant de travailler dans l'intégration certaines dimensions liées au développement des habiletés en littératie dans une perspective d'inclusion, que ce soit par l'apprentissage de l'oral-lecture-écriture intégré en contexte de classe ou en situation de projets école-famille, par l'intégration de l'intelligence émotionnelle, ou encore par la concertation entre enseignants-direction sous forme de communauté d'apprentissage professionnelle.

L'ouvrage se divise en deux parties, la première présentant des outils et des pratiques scolaires inclusives convenant davantage au préscolaire-primaire, alors que la deuxième section décrit des expérimentations ayant eu lieu au secondaire, mais qui pourraient aussi concerner le niveau primaire.

Partie 1. Les outils et pratiques scolaires inclusives au préscolaire-primaire

Dans le premier chapitre, intitulé « Littératie, handicap et accessibilité universelle pour l'apprentissage », les auteurs Julie Ruel, Lucie Leclair-Arvisais et André C. Moreau se demandent comment examiner autrement la littératie pour les personnes présentant une déficience intellectuelle dans une perspective inclusive, puis comment favoriser la participation, la reconnaissance et la valorisation de ces élèves. Ils proposent de penser l'enseignement dans une perspective relativement nouvelle, soit celle de l'accessibilité universelle pour l'apprentissage.

André C. Moreau, Martine Leclerc et Lucie Landry proposent, dans le deuxième chapitre, un compte rendu d'expériences d'enseignement-apprentissage liées à la mise sur pied d'ateliers de lecture et d'écriture au préscolaire, qui visent à poursuivre le développement de la conscience de l'écrit déjà amorcé par les parents. Ces ateliers sont des contextes d'interaction privilégiés qui permettent à l'adulte d'intervenir selon les besoins particuliers observés pour favoriser des apprentissages différenciés en contexte d'inclusion. Les auteurs poursuivent deux objectifs principaux, soit de décrire les conditions pédagogiques qui ont permis aux enseignants de s'approprier des pratiques d'observation et d'intervention efficaces dans ce contexte, puis de documenter les résultats d'apprentissages effectués par les élèves à risque et les élèves réguliers à la suite de ces changements de pratiques.

Dans le troisième chapitre, Claire Maltais, Yves Herry et Catherine Mougeot de l'Université d'Ottawa présentent les résultats d'une intervention conduite dans plusieurs classes régulières du primaire. Ils ont d'abord cherché à identifier dans les recherches les stratégies d'enseignement efficaces pour le développement de la littératie chez différents types d'élèves du primaire. Ils ont ciblé trois approches pédagogiques jugées favorables à l'enseignement-apprentissage des stratégies de littératie lorsqu'elles sont utilisées en combinaison, soit la résolution de problèmes, la verbalisation et le travail d'équipe. Ils ont ensuite constitué une communauté d'apprentissage virtuelle réunissant trois chercheurs et treize enseignantes. Ils présentent les différents plans d'action conçus par les enseignantes pour améliorer la communication écrite et la compréhension de mots nouveaux en lecture, de même que les principales retombées de ces interventions chez les enseignantes et les élèves.

Jean-François Boutin de l'Université du Québec à Rimouski affirme que les caractéristiques formelles et narratives de la bande dessinée (double lecture, ellipse, récit dialogal, etc.) soutiennent avec acuité le développement de la littératie chez les élèves, notamment ceux et celles dits en difficulté. Trois activités éprouvées sont ici proposées aux enseignants. La première met à profit la présence systématique de l'ellipse en BD afin de stimuler la capacité du jeune lecteur à effectuer des inférences, des prédictions et des hypothèses. La deuxième activité met l'accent sur la réécriture de dialogues à partir du discours rapporté direct, omniprésent en BD. Enfin, une dernière intervention en cohérence textuelle conduit les élèves à ancrer plus solidement leur conception de la notion de progression de l'information.

Dans leur chapitre « Lire avec fiston : intégrer la famille dans la lecture », Isabelle Carignan et France Beauregard de l'Université de Sherbrooke décrivent un projet pilote qui a été créé afin d'allier la lecture et la famille dans un milieu non scolaire chez des élèves en difficulté de lecture inclus dans des classes ordinaires. Ce projet a mis en scène trois futurs enseignants qui avaient comme objectif de développer le goût de la lecture non seulement en partant des intérêts de l'enfant, mais également en intégrant un parent dans ce processus. Outre le fait que les étudiants aient eu à composer avec différentes réalités familiales, les résultats préliminaires, relevés auprès du personnel enseignant, ont montré qu'un sentiment de compétence en lecture semble avoir été développé chez les élèves. Ils ont également pu remarquer des améliorations, tant sur le plan comportemental que scolaire, permettant ainsi une meilleure inclusion de ces élèves dans leurs classes.

Selon Joanne Pharand et Nathalie Clément de l'Université du Québec en Outaouais, le langage non verbal qui exprime certaines émotions n'est pas toujours suffisamment observé par les enseignants. À partir d'exemples concrets, ce chapitre vise à outiller les enseignantes du 3e cycle au primaire dans la perception, la compréhension et le décodage de la signification des émotions qu'elles et leurs élèves vivent en classe de littératie. Les auteures suggèrent aussi des moyens d'autoréguler ces émotions. En contexte d'inclusion, cette démarche prend tout son sens et s'inscrit dans une approche de différenciation pédagogique.

Dans le septième et dernier chapitre de cette section, les auteurs Martine Leclerc, André C. Moreau, Ann-Louise Davidson et Édith Dumont proposent aux gestionnaires d'établissement des outils pour faciliter le fonctionnement de leur école en communauté d'apprentissage professionnelle pour améliorer le rendement en lecture. C'est à partir de données de recherche obtenues lors d'entretiens menés auprès de 130 participants de 15 écoles élémentaires francophones que les auteurs tentent d'abord de définir ce qu'est une école qui fonctionne en communauté d'apprentissage professionnelle pour répondre aux besoins particuliers des élèves en milieu scolaire inclusif. Ils précisent ensuite des moyens de rendre les équipes collaboratives d'enseignants plus efficaces. Enfin, ils montrent quels sont les trois stades d'évolution qu'une école peut atteindre en tant que communauté d'apprentissage professionnelle pour permettre aux gestionnaires de mieux situer à quel stade se situe leur école.

Partie 2. Quelques pratiques scolaires inclusives au secondaire

Au chapitre 8, **Manon Hébert** de l'Université de Montréal rappelle d'abord que de nombreuses recherches soulignent l'importance, et encore davantage en contexte d'inclusion, d'adopter des méthodes d'enseignement explicites et collaboratives pour mieux soutenir les élèves en difficulté. Elle rappelle aussi la nécessité de travailler la lecture, l'oral et l'écriture en interrelation pour augmenter la signifiance des tâches contribuant au développement de la littératie. À travers l'étude du cas de Sylvain, un élève de deuxième secondaire en difficulté d'apprentissage, l'auteure illustre concrètement comment peuvent se combiner étape par étape différents dispositifs pédagogiques (journal et cercles de lecture) pour enseigner explicitement les stratégies de lecture littéraire, de même que leur mise en mots sous forme de commentaires écrits ou oraux. Elle montre comment ce type de pédagogie explicite peut grandement soutenir les élèves en difficulté, motiver les garçons et contribuer à créer une réelle communauté d'apprentissage en classe inclusive.

Monique Lebrun, de l'Université du Québec à Montréal, explique comment une démarche axée sur la coopération interprétative et sur l'intertextualité a permis de faire découvrir le plaisir de lire à des garçons doubleurs de première secondaire qui ont participé au projet

LIS (2000-2003), portant sur le développement d'attitudes positives et de compétences en lecture par le biais d'œuvres intégrales. Les objectifs poursuivis par le projet consistaient à faire découvrir aux élèves le plaisir de lire une œuvre intégrale par le travail collaboratif, le recours à des textes complémentaires de type informatif, l'établissement de liens entre la lecture, l'oral et l'écriture. L'auteure explique quelles sont les activités qui ont été menées en classe autour du roman de science-fiction *Les oubliés de Vulcain* en recourant à des supports variés (textes courts, roman, film, bande dessinée) et quel a été le degré d'appréciation de l'expérience par les élèves.

Dans le dernier chapitre, Christian Dumais de l'Université du Québec à Montréal rappelle que, dans bien des cas, l'évaluation des communications orales en classe s'avère une situation particulièrement ardue pour les élèves en difficulté. C'est aussi un moment difficile à vivre pour les enseignants qui ne savent pas toujours comment s'y prendre pour enseigner et évaluer l'oral. Lors d'une récente recherche effectuée auprès d'élèves de troisième secondaire de la région de Montréal, l'auteur a pu constater qu'il est possible de faire participer les élèves à l'évaluation de l'oral, et que cette façon de procéder peut avoir des effets positifs et signifiants pour tous les élèves de la classe, tant pour ceux qui évaluent que pour ceux qui sont évalués. L'auteur explique les étapes d'une méthode d'évaluation par les pairs qui permet à tous les élèves d'être actifs au sein du groupe, puis de développer des habiletés métacognitives et sociales liées à l'oral, en plus d'augmenter leur estime de soi.

Bibliographie

Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *État de l'apprentissage au Canada : pas le temps de s'illusionner*, Ottawa, janvier, p. 86, <www.ccl-cca.ca/CCL/Topic/Literacy/WhatisLiteracy.htm#2>, consulté le 21 octobre 2009.

Hébert, M. (2007). « Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire », *Éducation francophone en milieu minoritaire*, *2*(1), p. 19-36, <www.reefmm.org/Notrerevue/volume2numero2.htm>, consulté le 21 octobre 2009.

Jaffré, J.-P. (2004). « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispail (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, p. 21-41.

Leclerc, M. (2000). *Au pays des gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Leclerc, M. (2005). « Les approches pédagogiques facilitant la pédagogie différenciée et l'intégration de l'élève en difficulté », *Vivre le primaire*, *18*(2), p. 39-42.

Masny, D. (2007). « Les littératies multiples en milieu minoritaire », dans Y. Herry (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 99-106.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2005). *L'éducation pour tous : rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise-enseignement primaire*, Rapport final, Table de pilotage du renouveau pédagogique, Québec, Gouvernement du Québec.

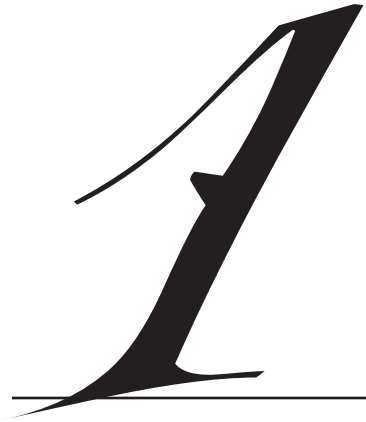
Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Pierre, R. (1994). « Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire », dans J.-Y. Boyer et M. Lebrun (dir.), *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 275-317.

Rousseau, N. et S. Bélanger (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

Thomazet, S. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXIV*(1), p. 123-140.

PARTIE



LES OUTILS ET PRATIQUES SCOLAIRES INCLUSIVES AU PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE

CHAPITRE 1

Littératie, handicap et accessibilité universelle pour l'apprentissage

Julie Ruel
Université du Québec en Outaouais
et Pavillon du Parc, centre de réadaptation
en déficience intellectuelle et en trouble envahissant
du développement de l'Outaouais
julie_ruel@ssss.gouv.qc.ca

Lucie Leclair Arvisais
Pavillon du Parc, centre de réadaptation
en déficience intellectuelle et en trouble envahissant
du développement de l'Outaouais
lucie_leclair-arvisais@ssss.gouv.qc.ca

André C. Moreau
Université du Québec en Outaouais
andre.moreau@uqo.ca

Lorsque handicap est conjugué avec littératie, les conséquences chez les personnes peuvent être de plusieurs ordres. Ce premier chapitre combine les notions de handicap et de littératie, dans une perspective inclusive. Opérer le virage vers une société inclusive revient à contribuer à l'élimination des obstacles et des barrières à la participation de tous. Comment appréhender différemment la notion de littératie en tenant compte des personnes présentant des incapacités ? Est-il possible d'améliorer leur situation, dès l'entrée à l'école, en agissant autrement ? Quelles stratégies d'enseignement peuvent être déployées pour accroître les compétences de tous les élèves, y compris ceux ayant des incapacités ?

Après avoir présenté les enjeux de la littératie pour ces élèves, il convient de préconiser une façon différente de planifier et de penser l'enseignement : l'accessibilité universelle pour l'apprentissage. Ce modèle contribue à l'éducation en permettant de répondre à la diversité des élèves. Des questions de nature réflexive inciteront ensuite les enseignants à examiner leurs approches pédagogiques au regard des stratégies suggérées et de la littératie.

1. Littératie et handicap : une réalité à connaître

Plusieurs personnes vivant avec des incapacités font face à des défis tels que des compétences réduites en littératie, un faible taux de scolarisation et d'emploi ainsi qu'un niveau socio-économique plus bas (Office des personnes handicapées du Québec, 2007). La littératie peut être comprise comme une compétence générale qui permet à toute personne d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir, de communiquer, d'apprendre et de socialiser ; elle constitue l'interface entre les compétences langagières et l'environnement culturel. Cette compétence générale demeure fondamentale pour toute la vie : à l'école, au travail, à la maison, dans les loisirs et dans la collectivité, au quotidien (Moreau et Leclerc, 2009).

Les compétences réduites en littératie de la plupart des personnes vivant une situation de handicap s'observent dès le préscolaire, ce qui place déjà ces élèves à haut risque pour leur avenir (Dion, Brodeur, Campeau, Roux, Laplante et Fuchs, 2008). Les facteurs qui contribuent à cette situation sont diversifiés, notamment les déficits cognitifs ou sensoriels qui influencent les processus d'acquisition d'habiletés de lecture et d'écriture, la compréhension d'une tâche qui n'a pas de sens pour eux, les modèles d'enseignement qui ne sont pas toujours

adaptés et la confiance réduite des élèves en leurs capacités (Basil et Reyes, 2003). Browder, Ahlgrim-Delzell, Courtage et Flowers (2008a) et Browder, Gibbs, Ahlgrim-Delzell, Courtage, Mraz et Flowers (2008b) ajoutent que les enfants ayant des incapacités requièrent plus de temps pour intégrer les habiletés de base. Chez ces élèves, on observe également des retards de langage ou des difficultés de communication. Certains milieux scolaires hésitent à mettre de l'énergie sur l'apprentissage de la lecture chez des enfants handicapés. Les attentes seraient peu élevées tant à l'égard de ces apprentissages qu'à l'égard de ces enfants eux-mêmes. De plus, les éducateurs qui jouent le rôle de soutien auprès des enseignants ont peu de formation en enseignement (Downing, 2006).

Les connaissances sur l'acquisition des compétences en littératie pour les élèves ayant des incapacités ont peu ou pas évolué. Par exemple, une métaanalyse de Browder, Wakeman et Flowers (2006) révèle que les recherches sur l'apprentissage de la lecture des enfants ayant des incapacités sévères portent principalement sur la reconnaissance des mots (*sight word*), sans insister sur la compréhension de ceux-ci. Les élèves ayant des incapacités se verraient davantage offrir un enseignement orienté vers la lecture fonctionnelle. Face à cette constatation, le programme Early Litteracy Skills Builder (Browder, Ahlgrim-Delzell, Courtage et Flowers, 2008a) a été élaboré pour les enfants ayant des incapacités développementales significatives. Il repose sur le développement des habiletés de base liées à l'émergence de la littératie (National Reading Panel, 2000) : la conscience phonémique, la segmentation des syllabes, la fluidité, le vocabulaire et la compréhension. Les premiers résultats sont prometteurs pour l'acquisition de la conscience phonémique et des habiletés phoniques, qui sont des prédicteurs de l'apprentissage de la lecture. Ces résultats préliminaires invitent à poursuivre des recherches favorables au développement des compétences en littératie pour les élèves ayant des incapacités.

Le défi est cependant d'ancrer les situations d'apprentissage dans des contextes connus par ces élèves (Downing, 2006) à partir d'activités, d'occasions et d'expériences actives et signifiantes en littératie (Johnston, McDonnell et Hawken, 2008). Certains chercheurs observent aussi que les enfants ayant des incapacités sont moins exposés à des situations d'apprentissage riches et complexes (Michael et Trezek, 2006), surtout lorsqu'ils fréquentent une classe ou une école spéciale (Wehmeyer, 2006). À ce sujet, des études montrent les effets bénéfiques

de l'accès au programme régulier pour les enfants ayant des incapacités légères, moyennes et même importantes (Spooner, Baker, Harris, Delzell et Browder, 2007). Cependant, les enseignants ne se sentent pas toujours outillés pour ajuster le programme régulier aux particularités de ces apprenants. Le défi d'offrir des situations d'apprentissage riches et complexes demeure.

Au Québec, une majorité des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) sont intégrés en classe ordinaire (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, 2008). Malgré l'accès à la même classe que les autres élèves de leur âge, des barrières sensorielles, cognitives et physiques limitent souvent la participation active des EHDAA au programme offert en classe ordinaire (Lieber, Horn, Palmer et Fleming, 2008). Habituellement, l'accessibilité aux programmes réguliers pour les EHDAA est soutenue par l'ajout d'éducateurs, de préposés, de professionnels ainsi que par l'adaptation ou la modification du matériel et de l'enseignement. Ces moyens, bien que pertinents, sont développés individuellement, à la carte, et mis en place autour du programme qui s'adresse davantage aux élèves dits réguliers. Un programme d'études accessible à tous doit *a*) offrir à tous les enfants une occasion de s'engager et de participer activement, *b*) déboucher sur des réalisations signifiantes et *c*) avoir des retombées positives pour tous (Lieber, Horn, Palmer et Fleming, 2008). Cette perspective s'inscrit dans la conception de l'accessibilité universelle pour l'apprentissage[2].

2. Accessibilité universelle pour l'apprentissage

Dans le contexte scolaire actuel, les enseignants doivent intervenir auprès de plusieurs types d'apprenants. Certains élèves ont des limitations cognitives, intellectuelles ou un trouble envahissant du développement. D'autres vivent des troubles d'apprentissage ou encore des difficultés d'ordre émotif ou des troubles de comportement ; d'autres encore ont un handicap physique ou sensoriel. Il y a aussi des enfants d'origines culturelles variées dont le français n'est pas la langue maternelle. Comment répondre alors aux besoins de ce groupe diversifié ? L'accessibilité universelle pour l'apprentissage propose de recourir à des méthodes d'enseignement variées et souples qui

2. Expression adaptée de l'anglais *Universal design for learning.*

ne sont pas seulement efficaces pour l'élève moyen, mais aussi pour les élèves qui sont « en marge ». Il peut s'agir d'élèves qui ont des incapacités, mais aussi de ceux qui sont doués. C'est un ensemble de stratégies qui permettent d'aménager un environnement pédagogique plus universel, dès la phase de la conception, minimisant les besoins d'adapter le programme d'études par la suite (Center for Applied Special Technology – CAST[3], 2009).

Le concept d'accessibilité universelle est issu du monde de l'architecture. C'est d'abord l'architecte en fauteuil roulant, Mace, qui a suggéré l'idée révolutionnaire de concevoir et de construire des environnements accessibles à une plus grande variété de personnes (Center for Universal Design – CUD, 2008). L'expression « accessibilité universelle » désigne cette façon proactive de concevoir des espaces adaptés, avant leur construction, plutôt que de les adapter par la suite. Il est frappant de constater combien les ouvrages conçus selon les principes d'accessibilité universelle ont tôt fait d'être utiles à tous : la rampe d'accès utilisée par les personnes en fauteuil roulant, mais qui devient nécessaire aux personnes à mobilité réduite ou à celles qui circulent avec une poussette, etc. Autres exemples : les sous-titres télévisuels deviennent utiles et d'un intérêt certain dans les espaces publics (gymnase, gares, aéroports) ; également, l'utilisation de signes – codes universels (panneaux pour indiquer les toilettes) pouvant être compris, peu importe la langue de l'utilisateur ou ses compétences en littératie. L'accessibilité universelle s'est graduellement étendue à de nouvelles sphères d'activité telles que la technologie, Internet, les sports, les activités culturelles, les communications, l'emploi et l'éducation. Elle permet de concevoir le handicap selon une perspective d'équité, de justice sociale et de droits humains.

L'accessibilité universelle pour favoriser l'apprentissage est cependant un concept encore peu utilisé dans le monde francophone ; il s'est développé dans le monde anglophone, il y a plus de 15 ans. En Ontario, la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année (2005, p. 9) utilise l'expression « conception universelle de l'apprentissage », alors qu'un groupe de chercheurs québécois utilise le terme « accessibilité universelle en pédagogie »

3. Le Center for Applied Special Technology (CAST) est un organisme qui a pour mission d'accroître les possibilités pour les personnes qui ont des incapacités grâce à l'utilisation de technologies novatrices.

(Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006, p. 9). Des chercheurs du CAST (2009) aux États-Unis ont reconnu l'applicabilité des principes de l'accessibilité universelle à l'enseignement et à l'apprentissage. Ils ont développé un cadre de référence et des outils qui permettent d'augmenter l'accès à l'apprentissage en suggérant un environnement où l'enseignement est souple et équitable, en réduisant les obstacles d'ordre physique, cognitif, intellectuel et organisationnel. L'universalité de l'apprentissage favorise une culture d'accessibilité pour tous grâce aux efforts qui incitent à l'engagement et à la réussite de tous (Council for Exceptional Children – CEC, 2005). Elle transcende ce qui se fait actuellement dans les classes. Les enseignants utilisent déjà des approches ou des stratégies qui respectent certains principes comme la différenciation pédagogique, l'apprentissage coopératif, la pédagogie par projet, l'enseignement stratégique et la théorie des intelligences multiples. Cependant, l'accessibilité universelle pour l'apprentissage vient bonifier ce qui existe déjà.

Cela dit, pourquoi est-ce nécessaire de concevoir, de planifier et d'adopter des programmes, des méthodes d'enseignement et d'évaluation s'inspirant des principes de l'accessibilité universelle ? D'abord, tout enseignant constate rapidement la diversité des élèves tant sur le plan des capacités cognitives, linguistiques, affectives, que sur le plan de leurs intérêts, de leurs préférences, de leur motivation et de leur histoire antérieure. Tous ces éléments peuvent influencer les apprentissages. Il s'aperçoit qu'une méthode unique n'est pas viable. Les prochaines sections de ce chapitre faciliteront l'approfondissement de la façon dont l'accessibilité universelle pour l'apprentissage peut soutenir l'enseignant dans le développement de stratégies qui permettront le développement de meilleures compétences en littératie pour tous. Pour répondre à la diversité des élèves, l'accessibilité universelle pour l'apprentissage s'appuie notamment sur deux piliers : les avancées des connaissances sur le fonctionnement du cerveau et les avancées technologiques (technologies de l'information et de la communication – TIC ou aides technologiques) (CAST, 2009).

3. Avancées sur le fonctionnement du cerveau en soutien à la littératie

Les neurosciences ont permis de mieux comprendre comment se réalisent les apprentissages en examinant comment fonctionne le cerveau. Les récentes recherches montrent que chaque cerveau humain a sa

façon unique de fonctionner et d'apprendre. L'information est traitée différemment d'une personne à l'autre (CAST, 2009). Cela complique la tâche du personnel enseignant. Comment favoriser le développement des compétences en littératie de tous les élèves si leurs modèles d'apprentissage sont tous distincts ? Quelques connaissances sur le mode de fonctionnement du cerveau orientent le choix de stratégies pour l'enseignement.

3.1. Réseaux neuronaux impliqués dans l'apprentissage

À l'aide des nouvelles techniques d'imagerie cérébrale fonctionnelle, les images recueillies sur l'activité du cerveau en processus d'apprentissage suggèrent que trois réseaux neuronaux sont principalement impliqués. De façon succincte, les paragraphes ci-dessous décrivent ces réseaux[4] (CEC, 2005 ; Eagleton, 2008 ; Rose et Meyer, 2002).

3.1.1. Réseaux de reconnaissance

Ces réseaux permettent de reconnaître ce qui est enseigné : le contenu, les faits et ce qui est vu, entendu, manipulé, lu et identifié. C'est le « quoi » de l'apprentissage. Ces réseaux sont spécialisés dans la reconnaissance et l'interprétation de l'information qui est saisie par les différents sens. Les divers modules de ces réseaux sont interconnectés permettant aux différents stimuli visuels, auditifs, olfactifs, gustatifs et kinesthésiques de s'influencer mutuellement dans les processus de reconnaissance de l'information. Chaque élève a un modèle unique d'activation de ces réseaux. Le matériel enseigné doit donc être présenté de façon variée pour rejoindre les modalités de reconnaissance hétérogènes des élèves.

3.1.2. Réseaux stratégiques

Ces réseaux utilisent, traitent et organisent l'information. C'est le « comment » de l'apprentissage. Toute activité d'apprentissage fait référence à un processus qui requiert des stratégies, de l'intégration à la démonstration des apprentissages. Comment sont intégrés et organisés l'information, le matériel, les schèmes de pensée ? Une fois

4. Pour une présentation plus détaillée de ces réseaux neuronaux, voir Rose et Meyer (2002).

intégrées et traitées, comment l'élève exprime-t-il les connaissances acquises ? Ces stratégies varient d'un élève à l'autre. Les modes d'expression variés permettent de rejoindre une plus grande diversité d'élèves et de réseaux stratégiques.

3.1.3. Réseaux affectifs

Ces réseaux font appel au « pourquoi » de l'apprentissage. Ils sont spécialisés dans l'appréciation de ce qui est perçu pour y donner une signification affective, ce qui incite l'élève à s'engager ou non dans une tâche, à s'y intéresser, à persister et à se motiver. L'apprentissage requiert des interactions entre l'élève et le monde qui l'entoure, comme le matériel, les outils et les personnes. La valeur affective attribuée à une tâche ou au contexte d'apprentissage influence grandement la façon dont les réseaux affectifs seront mobilisés dans cet apprentissage. Ces réseaux sont particulièrement mis à contribution dans la relation maître-élève ou dans la relation avec les pairs en contexte d'apprentissage. Les réseaux affectifs doivent être activés pour s'engager. L'enseignant doit trouver des façons variées pour soutenir l'intérêt et la motivation de ses élèves.

Ces connaissances fragmentaires sur le mode de fonctionnement du cerveau appuient les affirmations ci-après : l'apprentissage est un processus interactif, l'apprentissage est engageant, l'apprentissage est individualisé et l'apprentissage survient dans un environnement sécurisant (CEC, 2005).

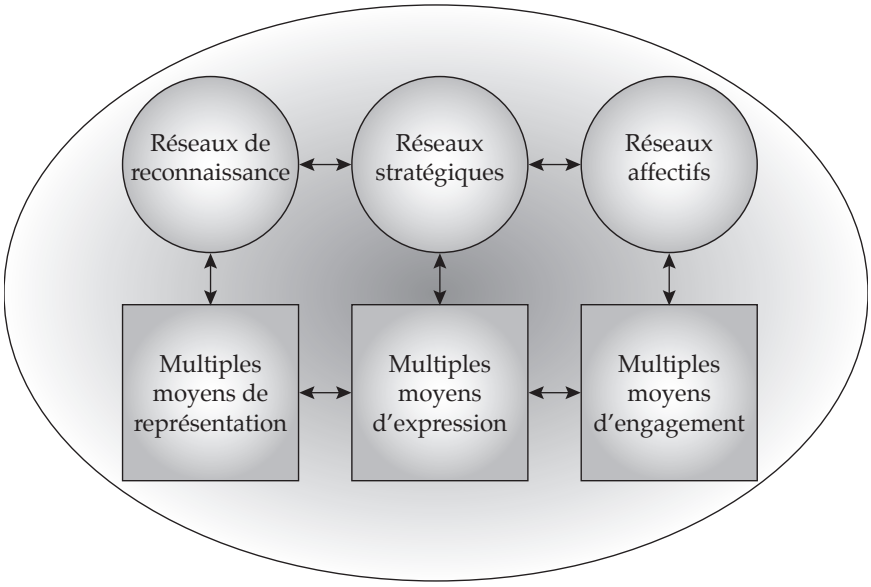
3.2. Principes de l'accessibilité universelle et stratégies pour la littératie

Chaque cerveau fonctionnant de façon différente, il faut trouver des façons variées pour activer les réseaux neuronaux impliqués dans les apprentissages (Rose et Meyer, 2002). La figure 1.1 illustre une façon d'associer les trois principes de l'accessibilité universelle pour l'apprentissage aux trois réseaux exposés précédemment.

L'enseignant qui planifie son enseignement en respectant les trois principes de l'accessibilité universelle met en place des conditions qui maximisent les apprentissages de tous ses élèves (CAST, 2009). Dans les paragraphes ci-après, les trois principes font l'objet d'une présentation succincte à la suite de laquelle des questions réflexives sont posées aux enseignants. Ces questions suscitent des réponses à l'interrogation

suivante : les stratégies utilisées dans leur enseignement, particulièrement celles qu'ils utilisent pour développer les compétences en littératie de leurs élèves, reposent-elles sur les principes d'accessibilité universelle pour l'apprentissage ?

FIGURE 1.1. ***Principes de l'accessibilité universelle pour l'apprentissage et réseaux neuronaux***



3.2.1. Multiples moyens de représentation

Pour faciliter une bonne compréhension et une intégration du matériel enseigné, aucune forme de représentation n'est complète ou suffisante en elle-même. Les différences dans les préférences sensorielles ou certaines incapacités sensorielles appellent des modalités autres de présentation de l'information. Une étude réalisée auprès d'un groupe d'élèves a permis d'identifier leurs préférences sensorielles : dans ce groupe, 46 % des élèves sont des apprenants visuels, 35 % sont des apprenants kinesthésiques ou tactiles alors que 19 % sont des apprenants auditifs (Sousa, 2006). Il semble évident qu'il faut de la variété et de la souplesse dans les moyens de représentation pour répondre à une diversité de besoins, de capacités et de préférences. Les consignes et les enseignements doivent être communiqués sous divers modes. Le

matériel utilisé, quant à lui, doit être suffisamment varié et contenir différents niveaux de complexité. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2007) suggère de privilégier une approche multisensorielle de l'enseignement. Pour passer en revue les principales stratégies mises en œuvre pour soutenir le développement des compétences en littératie de ses élèves, au regard de ce premier principe, l'enseignant peut se poser les questions ci-après[5] :

- Est-ce que j'utilise une approche multisensorielle pour aider l'élève à bien comprendre l'information :
  - en utilisant plusieurs types de matériels, de médias et de formats (livres, vidéos, logiciels, sites Internet éducatifs), et en offrant différents niveaux de complexité ?
  - en offrant et en ajoutant des alternatives visuelles pour l'information présentée oralement et vice-versa, et en donnant des instructions à la fois verbales et écrites ?
  - en lisant à voix haute les textes écrits ?
  - en fournissant des objets à manipuler pour aider à la compréhension de concepts spatiaux ?
- Est-ce que je prépare l'élève au traitement facile de l'information, à l'organisation de ses connaissances et à la transformation de ces dernières en connaissances utilisables :
  - en présentant et en expliquant les nouveaux mots, les expressions complexes et les symboles nécessaires avant d'aborder la matière ?
  - en décortiquant les mots difficiles ?
  - en explicitant davantage lorsque le langage est figuratif ou comporte un jargon ?
  - en offrant des solutions de rechange pour rendre l'information plus explicite lorsque la syntaxe est difficile ?
  - en illustrant, à l'aide de graphiques, les liens qui existent entre les différents éléments du contenu présenté ?
  - en résumant régulièrement l'information pour faire ressortir les grandes idées ou le concept général ?
- Est-ce que je fais émerger les éléments-clés pour les rendre perceptibles à tous :
  - en variant le ton de la voix, en changeant l'intonation ou le rythme, en faisant des gestes ou des mimiques ?

5. Les questions de cette section sont inspirées de Rose et Meyer (2002) ; CAST (2009) et Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (2007).

  - en les mettant en évidence dans un texte (surligneur, caractères gras, couleur) ?
  - en modifiant certains éléments du multimédia pour les faire ressortir (taille du texte ou des images, amplitude des sons, contraste des images, vitesse des animations) ?
- Est-ce que je soutiens l'acquisition des connaissances ? Est-ce que je renforce la mémoire et le transfert :
  - en donnant plusieurs exemples et des contre-exemples ?
  - en incorporant les nouvelles connaissances aux plus anciennes ?
  - en demandant à l'élève de raconter ce qu'il sait déjà, son vécu ou ses expériences sur le thème présenté ?
- en répétant le vocabulaire utilisé à d'autres reprises durant la journée, dans d'autres contextes (activités artistiques, jeux) ?

3.2.2. Multiples moyens d'expression

Pour aider l'élève à organiser l'information et à présenter ce qu'il a compris, de multiples moyens d'expression sont offerts. Ce principe jumelle à la fois des stratégies qui favorisent l'organisation, la systématisation, le traitement et la structuration de l'information, ainsi que les stratégies qui permettent l'expression de ce qui a été intégré ou appris. L'enseignant est appelé à évaluer la connaissance acquise par le biais du médium qui le met en évidence et non pas la compétence dans l'utilisation de ce médium. Pour passer en revue les principales stratégies mises de l'avant selon ce principe, en appuyant sur l'acquisition de compétences en littératie, l'enseignant peut se poser les questions suivantes :

- Est-ce que je soutiens l'organisation des connaissances :
  - en aidant l'élève à automatiser l'information par la répétition de chaque étape plusieurs fois ?
  - en offrant des outils qui aident l'élève à organiser l'information et à interagir (modèles, organisateurs graphiques, gabarits, logiciels qui offrent un soutien visuel) ?
  - en lui fournissant un guide pour faciliter la prise de notes ?
  - en préparant des listes de révision qui rappellent les séquences ou les étapes ?
  - en procurant à l'élève des moyens pour l'aider à se réviser, à s'ajuster ?
  - en offrant à l'élève des rétroactions fréquentes et pertinentes ?

- Est-ce que je procure différentes options pour aider l'élève dans ses fonctions exécutives :
  - en offrant à l'élève des occasions d'être actif et créatif (exercices, jeux et activités complémentaires) pour renforcer ses connaissances et son niveau de littératie ?
  - en contournant les obstacles liés aux limitations physiques (tourner les pages d'un livre, utiliser un clavier d'ordinateur) ?
  - en procurant les outils technologiques d'assistance que la condition de l'élève requiert (écrans tactiles, claviers adaptés) ?
- Est-ce que je permets aux élèves de montrer ce qu'ils ont appris de différentes façons :
  - en permettant d'utiliser le langage, les signes ou les gestes ?
  - en demandant de trouver des images, des objets ou en écrivant un texte ?
  - en recourant à la narration au lieu d'un texte écrit ?
  - en suggérant un travail manuel ou une représentation artistique ?
  - en utilisant un soutien technologique ?
  - en demandant de composer une histoire, une chanson (pourquoi pas un « rap ») ?
  - en proposant de préparer un sketch ou une dramatique quelconque ?

3.2.3. Multiples moyens d'engagement

Pour favoriser l'engagement de l'élève dans son processus d'apprentissage, l'enseignant doit être sensible à la dimension affective du contexte d'apprentissage. Plusieurs stratégies sont utilisées pour mobiliser, attirer, intéresser l'élève, soulever sa curiosité, son attention et sa motivation. La participation et l'engagement sont maintenus en prenant en compte plusieurs intérêts, préférences, styles d'apprentissage et en présentant des défis appropriés qui assurent le succès des apprentissages et de meilleures compétences en littératie, tout en offrant le soutien requis. La spontanéité et la nouveauté inspirent certains élèves, alors que la routine est préférable pour d'autres. Pour passer en revue les principales stratégies commandées par ce principe, l'enseignant peut se poser les questions suivantes :

- Est-ce que j'ajuste mon approche pédagogique pour offrir plusieurs niveaux de difficulté et pour fournir des défis à la mesure des capacités de chacun :

  - en alternant entre les activités nouvelles et celles qui sont plus familières ?
  - en ajustant les défis présentés en fonction des besoins de l'élève ?
  - en donnant des consignes plus structurées pour certains et moins structurées pour d'autres ?
  - en offrant, sur le même thème, des défis de différents niveaux, soit du plus simple au plus complexe, tout en permettant à l'enfant de parfois sortir de sa zone de confort ?
- Est-ce que je permets à l'élève de faire des choix dans l'organisation de son travail :
  - en offrant la possibilité d'un travail individuel, en dyade ou en groupe ?
  - en ajustant le contexte physique au niveau du confort de chacun (dans le bruit et le mouvement du local habituel ou dans un milieu plus calme) ?
- Est-ce que j'utilise des stratégies pour soutenir la motivation des élèves :
  - en offrant un choix de valorisations (préférer celles qui sont intrinsèques) ?
  - en utilisant du matériel qui suscite l'intérêt de l'élève pour présenter un thème ?

Les stratégies qui respectent les principes de l'accessibilité universelle pour l'apprentissage favorisent notamment le développement des compétences en littératie en offrant des occasions variées d'apprentissage, qui ont du sens pour tous les élèves. Johnston, McDonnell et Hawken (2008) proposent un ensemble de stratégies pour créer un environnement propice au développement de la littératie chez les enfants. Elles suggèrent aussi des adaptations spécifiques pour soutenir le développement de la littératie émergente chez les enfants ayant un retard ou une déficience[6].

Préparer un programme, enseigner ou évaluer l'acquisition des connaissances en utilisant de multiples moyens de représentation, d'expression et d'engagement sont des tâches qui sont facilitées par les technologies de l'information et de la communication (TIC), dont la présence d'aides technologiques.

6. Lire en annexe leurs stratégies suggérées et les adaptations pour soutenir le développement de la littératie.

4. Avancées technologiques, accessibilité universelle et littératie

Les enseignants ont des niveaux d'aisance qui diffèrent lors de l'utilisation des TIC et des aides technologiques. Prensky (2001) utilise les expressions « immigrant numérique » ou « natif numérique » pour exposer ce phénomène. Ainsi, l'enseignant perçoit les TIC et les aides technologiques comme si c'était sa langue seconde ou comme si c'était sa langue maternelle. La position de chacun des enseignants à cet égard influencera son niveau d'utilisation des nouvelles technologies. Et pourtant… Le monde de l'éducation ne peut pas ignorer les avancées importantes dans ce qu'on appelle les « nouvelles technologies ». Le multimédia s'introduit partout, mais il exerce surtout un attrait indéniable sur les élèves, car il fournit un accès rapide et facile à des images, à de l'information, à des jeux et il offre aussi des possibilités d'interaction. Son utilisation pédagogique fait l'objet de nombreuses réflexions. Sans être une solution miracle, le multimédia peut devenir un support pédagogique qui offre de multiples possibilités pour renouveler les pratiques dans la classe (Carrier, 2000). De plus, les connaissances et les compétences en informatique font dorénavant partie intégrante des différentes compétences reconnues en littératie (Statistique Canada, 2007).

Les atouts du multimédia sont particulièrement pertinents quand il est question d'accessibilité universelle (Huck, Schmitz et Bishop Roborecki School, 2007). L'accès rapide à des banques de photos, d'images ou de sons, à des logiciels, à des dictionnaires et à des outils pour le graphisme favorise une approche multisensorielle. De plus, l'utilisation de documents numériques permet des ajustements et la personnalisation de l'enseignement (Rose et Meyer, 2002). L'intégration des TIC augmente les opportunités d'accès aux programmes réguliers pour les élèves ayant des incapacités. Particulièrement, le tableau blanc interactif (*SMART interactive white board*) est reconnu pour soutenir le développement de la littératie chez les élèves ayant des incapacités (Huck, Schmitz et Bishop Roborecki School, 2007). D'autre part, la présence d'aides technologiques devient essentielle pour la participation de certains élèves ayant des incapacités (CEC, 2005 ; Kalubi, 2007). Plusieurs d'entre eux, s'ils ne peuvent se servir des outils numériques, auront de la difficulté à accéder à des services et à s'inscrire à une participation sociale active (Chalghoumi et Rocque, 2007).

En contexte pédagogique et orthopédagogique, les aides technologiques comprennent des fonctions telles que la voix numérisée, la synthèse vocale, la reconnaissance vocale ainsi que de multiples logiciels en soutien aux apprentissages (Chouinard et Fauteux, 2008). Cependant, la disponibilité des technologies adaptatives en classe n'en garantit pas leur utilisation. Elles nécessitent des compétences et des savoir-faire, lesquels sont trop souvent absents, provoquant ainsi leur sous-utilisation (Kalubi, 2007).

Les enseignants sont appelés à devenir des « bilingues » numériques pour tirer profit des avantages qu'apportent les TIC et les aides technologiques au regard de l'accessibilité universelle et du développement des compétences en littératie. Décrire ce qui est disponible serait trop exhaustif. De nombreux sites Internet offrent du matériel utile et téléchargeable gratuitement. Les bibliothèques et Internet proposent une variété de livres et de documents en version numérique. Le Service national du Récit en adaptation scolaire (2009) présente une panoplie de matériel et d'outils pouvant être utilisés en contexte québécois. Le matériel disponible permet d'enrichir la souplesse et la variété des contextes d'enseignement-apprentissage et de soutenir l'apprentissage de tous.

Conclusion

L'accroissement des compétences en littératie est un enjeu majeur favorisant la participation de tout citoyen au monde moderne. Les personnes ayant des incapacités doivent relever ce défi au quotidien afin d'atténuer les impacts des compétences réduites en littératie sur la scolarisation, l'emploi, le niveau socio-économique et la santé. Dès l'entrée à l'école, les élèves ayant des incapacités doivent être exposés à un environnement riche et à des activités qui favorisent le développement de leurs compétences en littératie. Néanmoins, la promotion de l'accessibilité universelle pour l'apprentissage se présente comme une assise solide à la mise en place de stratégies ciblées au profit de tous les apprenants, incluant les personnes ayant des incapacités.

Dès leur conception, les programmes d'études et les méthodes d'enseignement gagnent à respecter les principes de l'accessibilité universelle pour l'apprentissage. Leur mise en place exige une meilleure compréhension des connaissances récentes sur l'apprentissage et une intégration des TIC et des aides technologiques dans

l'enseignement. Dans le cadre de la formation initiale, il y a lieu d'en promouvoir l'apprentissage chez les enseignants. Un soutien en emploi est aussi requis pour explorer et appuyer l'appropriation de modes variés de représentation, d'expression et d'engagement. Une seule heure de sensibilisation aux principes d'accessibilité universelle pour l'apprentissage auprès d'enseignants a permis d'observer des modifications dans leur enseignement (Spooner, Baker, Harris, Delzell et Browder, 2007). Cette information suggère que des modifications peuvent se réaliser sans un programme exhaustif de formation. Un leadership régional assumé par le service de soutien et d'expertise ou par les services éducatifs des commissions scolaires serait efficace à cet égard.

Toutefois, quelques réserves doivent être exprimées. D'abord, la recherche neuroscientifique sur l'apprentissage est encore à l'état de développement (OCDE, 2007). De plus, l'accessibilité universelle pour l'apprentissage n'est pas une panacée. Bien que des premiers résultats de recherche soient prometteurs, il faudra plusieurs années pour l'étayer à l'aide de données probantes. Ensuite, les technologies qui en favorisent une application maximale ne sont pas toujours accessibles et maîtrisées par le personnel enseignant ou, tout simplement, elles ne suscitent pas l'intérêt requis pour en optimiser les avantages (Eagleton, 2008). Enfin, les enfants ayant des incapacités importantes peuvent avoir besoin de soutien et d'adaptations complémentaires qui s'ajoutent aux stratégies universelles (Wehmeyer, 2006).

Il n'y a pas de réponse unique à tous les enjeux liés à la littératie. Nous croyons cependant que, dès le préscolaire, tout élève doit être exposé à des contextes d'apprentissage riches et complexes afin de favoriser ses compétences en littératie. Toute stratégie pédagogique implantée en respect des principes de l'accessibilité universelle pour l'apprentissage répondra davantage à la diversité des élèves, dont ceux ayant des incapacités. Le personnel enseignant, face aux différentes possibilités et suggestions, pourra choisir ce qu'il juge le plus approprié dans son milieu, selon ses intérêts et les besoins des apprenants de son groupe.

Annexe
STRATÉGIES POUR CRÉER UN ENVIRONNEMENT PROPICE AU DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE[7]

A. Activités favorisant l'éveil à l'écrit

- faire tenir un livre par l'enfant dans la bonne direction et lui faire tourner les pages ;
- solliciter l'enfant afin qu'il pointe et nomme des objets qu'il connaît sur la première page ;
- montrer que le texte dans un livre commence en haut à gauche et qu'il est lu de gauche à droite ;
- pointer les mots écrits tout en lisant à voix haute pour montrer à l'enfant que ce sont les mots qui racontent l'histoire, et non les images ;
- raconter à nouveau l'histoire ou la « jouer » avec des marionnettes, des costumes ou d'autres accessoires ;
- demander à l'enfant de prédire l'histoire ;
- relire une histoire.

B. Activités favorisant l'écriture émergente

- utiliser un gabarit ou un pochoir pour aider à former les lettres ;
- utiliser une variété d'outils d'écriture (crayons, stylos, marqueurs, crayons de cire, tableau blanc, etc.) ;
- écrire ce que l'enfant dicte (dictée à l'adulte) à la suite de la production d'un dessin ou d'un gribouillis ;
- écrire dans des journaux personnels ;
- jouer à deviner l'orthographe de mots (orthographe approchée) ;
- tracer des lettres ou des mots ;
- fabriquer ses propres livres ;
- écrire ou recevoir des lettres ou des cartes postales en classe ;
- utiliser des estampes ou des éponges en forme de lettres ;
- se pratiquer à écrire un nom.

7. Ces stratégies ont été traduites et adaptées de Johnston, McDonnell et Hawken (2008, p. 214-215), avec la permission de Sage Publications.

C. Activités favorisant la connaissance des sons et des noms des lettres de l'alphabet

- jouer avec des casse-tête en alphabet ou avec des lettres magnétiques ;
- lire des livres sur les lettres de l'alphabet ;
- utiliser des tableaux de feutrine avec des lettres ou des mots ;
- faire des collages de lettres (couper et coller des images commençant avec la lettre « b ») ;
- présenter de nouvelles lettres à l'enfant ;
- écrire et afficher une liste de tâches (distribuer la collation, aller porter le recyclage à l'endroit désigné, porter la fiche de présence à la direction, etc.) ;
- utiliser une aire de jeu théâtral regroupant des accessoires reliés à la littératie, dont des mots (une lettre pour le bureau de poste, un annuaire téléphonique, un menu de restaurant, etc.) ;
- jouer à des jeux qui stimulent la reconnaissance de lettres ou de mots (jeu de bingo avec des lettres, etc.).

D. Activités favorisant la conscience phonologique

- lire des comptines ;
- jouer à des jeux en utilisant le rythme, la cadence ;
- lire les sons des lettres durant la lecture à voix haute ;
- identifier les sons initiaux des mots (« b » dans « ballon », ou « f » dans « fille ») ;
- identifier les unités syllabiques (cha-ton) ;
- fusionner les sons pour former des mots (c-a-rr-é = carré, ou b-ou-l-e = boule) ;
- segmenter les mots en phonèmes individuels (maman = m-a-m-an, chapeau = ch-a-p-eau).

Adaptations pour soutenir le développement de la littératie émergente chez les enfants ayant un retard ou une déficience

A. Adaptations pour l'enfant ayant un trouble ou un retard de la communication

- faire écouter un livre audio tout en suivant le texte dans le livre ;
- utiliser les gestes, mouvements ou expressions faciales pour montrer le sens (faire le geste de brasser en présentant le verbe brasser dans une recette) ;

- incorporer l'apprentissage du langage dans les routines de la classe (réponse en chœur, apprendre à suivre un horaire quotidien, etc.);
- utiliser des supports visuels pour illustrer le langage oral ou écrit (montrer une tasse en lisant « une tasse de sucre » dans une recette);
- changer de rythme lorsqu'on donne des informations-clés;
- utiliser des stratégies de soutien par les pairs (jumelage entre pairs avec et sans incapacités);
- jouer (mettre en scène) les histoires lues en classe;
- répéter le vocabulaire et les modèles de langage à travers diverses activités (le thème de l'espace répété dans la lecture d'histoires, dans la théâtralisation et dans les projets artistiques);
- lire à voix haute des livres prévisibles avec des refrains répétés.

B. Adaptations pour l'enfant ayant un trouble ou un retard moteur

- placer l'enfant de manière à optimiser sa performance pendant les activités;
- stabiliser le matériel utilisé avec des objets qui le maintiennent en place (poids, pinces ou velcro);
- utiliser des méthodes de communication alternatives (images, aide à la communication avec synthétiseur vocal);
- fournir des interrupteurs pour que l'enfant puisse activer des jouets, ordinateurs, etc.;
- fournir des livres et des outils d'écriture ou de coloriage adaptés;
- placer les objets, le matériel sur des chevalets.

C. Adaptations pour l'enfant ayant une déficience visuelle

- exposer l'enfant à du matériel varié utilisant le code braille;
- utiliser des livres en braille ou des livres où les mots en braille sont ajoutés aux mots imprimés;
- utiliser des livres tactiles ou des livres adaptés pour donner des repères tactiles (les textures ajoutées aux livres commerciaux, les livres-souvenirs avec des objets provenant de sorties éducatives);
- utiliser une machine braille, une tablette et un poinçon pour « gribouiller » et pour pratiquer l'écriture braille;
- augmenter ou diminuer l'intensité de l'éclairage selon les besoins individuels;

- utiliser des dispositifs et placer le matériel de façon à ce que les enfants puissent bien les voir (porte-livre, table lumineuse, marqueurs, etc.).

D. Adaptations pour l'enfant ayant une déficience auditive

- utiliser une forme d'amplification (appareil auditif, système MF) ;
- fournir des repères visuels pour appuyer les présentations et la lecture d'histoires (placer l'enfant au niveau des yeux, utiliser des gestes et des expressions) ;
- lire à voix haute et s'assurer que l'élève puisse voir le langage des signes (lorsque cela est applicable), les images de l'histoire et la bouche de l'adulte ;
- placer l'élève de manière à ce que sa place assise favorise l'apprentissage ;
- utiliser des livres qui incluent le langage des signes, les mots imprimés et les images.

Bibliographie

Basil, C. et S. Reyes (2003). « Acquisition of literacy skills by children with severe disability », *Child Language Teaching and Therapy, 19*(1), p. 27-48.

Browder, D.M., L. Ahlgrim-Delzell, G.R. Courtage et C.P. Flowers (2008a). « Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students with significant developmental disabilities », *Exceptional Children, 75*(1), p. 33-52.

Browder, D.M., S. Gibbs, L. Ahlgrim-Delzell, G.R. Courtage, M. Mraz et C.P. Flowers (2008b). « Literacy for students with severe disabilities : What should we teach and what should we hope to achieve ? », *Remedial and Special Education*, juin, p. 1-14.

Browder, D.M., S. Wakeman et C.P. Flowers (2006). « Assessment of progress in the general curriculum for students with disabilities », *Theory into Practice, 45*(3), p. 249-259.

Carrier, J.P. (2000). *L'école et le multimédia*, Paris, Hachette Éducation.

CAST – Center for Applied Special Technology (2009). Universal Design for Learning, <www.cast.org/>, consulté le 7 février 2009.

CEC – Council for Exceptional Children (2005). *Universal Design for Learning. A Guide for Teachers and Education Professionals*, Arlington, VA, Merrill.

Chalghoumi, H. et S. Rocque (2007). « La recherche sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en éducation d'élèves qui ont des incapacités intellectuelles : regard critique sur leurs contributions à la recherche », *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 18*(10/16), <www.rfdi.org/files/Chagoulmi_v18sp2.pdf>, consulté le 18 février 2008.

Chouinard, J. et M. Fauteux (2008). *L'utilisation pédagogique et orthopédagogique des aides technologiques.* Communication présentée au XX^e Colloque de l'ADOC, Sherbrooke.

CUD – Center for Universal Design (2008). *The Center for Universal Design. Environments and Products for All People*, <www.design.ncsu.edu/cud/index.htm>, consulté le 15 février 2009.

Dion, É., M. Brodeur, J.-È Campeau, C. Roux, L. Laplante et D. Fuchs (2008). « Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services », *Canadian psychology – Psychologie canadienne, 42*(2), p. 155-160.

Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children (2007). *Promoting Positive Outcomes for Children with Disabilities : Recommendations for Curriculum, Assessment, and Program evaluation*, <www.naeyc.org/about/positions/pdf>, consulté le 9 février 2009.

Downing, J. (2006). « On peer support, universal design, and access to the core curriculum for students with severe disabilities : A personnel preparation perspective », *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(4), p. 327-330.

EAGLETON, M.B. (2008). « Instructional design for special education », *Research Starters Education : Instructional Design for SPED*, Long Island, Great Neck Publishing, p. 1-7.

GAUDREAU, L., F. LEGAULT, M. BRODEUR, M. HURTEAU, A. DUNBERRY, S.-P. SÉGUIN et R. LEGENDRE (2008). *Rapport d'évaluation de la Politique de l'adaptation scolaire*, Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire, Montréal, Université du Québec à Montréal.

HUCK, K., D. SCHMITZ et BISHOP ROBORECKI SCHOOL (2007). *Report on The Use of The SMART Board Interactive Whiteboard to Enhance Literacy in Children with Learning Disabilities*, <smarterkids.org/research/pdf/Huck_Schmitz.pdf>, consulté le 14 février 2009.

JOHNSTON, S.S., A.P. MCDONNELL et L.S. HAWKEN (2008). « Enhancing outcomes in early literacy for young children with disabilities. Strategies for success », *Intervention in School and Clinic, 43*(4), mars, p. 210-217.

KALUBI, J.-C. (2007). « Les conditions favorisant l'utilisation des aides techniques à la communication en milieu scolaire : perceptions de l'enseignant concernant les défis pour les élèves ayant des incapacités », *Les Publications du CRIR, 3*, p. 79-92.

LIEBER, J., E. HORN, S. PALMER et K. FLEMING (2008). « Access to the general education curriculum for preschoolers with disabilities : Children's school success, *Exceptionality, 16*(1), p. 18-32.

MICHAEL, M.G. et B.J. TREZEK (2006). « Universal design and multiple literacies : Creating access and ownership for students with disabilities », *Theory Into Practice, 45*(4), p. 311-318.

MOREAU, A.C. et M. LECLERC (2009). *Recherche de sens chez les enseignants au regard des relations entre l'oral, la lecture et l'écriture*, Bruxelles, Caractères, *Revue de l'Association belge pour la lecture – ASBL, 33*, p. 34-40.

NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching Children To Read : An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*, <www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>, consulté le 30 janvier 2009.

NGUYEN, M.N., C.S. FICHTEN, M. BARILE et J.A. LÉVESQUE (2006). « Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés », *Pédagogie collégiale, 19*(4), p. 20-26.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2007). *La participation sociale des personnes handicapées au Québec : le travail*, Drummondville, OPHQ.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, Paris, EDP Sciences, OCDE.

PRENSKY, M. (2001). « Digital natives, digital immigrants », *On the Horizon 9*(5), p. 1-6.

ROSE, D.H. et A. MEYER (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

SERVICE NATIONAL DU RÉCIT EN ADAPTATION SCOLAIRE (2009). *Accueil du site*, <www.recitadaptscol.qc.ca/>, consulté le 12 février 2009.

SOUSA, D.A. (2006). *Un cerveau pour apprendre… différemment. Comprendre comment fonctionne le cerveau des élèves en difficulté pour mieux leur enseigner*, traduit par J. Charlebois et R. Gosselin, Montréal, Chenelière Éducation.

SPOONER, F., J.N. BAKER, A.A. HARRIS, L.A. DELZELL et D.M. BROWDER (2007). « Effects of training in universal design for learning on lesson plan development », *Remedial and Special Education, 28*(2), p. 108-116.

STATISTIQUE CANADA (2007). *Éducation, formation et apprentissage – Littératie2007*, <www.cansim2.statcan.ca/cgi-win/>, consulté le 12 janvier 2008.

TABLE RONDE DES EXPERTS (2005). *L'éducation pour tous. Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

WEHMEYER, M.L. (2006). « Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation », *Exceptionality, 14*(4), p. 225-235.

CHAPITRE

Les ateliers de lecture et d'écriture au préscolaire

Expériences d'enseignement-apprentissage

André C. Moreau
Université du Québec en Outaouais
andre.moreau@uqo.ca

Martine Leclerc
Université du Québec en Outaouais
martine.leclerc@uqo.ca

Lucie Landry
Commission scolaire Val-des-Cerfs
lucie.landry@csvdc.qc.ca

Ce chapitre présente les résultats d'une recherche-action[1] d'une durée de deux ans réalisée par des enseignants en éducation préscolaire intéressés à la réussite des élèves de milieux défavorisés. Cette recherche s'appuie sur trois principaux enjeux liés à la réussite scolaire qui sont *a*) les élèves à risque ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en classe inclusive de milieu défavorisé ; *b*) le développement professionnel des enseignants et *c*) les pratiques d'observation et d'enseignement efficaces de l'émergence des compétences en littératie.

Dans le cadre de la démarche du renouveau pédagogique (MELS, 2005) et du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006), les enseignants initiateurs de cette recherche désirent opérer des changements pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves, dont plusieurs présentent un retard ou des difficultés en communication orale et écrite. Un tel projet met en lumière plusieurs éléments de la problématique de l'éducation préscolaire des élèves à risque ou ayant des besoins particuliers. L'un des principaux éléments de cette problématique concerne les enseignants qui œuvrent en milieu défavorisé qui ont de multiples défis à relever, en raison de différents facteurs culturels et socioéconomiques (Dion, Brodeur, Campeau, Roux, Laplante et Fuchs, 2008). Les écoles inclusives comptent un nombre important d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) intégrés en classes ordinaires (MEQ, 1999 ; Rousseau et Bélanger, 2004). Au Québec, le pourcentage d'EHDAA inscrits en classe ordinaire croît sans cesse à chaque ordre d'enseignement depuis 2001-2002. Il se situe à 94 % pour ce qui est des EHDAA intégrés à l'école ordinaire et à près de 70 % quant à ceux qui sont accueillis en classe préscolaire en 2005-2006 (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin et Legendre, 2008). Les enfants de milieux défavorisés présentent des caractéristiques différenciées ; plusieurs d'entre eux ont besoin d'être stimulés sur le plan du langage en raison d'un retard, de limitations ou de différences entre la langue parlée à la maison et la langue d'enseignement. Certains de ces élèves ont des besoins particuliers nécessitant l'implantation d'un plan d'intervention.

---

1. Cette recherche-action a été rendue possible grâce à la participation des membres du personnel de la Commission scolaire Val-des-Cerfs, que nous tenons à remercier. Ce projet a été financé par le Fonds institutionnel de la recherche – FIR de l'Université du Québec en Outaouais et l'Équipe de recherche en littératie et inclusion – ÉRLI (subventionnée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture 2007-2009).

Dans ce contexte de vulnérabilité, les enseignants du préscolaire ont pour tâche principale d'accueillir tous les élèves de leur milieu et de prendre en compte les difficultés observées avant même qu'elles ne deviennent récurrentes pour assurer la réussite scolaire de ces derniers (Moreau, Maltais et Herry, 2005 ; Thomazet, 2008). Le personnel enseignant joue un rôle de prévention face à ces difficultés (MEQ, 2003). Ces enseignants ont la responsabilité d'aménager une classe, voire une école résiliente qui, malgré les conditions de vulnérabilité, aide l'élève à dépasser ses difficultés et à vivre des réussites scolaires (LeBlanc, 2007). Au préscolaire, les enseignants sont bien placés pour observer ou déceler les premiers indices persistants de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire. Plus précisément, le personnel enseignant a un triple rôle qui consiste à accueillir tous les élèves pour favoriser leur inclusion sociale, à les guider à « faire des liens entre l'oral et l'écrit et à explorer les concepts et les conventions propres au langage écrit » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 61). Il s'agit, d'une part, de créer un contexte éducatif favorisant le développement du potentiel de tous les élèves grâce à des relations positives qui valorisent leur participation sociale. D'autre part, les élèves doivent baigner dans un environnement stimulant pour faciliter l'entrée dans l'écrit.

Comment les enseignants peuvent-ils innover et ainsi opérer des changements de pratiques pédagogiques significatifs pour répondre à la fois aux besoins diversifiés des élèves et aux exigences du curriculum (MELS, 2005, 2006) ? Confrontés à des écarts d'acquis entre les enfants d'un même groupe-classe, les enseignants ont questionné leur façon d'observer pour mieux intervenir en communication orale et écrite, ce que nous appelons les compétences en littératie.

L'objectif de ce chapitre est double : *a*) décrire les conditions pédagogiques qui ont permis aux enseignants de s'approprier des pratiques d'observation-intervention efficaces de développement de compétences en littératie en contexte de classe inclusive et *b*) documenter les impacts d'apprentissage chez les élèves avec ou sans difficulté. Les deux premières sections décrivent les points d'ancrage de cette recherche qui sont les activités de formation essentielles à un changement pédagogique et la démarche de recherche-action. Suivra la description des outils pédagogiques dont les compétences émergentes en littératie, les dispositifs d'intervention dont les ateliers de lecture-écriture et les outils d'observation. Les retombées de cette recherche-action complètent ce chapitre. En somme, ces retombées sont perceptibles grâce à l'appropriation de pratiques ciblées d'observation-intervention

répondant à la fois au défi de milieux défavorisés et à celui du nouveau programme (MELS, 2005). Pour leur part, les données d'apprentissage sont les indices de l'impact chez les élèves des actions cogitées par les enseignants. Ces éléments constituent une innovation pédagogique, dans le sens où les conditions d'un changement souhaité par les enseignants ainsi que les impacts d'apprentissage chez les élèves sont réunis.

1. Favoriser la formation pour soutenir l'innovation pédagogique

En éducation préscolaire, pour jouer leur rôle d'agent de prévention et d'agent de soutien auprès des élèves de milieux défavorisés, les enseignants sont appelés à se définir comme professionnels par l'implantation d'activités de formation liées à l'accomplissement de leur tâche. Concrètement, en contexte d'une école inclusive où se côtoient une diversité d'apprenants, l'un des rôles des enseignants est non seulement de soutenir l'élève, mais aussi de tenir compte de ses propres besoins et de ceux de chaque membre de l'équipe-école pour assurer la réussite éducative. L'entraide entre collègues et la collaboration avec des partenaires du milieu de la formation sont des outils puissants favorisant l'autodétermination professionnelle.

L'intérêt premier de cette recherche-action s'inscrit dans une démarche de formation. Les enseignants ont exprimé la difficulté de pouvoir réaliser un perfectionnement qui est en lien avec l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques en ce qui a trait aux stratégies novatrices issues du nouveau programme de formation à l'école québécoise (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005 ; MELS, 2005). Une deuxième difficulté exprimée renvoie aux formations ponctuelles d'une journée qui ne permettent pas d'expérimenter, d'échanger et de faire des ajustements pour intégrer de nouvelles pratiques en classe. Pour répondre à ce besoin, la première année du projet de recherche a permis de réaliser des activités de formation entre pairs (réciproque) et de faire l'essai de dispositifs pédagogiques visant le développement de compétences en littératie.

Au rythme d'une demi-journée par mois, 12 enseignants ont réalisé des rencontres de partage axées sur leurs expertises et leurs expériences pédagogiques. Ces rencontres ont été animées par une enseignante ayant développé une expertise dans ce domaine. De par

son projet de formation au deuxième cycle universitaire, elle était au fait de l'importance des premières habiletés à développer liées aux compétences en littératie. Un professeur chercheur s'est joint à certaines rencontres pour soutenir la démarche de recherche-action. Au cours de la deuxième année, deux enseignants ont manifesté le désir de poursuivre leur formation en collaboration avec ce chercheur, par l'entremise d'un projet de recherche-action répondant à leur contexte de milieux défavorisés. Ces derniers s'interrogent sur les méthodes d'observation efficaces qui permettent de rendre compte du développement des compétences en littératie.

2. Recherche-action comme outil de changement pédagogique

La démarche de recherche-action s'avère une méthodologie de choix dans un contexte visant à implanter des changements pédagogiques. La recherche-action lie la réflexion à l'action, la théorie à la pratique et la participation de chacun à la poursuite d'un but commun. La démarche permet aux enseignants de se sentir engagés en contribuant à la définition et à l'élaboration d'une solution à un problème formulé par les praticiens (Poisson, 1990). La collaboration, l'engagement moral des personnes et les temps de réflexion sont les éléments essentiels d'une démarche de qualité (Fullun, 1995). De façon globale, la démarche de recherche consiste à se questionner sur les pratiques quotidiennes, à préciser un objectif commun, à mettre en place des actions, à réfléchir aux changements observés pour réguler les interventions et à évaluer ses actions. Une bonne compréhension de cette réalité permet d'observer les acquis des élèves, de mieux intervenir et de rendre l'action plus efficace par rapport aux buts précisés.

Dans le présent projet, la démarche de collecte de données consiste à prendre un temps, à la fin de l'année scolaire, par exemple, pour observer les acquis des élèves de trois groupes classes en communication écrite : *a*) deux groupes (16 élèves chacun) ayant bénéficié d'activités en émergence de l'écrit, dont des ateliers de lecture et d'écriture et *b*) un groupe témoin (19 élèves). L'âge chronologique moyen de ces 51 élèves est de 66 mois (cinq ans et demi). Ceux-ci sont issus de milieux à indice de défavorisation sociale élevée (une cote de 8 sur une échelle de 10). En plus d'avoir des caractéristiques socioéconomiques semblables, les trois groupes présentent des équivalences quant au

pourcentage d'élèves à risque : 10 % d'entre eux ont un retard d'apprentissage. Le troisième groupe d'élèves (groupe témoin) n'a pas bénéficié d'une stimulation ciblée en littératie et l'enseignante n'a pas participé à des formations sur ce thème. Ce dernier groupe a vécu, en cours d'année, des situations d'apprentissage en communication écrite telles que des lectures d'histoires en grand groupe, des situations d'écriture (demande d'écrire leur prénom ou de copier de courts textes), ainsi que des activités de lecture et d'écriture avec un élève plus âgé. Ces groupes ont permis d'observer les acquis dans deux contextes différents : celui de la classe dite « traditionnelle » et celui de classes liées à la stimulation des compétences émergentes en littératie.

3. Compétences émergentes en littératie

Les choix pédagogiques des enseignants participant à la recherche s'inspirent d'un important corpus de recherches. Ces textes précisent les capacités métalinguistiques ayant une forte relation prédictive avec le développement des compétences en littératie[2] (oral, lecture et écriture) (Armand, Sirois et Ababou, 2008 ; Ecalle et Magnan, 2002 ; Gombert et Colé, 2000 ; Morin, 2007). Ces capacités métalinguistiques réfèrent :

- à la curiosité et à l'intérêt à connaître qui s'observent chez l'élève par une attitude positive à l'égard de l'écrit et d'un sentiment de compétence en lecture et en écriture. L'enfant développe le goût et l'intérêt de la langue écrite lorsque les adultes qui l'accompagnent affichent ces mêmes attitudes lors d'activités quotidiennes réalisées avec des livres ou les formes variées de la langue écrite (Burns, Espinosa et Snow, 2003) ;
- à la conscience de l'écrit qui renvoie aux connaissances des termes qui structurent la langue écrite et aux habiletés permises des compétences en littératie (lire de gauche à droite, manipuler les livres et les textes, gribouiller un message, etc.) que l'enfant acquiert avant l'apprentissage formel. Ces concepts qui sont liés

2. En éducation, la « compétence en littératie » désigne les capacités d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées pour voir, écouter, parler, lire, écrire, comprendre, communiquer, penser de façon critique afin d'atteindre un but et de développer ses connaissances en classe, à l'école, à la maison ou dans la communauté (MEO, 2003 ; Moreau et Leclerc, soumis). Elle constitue l'interface entre les compétences langagières et l'environnement culturel.

à l'écrit (c'est quoi un livre, un titre ?…, c'est quoi lire, c'est quoi écrire ?…) aident l'élève à faire des liens et des différences entre la lecture, l'écriture et la communication orale en développant, entre autres, un vocabulaire propre à l'écrit (Clay, 2003). Plus le langage de l'enfant est riche et développé, plus il aura de la facilité à comprendre les textes lus en salle de classe. Ainsi, grâce à une bonne communication à l'oral, l'enfant opère plus aisément de nouveaux rapprochements avec les éléments qui favorisent la compréhension en lecture (Armand, Sirois et Ababou, 2008 ; Ecalle et Magnan, 2002 ; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh et Shanaham, 2001) ;

- à la conscience phonologique qui désigne les capacités à manipuler les composantes phonétiques de la langue orale (Armand, Sirois et Ababou, 2008). Les principales tâches que l'enfant doit développer en conscience phonémique sont : l'isolement de phonèmes (quel est le premier / dernier son du mot « ami » ?), la segmentation phonémique (quels sons entends-tu dans le mot « ami » ?), la fusion de phonèmes (le mot « ami » est épelé phonème par phonème /a/ /m/ /i/ et l'enfant doit reconnaître le mot), l'identification du phonème manquant (quel son entends-tu dans le mot « ami » qui manque dans le mot « mi » ?), et l'identification de phonèmes (quels mots commencent / finissent par le même son : ami, avion, chien ?). La réussite de l'apprentissage de la lecture est principalement liée aux performances réalisées dans deux de ces tâches : la fusion de phonèmes et la segmentation de mots en phonèmes. En moyenne, les enfants ont besoin de 10 à 18 heures d'activités stimulantes par semaine, dont des séances variant entre 20 et 30 minutes, pour optimiser leur capacité à manipuler les composantes phonologiques de la langue orale. Certains enfants auront besoin d'un support visuel et de plus de temps pour intégrer ces habiletés (Bara, Gentaz et Colé, 2004) ;
- aux connaissances du système graphophonétique, qui renvoie aux capacités d'établir des relations entre les graphèmes et les phonèmes afin de décoder un texte. L'enfant s'approprie le principe alphabétique en associant les sons les plus élémentaires (les phonèmes) aux lettres correspondantes ou à des groupements de lettres (les graphèmes) (Bara, Gentaz et Colé, 2004 ; Desrochers, Kirby et Thompson, 2008 ; Ecalle et Magnan, 2002). À cet égard,

la connaissance des noms et des sons des lettres de l'alphabet constitue un indicateur puissant de la réussite de l'apprentissage en lecture-écriture (Cormier, 2006 ; Foulin, 2007).

La section suivante présente une synthèse des stratégies et dispositifs de stimulation des compétences émergentes en littératie expérimentés dans le cadre de cette recherche-action.

4. Dispositifs pédagogiques stimulant les compétences émergentes en littératie

Les enseignants prenant part à ce projet sont de plus en plus convaincus que la participation des enfants à des activités quotidiennes qui intègrent la communication orale et écrite façonne de manière positive leur conception de l'acte « de lire et d'écrire ». À ce titre, plusieurs écrits scientifiques expliquent les différentes stratégies pédagogiques qui favorisent l'émergence des compétences en littératie (Debeurme et Van Grunderbeeck, 2002 ; Fijalkow, 1995 ; Giasson, 2007 ; Prenoveau, 2007 ; Saint-Laurent, 2002 ; Trebearne, 2005). Au cours des deux années de ce projet, les enseignants ont développé des ateliers de lecture et d'écriture. Ces ateliers constituent un dispositif pédagogique prometteur qui comporte des avantages tant pour le personnel (enseignant, orthopédagogue ou personne de soutien) que pour les élèves.

Avant l'introduction des ateliers en classe, les enseignants ont expérimenté diverses activités qui préparent les élèves à travailler de façon autonome. Ainsi, les premiers mois de l'année scolaire ont constitué un temps propice à l'introduction d'activités en littératie. Par exemple, les élèves ont été invités à écouter, à questionner et à commenter avec un guidage ou un modelage de l'adulte afin de susciter chez eux l'intérêt pour la littératie, l'adoption de conduites associées à l'acte de lire et d'écrire et, enfin, l'appropriation de connaissances qui structurent la langue orale et écrite. Parmi les activités quotidiennes réalisées, mentionnons :

- le message du matin, associé à des jeux d'émergence de l'écrit, qui réfère à une activité quotidienne où l'enseignant écrit et lit un message à haute voix. Ce message sert de prétexte pour expérimenter l'acquisition de différents éléments de la langue écrite, dont faire des liens entre l'oral et l'écrit, jouer à dire ou à encercler

ce qui est connu, apprendre des termes nouveaux liés à la langue écrite, jouer à deviner les éléments constituant le message, etc. (Giasson, 2007 ; Nadon, 2002 ; Thériault, 1996) ;

- la lecture quotidienne d'histoires jeunesse à haute voix en grand groupe ou en sous-groupes réfère à la lecture animée entrecoupée de questions soulevées par les élèves et, parfois, par l'enseignant sur la compréhension ou les stratégies de compréhension et les concepts liés à l'écrit (termes qui structurent la langue écrite) (Montésinos-Gelet et Morin 2006 ; Moreau et Landry, 2000 ; Thériault, 1996 ; Trebearne, 2005) ;
- les temps de lecture libre où l'enfant est invité à regarder un livre seul ou avec un pair pour partager ce qu'il comprend ; les élèves pointent des signes graphiques qu'ils reconnaissent, ils tentent de lire des mots ou de donner un sens aux images, etc. ;
- la légende enfantine (écriture spontanée) réfère à un dessin réalisé par l'enfant lors d'une activité libre ou à la suite de la lecture d'une histoire en groupe. Après sa production, il est invité à écrire (gribouillis) ou à raconter son histoire en lien avec le dessin ; il dicte sa légende enfantine à l'adulte (Giasson, 2007). Cette activité est reprise dans les ateliers autonomes et d'accompagnement et, à la fin, présentée à ses pairs (chaise de l'auteur) (Maheu, 2000) ;
- l'histoire inventée consiste à demander au groupe d'enfants de reconstituer une histoire connue ; les élèves dictent à l'adulte leur propre histoire (partir de trois ou quatre images agrandies du livre sans texte) (Giasson, 2007 ; Nadon, 2002 ; Saint-Laurent, 2002). De cette histoire inventée découlent des jeux de relecture lors des ateliers autonomes ;
- l'écriture d'histoires collectives réfère à une production d'un texte écrit en grand groupe où l'adulte est scripteur et les élèves dictent l'histoire ; à la suite de cette rédaction, les élèves en petits groupes deviennent illustrateurs et l'adulte joue le rôle de l'éditeur (Giasson, 2007) ;
- les activités de jeux avec les mots, les lettres : encercler des images ayant des sons similaires ainsi que des lettres connues dans l'histoire, compter le nombre de mots, identifier le bruit des lettres, associer des lettres aux mots, deviner comment un mot s'écrit, etc.

Une fois que ces activités simples en littératie ont été comprises par les élèves, les enseignants mettent en place les ateliers de lecture et d'écriture pour enrichir leur gamme d'activités.

5. Ateliers de lecture-écriture pour consolider les premières habiletés

Les ateliers de lecture et d'écriture visent à offrir aux enfants d'autres situations de communication écrite en contexte de groupes d'entraide. Essentiellement, ces ateliers constituent une formule qui favorise l'autonomie des élèves dans la réalisation de tâches sans supervision de l'adulte, ainsi que l'entraide entre pairs. De plus, il s'agit d'un contexte où les enfants doivent mettre à profit les apprentissages réalisés en grand groupe. Pour l'enseignant, ces ateliers offrent l'occasion de rencontrer les élèves en petits groupes pour répondre à leurs besoins particuliers en communication écrite (Maheu, 2000). Voici comment les enseignants ont procédé pour implanter ces ateliers. En salle de classe, des espaces sont prévus en quatre ou cinq endroits différents (ateliers/tables) pour que les élèves, répartis en petits groupes de quatre, puissent réaliser les ateliers.

5.1. Le déroulement des ateliers

Le déroulement des ateliers est clairement expliqué aux élèves dès le début pour en faciliter le fonctionnement. Ceux-ci apprennent à se consulter avant d'expérimenter les ateliers. Chaque groupe, assigné à une table, amorce une production après avoir fait son choix parmi le matériel mis à sa disposition au centre de la table. Avant d'amorcer les ateliers, l'enseignant rappelle le fonctionnement : « Où peux-tu trouver des écrits dans la classe ? » Les enfants pointent les différentes ressources. Ensuite, l'enseignant demande : « Pendant les ateliers, si tu as besoin d'aide, à qui peux-tu le demander ? » À la sonnerie d'une minuterie, les groupes doivent changer de table. Pour ce faire, les ateliers sont identifiés à l'aide des cinq voyelles. On retrouve également ces mêmes voyelles sur une roulette qu'un enfant, jouant le rôle de responsable, tourne pour indiquer de changer. Cela permet à chacune des équipes de savoir vers quel atelier se diriger. La règle de fonctionnement se résume à ceci : *Lorsqu'on a une question, une difficulté ou que l'on est en panne d'idées, on demande l'aide d'un ami de son*

groupe. Après une séance d'ateliers, on demande aux élèves de faire un retour sur leur production. Ils sont invités à la présenter devant le groupe (chaise de l'auteur). Deux types d'ateliers sont prévus : *a*) les ateliers autonomes, où l'élève puise à même son imagination et ses connaissances pour s'approprier les habiletés de lire et d'écrire sans l'intervention de l'adulte et *b*) l'atelier d'accompagnement, qui permet à l'élève d'avoir une rétroaction de la part de l'enseignant et fournit à ce dernier l'occasion de faire des interventions ciblées.

a) **Les ateliers autonomes** désignent un temps d'écriture et de lecture sur un sujet libre, et ce, sans l'intervention de l'adulte. C'est au cours des ateliers autonomes que les enfants sont confrontés à la connaissance qu'ils ont de la langue écrite. Ils sont alors invités à faire le choix d'activités : écrire une légende enfantine ou une feuille d'activités de jeux concoctée par l'enseignant à propos de la langue. Chacun utilise l'écrit selon son degré de connaissances. Pour obtenir de l'aide, l'enfant consulte un autre élève de son équipe ou cherche lui-même des écrits disponibles dans l'environnement de la classe.

b) **L'atelier d'accompagnement** consiste à créer un contexte où l'adulte joue le rôle de médiateur. Il intervient dans la démarche. À tour de rôle, chaque équipe va à l'atelier d'accompagnement (table où l'adulte reçoit un groupe) pour échanger sur ses réalisations. Ce contexte permet à l'enseignant de soutenir les élèves dans leur communication écrite. Différentes stratégies pour lire et pour écrire peuvent être stimulées par le questionnement de l'adulte, le rappel de concepts liés à l'écrit, la réflexion sur les stratégies pour lire et pour écrire, l'autoévaluation, ou le rappel d'une activité en conscience phonologique. L'erreur est perçue comme une occasion de développement. Il s'agit d'aider l'enfant à faire le passage du gribouillis à l'écriture conventionnelle, ou à faire des liens entre l'oral et la lecture. Cet atelier permet au personnel enseignant d'intervenir de façon différenciée.

5.2. L'organisation des ateliers

L'organisation des ateliers demande une gestion serrée du temps et du fonctionnement. Les ateliers se vivent selon une période d'environ une heure, au rythme de deux à trois rencontres par semaine. L'heure est divisée en cinq ateliers différents. Pour chacun des ateliers, l'enseignant crée des équipes de quatre ou cinq élèves. Par tranches de

10 minutes, les équipes circulent d'un atelier à un autre. Il y a environ quatre ateliers autonomes et un atelier d'accompagnement (parfois deux quand il y a un autre adulte présent). C'est lors de cet atelier d'accompagnement que l'adulte travaille avec les élèves, à tour de rôle, pour les soutenir selon leur niveau d'apprentissage. Également, lors des ateliers autonomes, les élèves à risque trouvent une autre occasion d'être aidés par ceux qui sont plus habiles afin de s'approprier des stratégies d'apprentissage.

5.3. La planification et le calendrier

La planification des ateliers s'inscrit dans une démarche où les élèves ont la chance de vivre fréquemment des activités interactives de lecture d'histoires à voix haute pour leur donner le goût d'imiter les gestes du lire et de l'écrire, de questionner et de vouloir communiquer à l'oral à partir de leur propre production. Les activités d'histoire inventée, de légende enfantine (écriture spontanée) ou de jeux avec la langue ayant été modelées en grand groupe peuvent ainsi alimenter les ateliers d'écriture. Lors des ateliers, les enfants ont donc différents choix : écrire une histoire personnelle (légende enfantine), réaliser une fiche d'activités en lien avec une histoire préférée (écriture inventée) ou des jeux avec la langue (fiche d'images en lien avec la conscience phonologique). Les productions sont consignées dans une pochette individuelle et peuvent éventuellement être choisies pour alimenter le portfolio.

Le calendrier des ateliers s'inscrit dans une démarche souple et ouverte des enseignants ayant participé au projet. Cette expérience suggère d'amorcer les ateliers d'écriture au plus tard au milieu de l'année scolaire, à condition que les élèves aient eu la chance d'apprendre explicitement, lors des premiers mois, à faire diverses activités en communication écrite.

6. Outils d'observation reconnus

L'un des objectifs de la recherche-action vise à utiliser des outils d'observation des acquis en communication écrite afin d'observer les progrès des élèves et, également, de réfléchir sur l'efficacité des stratégies et des dispositifs pédagogiques mis en place. Les activités d'observation intégrées dans la routine de la classe sont, d'une part, l'entrevue

sur les représentations du lire et de l'écrire et, d'autre part, les épreuves en conscience phonologique. Les outils d'observation utilisés sont : *a*) la fiche de la connaissance des sons et des noms des lettres de l'alphabet (inspirée de Clay, 2003) ; *b*) la fiche de notation des connaissances de termes et de conduites en lecture observées au moyen d'une entrevue individuelle subséquente à une lecture d'histoire (inspiré de la fiche *Concepts reliés à l'écrit*, Clay, 2003) ; *c*) les épreuves en conscience phonologique de Zorman et Jacquier-Roux (1998), intitulées *Entraînement phonologique*, qui regroupent cinq épreuves normatives testées auprès de 2 500 enfants et *d*) l'activité d'écrit émergente associée à l'analyse de cette production (dessin, gribouillis, pseudo-lettre, lettre, mots – expressions) effectuée après la lecture d'une histoire en grand groupe (Giasson, 2007).

Ces outils ont fait l'objet de formation de la part des enseignants. Lors de la deuxième année du projet, les enseignantes ont réalisé des rencontres d'information et d'échange réciproque sur l'utilisation de ces outils et sur l'analyse de ces données d'apprentissage. Ces rencontres ont permis d'harmoniser l'utilisation des outils et de savoir comment utiliser les données pour réguler leur intervention auprès des élèves à risque ou ayant des besoins particuliers.

7. Retombées observées chez les élèves et le personnel enseignant

Les élèves qui ont expérimenté les ateliers de littératie au préscolaire ont montré des performances supérieures quant à la connaissance des sons et des noms des lettres de l'alphabet (fiche d'observation de la connaissance du son et du nom des lettres minuscules de l'alphabet). Les deux groupes ayant bénéficié de la stimulation ciblée en littératie ont obtenu un score moyen de 21 (sur une possibilité de 26) et les élèves du groupe témoin, un score moyen de 12 en identification du nom de lettres. Les groupes ayant bénéficié d'une stimulation en littératie se distinguent également au plan de l'identification du son des lettres : les élèves de ces groupes ont obtenu un score de 14,5 contrairement à ceux du groupe témoin, où le score moyen est de 0,45. Les résultats inhérents aux concepts reliés à l'écrit montrent que les élèves des groupes ayant bénéficié de la stimulation en littératie obtiennent un score moyen de 18 sur une possibilité de 27, en comparaison avec ceux du groupe témoin, ayant un score moyen de 6. En somme, lorsqu'on

a questionné les élèves ayant bénéficié de la stimulation en littératie, ceux-ci utilisent un vocabulaire plus riche pour expliquer les fonctions de l'écrit ou utilisent des termes métalinguistiques (concepts qui structurent la langue écrite).

Ces résultats sur les connaissances métalinguistiques sont similaires aux recherches antérieures. Les recherches longitudinales recensées font émerger l'impact des compétences langagières à l'oral, dont la connaissance du nom et du son des lettres de l'alphabet sur la réussite de l'apprentissage de la lecture-écriture. Foulin (2007) précise que les élèves de la première année, après trois semaines d'enseignement, connaissent 17 lettres en moyenne (sur 26) et près de 20 % de ceux-ci dénombrent moins de 12 lettres, score inférieur d'un écart-type. À cet égard, l'auteur précise qu'il faut s'inquiéter de ces scores inférieurs chez les élèves dès le préscolaire. En plus de mettre en évidence les écarts entre les deux groupes (ceux ayant vécu une stimulation en littératie et le groupe témoin), ces résultats suggèrent l'importance d'une stimulation ciblée en littératie sur l'apprentissage implicite du nom et du son des lettres, ainsi que les concepts reliés à l'écrit avant même l'enseignement formel en première année. La connaissance des unités simples (son et nom des lettres) et des termes qui structurent la langue écrite et la conscience phonologique sont à cet égard reconnues comme des habiletés de première importance pour la réussite en lecture et en orthographe (Foulin, 2006, 2007 ; Foulin et Pacton, 2006).

À l'épreuve en conscience phonologique, les trois groupes obtiennent des scores moyens comparables (14,8 et 15,7 pour les groupes en stimulation en littératie et 14,1 pour le groupe témoin). Cette épreuve a permis aux enseignants de reconnaître les élèves ayant des difficultés persistantes quant à leurs capacités phonologiques. Enfin, à l'épreuve d'écriture, les deux groupes ayant bénéficié de stimulation en littératie ont obtenu un score moyen de 3,7, contrairement à 2,1 pour le groupe témoin. Un score supérieur à 3 suggère que ces élèves, dans leur écriture spontanée, ont produit un dessin accompagné de lettres et de pseudo-mots. Chez les élèves du groupe témoin, la production écrite consiste en un dessin accompagné ou non de gribouillis et de pseudo-lettres.

L'impact de la stimulation de la conscience phonologique dès le préscolaire sur la réussite de l'apprentissage de la lecture, faisant référence aux activités ludiques à l'oral de décomposition des mots

en phonèmes, a été très bien expliqué par les recherches (Armand, Sirois et Ababou, 2008 ; Ecalle et Magnan, 2002). Dans le cadre de cette recherche-action, l'observation du développement de la conscience phonologique a été un élément déterminant à l'identification des élèves à risque ou en difficulté. Ceux-ci ont bénéficié de mesures d'aide en classe en orthopédagogie ; modalité jugée efficace pour intervenir de façon différenciée (Saint-Laurent, 2002). Les enseignantes ont pu soutenir davantage ces élèves par des jeux permettant de prendre conscience des phonèmes spécifiques par des activités de manipulation de mots à l'oral. Les activités d'écriture associées à celles de la lecture viennent soutenir cet apprentissage.

Enfin, au regard des activités de formation, les enseignants ont exprimé la nécessité de se donner le temps de s'approprier des pratiques éducatives de stimulation en littératie. Par exemple, l'utilisation d'outils d'observation et d'analyse des résultats d'élèves a suscité chez eux un intérêt grandissant pour bonifier leurs interventions tant à l'oral qu'à l'écrit : *Cette démarche pédagogique de stimulation à l'entrée dans l'écrit a été bénéfique pour tous les enfants et pour nous comme enseignants. J'aime profiter de toutes les occasions qui s'offrent à moi pour baigner les élèves dans le monde de la communication écrite*. Ces enseignants s'entendent pour dire que les dispositifs pédagogiques expérimentés ont permis aux élèves de vivre plusieurs situations en communication orale et écrite au quotidien : *Les élèves ont développé une motivation à écrire (dessins, gribouillis ou pseudo-lettres) pour communiquer leur histoire*. Pour ces enseignants, les élèves qui ont bénéficié le plus de cette pédagogie sont ceux à risque ou présentant des indices de difficultés d'apprentissage. L'atelier d'accompagnement constitue pour eux une occasion de personnaliser leur intervention : *Concernant les ateliers de lecture et d'écriture, j'ai un contexte privilégié pour rencontrer les élèves en sous-groupe ou en individuel, ce qui me permet de faire des observations et d'intervenir selon leur besoin. La participation de l'orthopédagogue à ces moments privilégiés maximise l'intervention différenciée*. L'atelier d'accompagnement permet aux enseignants de prendre rapidement contact avec les élèves, de réaliser des observations sur le développement de l'émergence de l'écrit et de cibler les élèves à risque. Ce contexte favorise les échanges entre le personnel sur les besoins de certains élèves afin de fournir un soutien particulier ou pour étayer les interventions :

> *Nos échanges nous ont permis de préciser les façons différentes d'aider certains élèves telles que le soutien au développement de la parole, de la conscience phonologique, l'appropriation des mots de la langue écrite, des*

> *stratégies de lecture et d'écriture, la capacité de réfléchir sur ses activités et ses apprentissages, sans oublier les habiletés sociales à interagir avec les autres enfants, comme l'entraide* (Propos de l'un des membres du personnel enseignant).

Conclusion

Ce chapitre présente le compte rendu d'une recherche-action réalisée en contexte de milieux défavorisés auprès d'élèves du préscolaire ayant bénéficié de stimulation à l'entrée dans l'écrit. Ce projet fait émerger l'importance pour le personnel enseignant de s'accorder du temps (quelques années) afin de développer de nouvelles pratiques en éducation préscolaire. Le travail de collaboration et une formation réciproque sont les éléments clés de la réussite de cette recherche-action visant une démarche d'observation des acquis des élèves en littératie (oral, lecture et écriture). L'ensemble de ces activités a permis au personnel enseignant de réfléchir sur la valeur pédagogique de la littératie jeunesse et les stratégies pédagogiques les plus efficaces qui y sont associées. Les enseignants ont insisté sur l'apport des ateliers d'apprentissage pour les élèves, notamment ceux qui présentaient des indices de difficulté. Ce dispositif de travail en ateliers favorise l'intervention différenciée ou personnalisée auprès des élèves dans la classe, où certains d'entre eux travaillent de façon autonome et l'enseignant peut intervenir auprès d'un petit groupe d'élèves selon leur besoin.

Les données d'observation des habiletés premières en littératie présentent des similitudes avec les résultats de recherches à grand échantillonnage (voir Bara, Gentaz et Colé, 2004 ; Foulin, 2007). Ces choix d'outils d'observation ont permis aux enseignants d'être proactifs et de réfléchir aux difficultés présentées par certains enfants. Ces enseignants ont eu la chance de prendre des décisions pédagogiques ciblées en se basant sur ces nouvelles données et d'ajuster leurs interventions auprès des élèves à risque ou de ceux ayant un plan d'intervention. Pour ce qui est des élèves, les outils d'observation ont pu être utilisés au-delà des années d'étude du projet au préscolaire, ce qui a permis aux enseignants de la première année d'être au fait de leurs acquis. L'utilisation en classe des livres jeunesse ainsi que des dispositifs et stratégies pédagogiques ont montré leur influence certaine sur l'appropriation des concepts liés à l'écrit, notamment en ce qui a trait au vocabulaire acquis et aux fonctions liées à l'écrit, ainsi qu'à l'acquisition du son et du nom des lettres alphabétiques.

Cependant, il faut relier ces résultats uniquement aux élèves participant à ce projet et éviter des interprétations générales. Cette recherche-action aide à mieux comprendre comment une innovation pédagogique prend un certain temps à s'implanter en contexte d'éducation préscolaire. Les observations des acquis en littératie sont des indices d'apprentissage qui permettent de confirmer ou d'infirmer les progrès de développement chez les élèves, dont ceux à risque ou ayant un plan d'intervention. D'autre part, les commentaires des enseignants soulignent l'importance de la formation et du travail en collaboration entre partenaires des milieux de la pratique et de la recherche qui visent l'appropriation de nouveaux savoirs-pratiques en éducation préscolaire. Sans chercher à généraliser les données, le présent compte rendu de cette recherche-action aide à comprendre les enjeux d'une démarche d'innovation pédagogique.

Bibliographie

ARMAND, F., F. SIROIS et S. ABABOU (2008). « Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique », *La revue canadienne des langues vivantes, 65*, p. 61-87.

BARA, F., N. GENTAZ et P. COLÉ (2004). « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », *Enfance, 56*, p. 387-403.

BRODEUR, M., C. DEAUDELIN et M. BRU (2005). Introduction, « Le développement professionnel des enseignants : Apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves », *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), p. 5-14.

BURNS, S., L. ESPINOSA et C.E. SNOW (2003). « Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle », *Revue des sciences de l'éducation, XXIX*, p. 75-100.

CLAY, M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture : les concepts reliés à l'écrit*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

CORMIER, P. (2006). « Connaissance du nom des lettres chez des enfants francophones de 4, 5 et 6 ans au Nouveau-Brunswick, *Éducation et francophonie, XXXIV*(2), p. 5-27.

DEBEURME, G. et N. VAN GRUNDERBEECK (2002). *Enseignement et difficultés d'apprentissage*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

DESROCHERS, A., J. KIRBY et G. THOMPSON (2008). « Le développement de la lecture orale chez l'enfant », *Canadian Psychology, 49*(2), p. 111-117.

DION, É., M. BRODEUR, J.-È. CAMPEAU, C. ROUX, L. LAPLANTE et D. FUCHS (2008). « Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : le défi de la présentation du contenu et de l'organisation des services », *Canadian psychology – Psychologie canadienne, 42*(2), p. 155-160.

ECALLE, J. et A. MAGNAN (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*, Paris, Armand Colin.

EHRI, L., C. NUNES, S.R. WILLOWS, D.M. SCHUSTER, B.V.Z. YAGHOUB-ZADEH et T. SHANAHAM (2001). « Phonemic awareness instruction helps children learn to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis », *Reading Research Quarterly, 36*(3), p. 250-287.

FIJALKOW, J. (1995). « L'entrée dans l'écrit », dans G. Vergnaud (dir.), *Apprentissage et didactique, où en est-on ?*, Paris, Hachette, p. 12-40.

FOULIN, J.N. (2007). « La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques », *Psychologie française*, <www.sciencedirect.com>, consulté le 3 décembre 2008.

FOULIN, J.N. et S. PACTON (2006). « La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres », *Éducation et Francophonie, 34*, p. 28-55.

FULLUN, M. (1995). « The limits and the potential of professional development », dans T.R. Guskey et M. Huberman (dir.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices*, New York, Teachers College Press, p. 20-38.

Gaudreau, L., F. Legault, M. Brodeur, M. Hurteau, A. Dunberry, S.-P. Séguin et R. Legendre (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire. Évaluation réalisée dans le cadre d'un mandat confié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.

Gombert, J.-E. et P. Colé (2000). « Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme », dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage*, Paris, Presses universitaires de France, p. 117-150.

LeBlanc, L. (2007). « L'école : un lieu où la résilience peut se produire », dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*, Paris, Odile Jacob, p. 179-195.

Maheu, C. (2000). *Élaboration d'un guide pédagogique en langage écrit pour le préscolaire*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke. Mémoire de maîtrise inédit.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003). *Guide d'enseignement efficace de la lecture*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Le renouveau pédagogique : ce qui définit « le changement » préscolaire, primaire et secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Renouveau_ped/452755.pdf>, consulté le 7 janvier 2008.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée*, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-010.pdf>, consulté le 9 janvier 2009.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves - Politique de l'adaptation scolaire*, <www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/adap_scol2000/politique.htm>, consulté le 3 décembre 2008.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation à l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). Les difficultés d'apprentissage à l'école, Québec, Gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/lancement/diff_apprentissage/index.htm>, consulté le 3 décembre 2008.

Montésinos-Gelet, I. (2007). « Les préoccupations du jeune scripteur et le développement des compétences langagières à l'écrit », dans A.-M. Dionne et M.J. Berger (dir.), *Les littératies perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 35-54.

Montésinos-Gelet, I. et M.-F. Morin (2006). *Les orthographes approchées*, Montréal, Chenelière Éducation.

Moreau, A.C. (2004). « Enseignants inclusifs », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Gaëtan Morin, p. 77-98.

Moreau, A.C. et L. Landry (2000). « Le développement de la conscience de l'écrit : quelques concepts et des activités destinées à la maternelle », *Vie pédagogique, 117*, p. 10-14.

MOREAU, A.C. et M. LECLERC (soumis). « Recherche de sens chez les enseignants au regard des relations entre l'oral, la lecture et l'écriture », Bruxelles, Revue de l'ABLF.

MOREAU, A.C., C. MALTAIS et Y. HERRY (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire : accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*, Anjou, Les Éditions CEC.

MORIN, M.F. (2007). « Une vision globale de l'appropriation de l'écrit en maternelle », dans A.-M. Dionne et M.J. Berger (dir.), *Les littératies perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 7-34.

NADON, Y. (2002). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

POISSON, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PRENOVEAU, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire. Enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée*, Montréal, Chenelière Éducation.

ROUSSEAU, N. et S. BÉLANGER (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

SAINT-LAURENT, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

THÉRIAULT, J. (1996). *J'apprends à lire… Aidez-moi !*, Montréal, Les Éditions Logiques.

THOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !, *Revue des sciences de l'éducation, XXXIV*(1), p. 123-140.

TREBEARNE, M.P. (2005). *Littératie dès la maternelle. Répertoire de ressources pédagogiques*, Mont-Royal, Groupe Modulo.

ZORMAN, M. et M. JACQUIER-ROUX (1998). *Entraînement phonologique*, Grenoble, Les Éditions de la Cigale.

CHAPITRE

Stratégies inclusives efficaces et possibles en littératie pour tous les élèves

Claire Maltais
Université d'Ottawa
cmaltais@uottawa.ca

Yves Herry
Université d'Ottawa
yherry@uottawa.ca

Catherine Mougeot
Université d'Ottawa
cmougeot@uottawa.ca

Depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) prône l'inclusion de tous les élèves en salle de classe régulière. Bien que cette inclusion soit souhaitable, certains élèves, à la fin de leurs études primaires ou secondaires, ne possèdent pas les compétences attendues en littératie. Ce manque de compétences dans le domaine a un impact majeur sur leur apprentissage et sur leurs résultats scolaires, entraînant souvent leur exclusion en contexte scolaire (Mastropieri et Scruggs, 2004). De leur côté, bon nombre d'enseignants affirment qu'ils ne sont pas suffisamment formés pour aider adéquatement certains types d'élèves : ceux qui souffrent du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, troubles graves d'apprentissage, etc. C'est dans ce contexte que le MEO a déployé, depuis environ cinq ans, des efforts considérables pour améliorer les résultats des élèves en littératie, dans toutes les écoles de la province et, en particulier, dans les écoles de langue française. Le MEO a organisé des tables rondes avec les chercheurs, le personnel administratif, le personnel enseignant et les parents. Il a veillé à la production de nombreux ouvrages sur l'enseignement de la littératie. Il s'est préoccupé de la formation destinée au personnel enseignant ; il a effectué des évaluations provinciales annuelles et fourni une aide ponctuelle aux écoles dont les résultats étaient inférieurs aux normes visées.

Tous ces efforts ont certes produit des effets, mais le Ministère continue de chercher des pistes qui permettraient aux enseignants des classes régulières constituées de tous les types d'élèves de travailler au développement de la littératie et d'améliorer leurs résultats dans ce domaine. C'est dans cet esprit que le MEO a mandaté notre équipe pour mener une recherche ayant pour but d'identifier des stratégies efficaces favorisant le développement de la littératie dans les classes de la 2e à la 6e année, et d'évaluer leurs effets sur le résultat des élèves. Pour ce faire, nous avons effectué une recension d'écrits et retenu le jumelage de la résolution de problème (D'Zurilla, Nezu et Maydeu-Olivares, 2004), de la verbalisation (Burnett, 2003) et du travail d'équipe (Veenman, Kenter et Post, 2000) aux stratégies de littératie. Toutefois, l'élément central de l'intervention était la résolution de problèmes. Elle est définie comme étant « une activité intellectuelle supérieure qui mobilise toutes les facultés intellectuelles et affectives de l'apprenant lorsqu'il fait face à une situation qu'il n'a jamais rencontrée auparavant et qu'il cherche à maîtriser » (Raynal et Rieunier, 1997, p. 296). Les stratégies de résolution de problèmes visent à aider l'élève à faire face à des difficultés qu'il rencontre dans son apprentissage en littératie

en lui permettant d'utiliser une démarche pour trouver la meilleure solution possible pour les surmonter. Les enseignantes ont retenu les cinq étapes du modèle de résolution de problèmes de Polya (1965). Ce modèle inclut l'identification du problème, l'analyse de la situation, l'identification de solutions possibles et l'évaluation de la meilleure solution et son application. En littératie, par exemple, lorsque l'élève a de la difficulté à comprendre un texte, il peut, en suivant les étapes, trouver des solutions pour arriver à résoudre le bris de compréhension en lecture.

Les prochaines sections comprendront le contexte de l'intervention, le déroulement de l'intervention, les résultats globaux des interventions et la conclusion.

1. Le contexte de l'intervention

Le contexte d'intervention permet d'apporter un éclairage sur le déroulement de la recherche en communauté d'apprentissage virtuelle, la formation et les participants.

1.1. La communauté virtuelle d'apprentissage

La création d'une communauté virtuelle d'apprentissage a été guidée, selon plusieurs chercheurs, par le fait que la participation à de telles communautés ait un effet bénéfique sur les enseignants (Eaker, Dufour et Brunette, 2002). Elle permet à ceux-ci de travailler en partenariat même s'ils proviennent d'écoles très éloignées, comme c'est souvent le cas en Ontario, étant donné que les écoles de langue française sont dispersées sur un vaste territoire.

La communauté virtuelle d'apprentissage du projet comprenait trois chercheurs et 13 enseignantes. Elle a servi à établir un partenariat au lieu de suivre les méthodes conventionnelles de recherche, dans lesquelles les chercheurs imposent des stratégies à mettre à l'essai. Ce sont donc les enseignantes qui, avec les chercheurs, lors des vidéoconférences, ont identifié des stratégies efficaces en littératie correspondant aux besoins des élèves et ont choisi la façon de les mettre en œuvre. Les participants de cette communauté virtuelle d'apprentissage pouvaient communiquer entre eux par le biais d'un site Internet protégé comprenant les sections clavardage, journal de bord et partage des documents et des ressources.

1.2. La formation

La formation donnée par vidéoconférence a duré une journée complète et trois demi-journées. La première journée de formation a servi à expliquer l'objectif de la recherche, les principales étapes du projet et le rôle des participants. Elle a permis, grâce à un guide d'appui qui incluait tous les éléments discutés lors des sessions de formation, de présenter les théories et les recherches les plus récentes en littératie, les stratégies recommandées de développement de la littératie et celles qui ont montré leur efficacité ainsi que les étapes de la résolution de problèmes et de la verbalisation. À partir des discussions entourant le contenu du document d'appui envoyé à l'avance aux enseignantes, celles-ci ont élaboré, en dyade, un plan d'action qui consistait à choisir les interventions et les stratégies les plus appropriées pour leur classe et la façon de les mettre en œuvre. Les trois autres demi-journées de formation en vidéoconférence ont servi à discuter des interventions et des stratégies utilisées, de leur efficacité, des pratiques réussies, des précisions ou des corrections à apporter, du matériel créé ou utilisé et des objectifs pour la prochaine étape. Ainsi, tous les échanges sont devenus des données de recherche importantes, car ils ont servi à documenter autant le processus de mise en œuvre des stratégies que leurs effets sur le développement des élèves.

1.3. Les participants

Les participants au projet incluaient un groupe expérimental composé des 13 enseignantes qui faisaient partie de la communauté virtuelle professionnelle d'apprentissage, des 188 élèves de leurs classes et de 157 parents. Les résultats de ce groupe ont été comparés à ceux d'un groupe témoin composé de 4 enseignantes, 76 élèves et 59 parents. Ces enseignantes du groupe témoin n'ont pas participé à la communauté virtuelle d'apprentissage professionnelle. Elles ont été choisies en fonction de la similitude de leurs caractéristiques par rapport à celles du groupe expérimental, c'est-à-dire qu'elles enseignaient 1) dans une école située dans la même région géographique et ayant sensiblement le même nombre d'élèves ; 2) dans une classe d'élèves ayant un profil semblable (scolaire et linguistique) ; et 3) de même niveau scolaire.

Les données recueillies étaient à la fois de nature qualitative et quantitative. Les données qualitatives ont permis de comprendre le processus de mise en œuvre des stratégies après une intervention de

12 semaines. Ces données provenaient du site Internet du projet ainsi que du contenu des rencontres en vidéoconférence. Elles comprenaient les stratégies et les actions choisies par les enseignantes, la fréquence d'utilisation et le contexte dans lesquelles elles étaient utilisées. Les analyses ont été faites selon le cadre de référence *Multiple Case-Study Framework* (Yin, 1994). La collecte des données quantitatives visait principalement l'évaluation des effets du travail des membres de la communauté virtuelle d'apprentissage sur le développement des élèves. Elle s'est faite à l'aide de questionnaires destinés aux élèves, aux parents et aux enseignantes. L'évaluation quantitative du projet reposait sur un modèle de recherche quasi-expérimental prétest et posttest, jumelé à l'utilisation du groupe témoin et du groupe expérimental.

2. Le déroulement de l'intervention

À la suite de la première formation, nous avons demandé à chaque enseignante du groupe expérimental de préparer un plan d'action. Celui-ci comportait un profil général des élèves et une identification des interventions ciblées selon leurs besoins spécifiques. Ensuite, les enseignantes de la même école se sont regroupées en dyade ou en triade afin de formuler un plan commun. Ce sont ces six plans d'action qui ont permis aux chercheurs et aux enseignantes d'orienter leur intervention en ciblant les objectifs visés ainsi que le type d'activités à réaliser.

Pour illustrer l'intervention, nous présentons la description de deux dyades. Elles comprennent le profil des deux groupes classes, le plan d'action général, les activités et les stratégies choisies. Ces informations ont été recueillies grâce à de multiples témoignages de la part des enseignantes, lors des réunions de formation et à partir de comptes rendus écrits sur le site du projet. Les éléments qui auraient pu permettre la reconnaissance d'une école, d'un groupe ou d'un individu ont été soustraits.

2.1. Les interventions de la première dyade d'enseignantes

La première dyade était constituée d'une enseignante de 2e année et d'une enseignante de 5e et 6e année de la même école. L'enseignante a dressé le profil de sa classe de 2e année : elle comprend 19 élèves faibles en communication orale, en lecture et en écriture. Ils sont peu

motivés, plusieurs dérangent les autres et ne respectent pas les directives. Quatre élèves ont des difficultés d'apprentissage et un élève a des problèmes de comportement.

L'enseignante de 5e et 6e année a décrit sa classe ainsi : en général, les élèves sont motivés à accomplir les tâches proposées en lecture et en grammaire, sauf trois d'entre eux. Certains sont très réservés et introvertis. Deux élèves éprouvent des difficultés de comportement, quatre autres ont des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Les élèves ont un bon comportement et aiment beaucoup s'entraider. Le groupe est très actif.

Ces deux enseignantes ont élaboré un plan d'action général qui comprenait l'amélioration de la communication écrite à l'aide de la résolution de problèmes et de la verbalisation, du modelage des stratégies de dépannage, du travail en équipe et d'une tâche d'écriture authentique.

2.1.1. Activités pour faire rédiger des phrases simples et complètes

Après avoir dressé le profil de leur classe, les deux enseignantes ont ciblé le domaine de l'écriture, parce que leurs élèves éprouvaient de la difficulté à rédiger des phrases relativement simples et des phrases complètes. Elles ont planifié une démarche basée sur la résolution de problèmes que les élèves devaient utiliser régulièrement, et ce, dans toutes les matières scolaires. Ceux-ci devaient régulièrement verbaliser les étapes à suivre et la façon dont ils avaient résolu le problème.

Elles ont ensuite revu avec les élèves plusieurs stratégies et outils de dépannage en écriture tels que l'utilisation des boîtes de sons et des murs de mots sur diverses thématiques (par exemple, la Saint-Valentin), l'élaboration d'un référentiel sur les stratégies permettant d'écrire un mot nouveau, le développement d'un abécédaire dans lequel étaient incorporés des mots concernant différents thèmes, différentes matières (surtout les mots nouveaux qu'elles voulaient que les élèves utilisent) ainsi que les mots nouveaux propres à chaque élève. L'abécédaire était pour eux un outil individuel et personnalisé. Il était utilisé et complété tous les jours. Par la suite, les enseignantes ont modelé une stratégie d'écriture afin d'augmenter l'autonomie des élèves. Ceux-ci devaient recourir aux stratégies de dépannage qui leur avaient été inculquées pour écrire des phrases complètes comprenant des mots simples et des mots nouveaux ou plus complexes et

trouver eux-mêmes les stratégies appropriées selon le contexte. Les enseignantes ont remarqué que, à la suite de l'implantation de cette nouvelle méthode de travail, beaucoup moins d'élèves venaient solliciter de l'aide. Elles ont fait du renforcement positif et ont valorisé les élèves à plusieurs reprises dans cette démarche.

2.1.2. Partenariat et deux tâches authentiques d'écriture

En plus des activités de rédaction de phrases simples et complètes, les enseignantes ont établi un partenariat entre les élèves de deuxième et ceux de sixième année afin de travailler le processus d'écriture dans deux tâches authentiques : le récit et les invitations.

a) Tâches d'écriture visant le récit

Pour le récit, les élèves de chaque niveau avaient un rôle précis à jouer : ceux de deuxième année devaient expliquer à ceux de sixième année le fonctionnement du logiciel *Smart Ideas* afin d'élaborer un réseau conceptuel, tandis que ceux de sixième année avaient la tâche de vérifier si les idées des plus jeunes étaient bien placées et s'ils n'avaient pas oublié l'événement perturbateur et les péripéties. Les enseignantes ont ensuite révisé les parties du récit et ont donné les directives de rédaction. Les élèves, toujours en équipe, ont reçu une feuille sur laquelle ils devaient mettre les idées en ordre. Dès que les idées étaient bien disposées, les élèves pouvaient commencer à écrire leur court récit.

b) Tâches d'écriture visant les invitations

Les enseignantes ont ensuite encouragé leurs élèves à préparer des invitations pour que les élèves des autres classes de deuxième année viennent lire leurs récits. Pour les aider à composer une invitation, elles ont eu recours à diverses stratégies telles que le modelage, la pratique guidée avec un ou plusieurs élèves et le travail en dyades. Les élèves ont dû collaborer entre eux pour suivre les étapes du processus d'écriture pour composer le texte de leurs invitations.

2.2. Les interventions de la deuxième dyade d'enseignantes

La deuxième dyade était constituée de deux enseignantes de 2e année. La première enseignante a dressé le profil de sa classe : la classe compte 14 élèves et la performance du groupe va de moyenne à faible

en lecture, en écriture et en communication orale. La plupart des élèves sont motivés à apprendre. La majorité d'entre eux n'expriment pas beaucoup leurs émotions, sont très actifs alors que certains sont très agités. Un élève a des problèmes de comportement et un autre ne supporte aucun changement dans sa routine. L'autre enseignante de deuxième année a décrit sa classe ainsi : ses 16 élèves se situent dans la moyenne en lecture, en écriture et en communication orale. Ils s'entraident souvent et n'hésitent pas à se confier à l'enseignante lorsqu'ils ont de la difficulté. Ils sont motivés et participent bien, sauf trois élèves qui sont souvent distraits, ne montrent aucun intérêt et participent peu.

Ces deux enseignantes ont élaboré un plan d'action général qui comprenait l'amélioration de la compréhension en lecture en modelant une stratégie de dépannage et en la jumelant à la résolution de problème, au travail en équipe et à la verbalisation.

2.2.1. Activités en lecture pour comprendre les nouveaux mots

En comparant leur profil de classe, ces deux enseignantes ont décidé de travailler la compréhension en lecture, puisque les élèves avaient de la difficulté à comprendre les nouveaux mots rencontrés dans les textes. Nous présenterons tour à tour la modélisation de la résolution de problèmes par les enseignantes, l'application des étapes par les élèves en petits groupes, la rétroaction orale sur l'activité et l'approfondissement de la compréhension en lecture.

a) Modélisation de la résolution de problèmes par les enseignantes

Les enseignantes ont expliqué aux élèves que les stratégies de lecture sont des moyens pour les aider à mieux lire, des solutions à utiliser lorsqu'ils ne comprennent pas un mot. Elles ont illustré cette explication en comparant l'incompréhension en lecture avec un problème avec un ami. Les étapes à suivre étaient : 1) trouver le problème ; 2) trouver des solutions possibles ; 3) choisir la meilleure solution ; et 4) appliquer cette solution. Elles ont modélisé une stratégie de compréhension de lecture en la jumelant à la résolution de problèmes. Elles ont illustré cette stratégie qui se déroulait en plusieurs étapes en faisant une analogie avec une voiture. Les étapes étaient les suivantes : 1) L'auto est en panne, bris de compréhension : je m'arrête lorsque je ne comprends pas un mot ; 2) La dépanneuse arrive, stratégies de dépannage : je vais

voir dans ma boîte personnelle ; je regarde les images et les illustrations ; je lis avant et après le mot ; j'analyse le mot (petit mot dans le grand mot, mot de la même famille, etc.) ; je continue de lire le texte pour deviner le sens ; je vois la phrase dans ma tête ; et 3) L'auto est réparée : je comprends et je continue à lire.

b) Application des étapes par les élèves en petits groupes

Ces stratégies ont été exploitées en regroupant les deux groupes classes. Les deux enseignantes étaient aidées par deux enseignantes ressources de l'école. Les élèves étaient divisés en quatre groupes. Chaque groupe travaillait le même texte, séparément, avec une des enseignantes, dans un local distinct. Au début, l'enseignante lisait le texte et lorsqu'il y avait un bris de compréhension, l'enfant intervenait en disant : « Arrête ! » À ce moment, les élèves suivaient les étapes des stratégies de lecture dans l'ordre, afin de déterminer laquelle serait la plus susceptible de leur permettre de comprendre le nouveau mot. Après quelques essais, les élèves lisaient le texte individuellement. Si un élève ne comprenait pas, il devait essayer les stratégies de dépannage et, au besoin, demander l'aide d'un autre élève ou de l'enseignante. Au début, les élèves étaient gênés et n'intervenaient pas beaucoup, mais après deux séances, ils étaient plus proactifs et identifiaient plus rapidement le mot de vocabulaire qui provoquait leur bris de compréhension. De plus, les élèves se sont rapidement familiarisés avec la démarche à suivre et les stratégies de lecture. Certains mots plus difficiles les obligeaient parfois à chercher dans le dictionnaire, mais lorsqu'ils se rendaient à ce stade, ils lisaient la définition en groupe. Ensuite, ils déterminaient ensemble quelle définition était la plus appropriée pour le mot dans le contexte du texte lu.

c) Rétroaction orale sur l'activité en lecture

À la fin de l'activité, lorsque les élèves sont revenus dans leur classe, les enseignantes les ont invités à verbaliser comment ils se sentaient lorsqu'ils utilisaient les stratégies de lecture. Parmi les commentaires exprimés par les élèves, voici les plus marquants : *je me sens bon à lire ; je peux mieux penser ; je comprends mieux ma lecture ; je pense que je peux lire d'autres histoires difficiles.* Cette activité était pratiquée trois fois par cycle de dix jours, à raison de 40 minutes par période. Deux semaines

après, les enseignantes ont donné un texte à lire aux élèves. Elles ont évalué à l'oral leur compréhension en lecture afin d'identifier ceux qui n'avaient pas bien maîtrisé les étapes de la résolution de problèmes.

d) Approfondissement de la compréhension en lecture

Les enseignantes ont ensuite demandé aux élèves de répondre par écrit à des questions de compréhension en lecture. Il y avait quatre questions par texte, dont trois questions courtes portant sur le texte et une à développement qui demandait leur opinion. Les enseignantes ont profité de l'occasion pour montrer aux élèves comment débuter leurs réponses en reprenant les mots importants de la question. Elles ont ensuite jumelé les élèves pour favoriser l'entraide et la discussion. Enfin, elles ont mené une discussion sur les réponses données par les élèves pour évaluer leur compréhension.

3. Les résultats globaux des interventions

Cette section présente les résultats qui touchent aux changements des pratiques pédagogiques des enseignantes, à l'évolution du rendement et de l'attitude des élèves avant et après l'intervention.

3.1. Les changements de pratiques pédagogiques des enseignantes avant et après l'intervention

Pour connaître la fréquence d'utilisation de leurs pratiques pédagogiques avant et après le projet, les enseignantes du groupe expérimental ont indiqué la fréquence de chacune des stratégies qu'elles avaient choisies parmi celles qui étaient suggérées au cours de la formation, sur une échelle à cinq points allant de *jamais* à *très souvent*, *jamais* valant 0 et *très souvent* valant 4. Le calcul de l'écart avant et après a conduit à la reconnaissance des pratiques dont la fréquence d'utilisation a augmenté ou diminué. Seules celles qui indiquaient un écart de fréquence d'utilisation de plus de 10 % entre le prétest ou le posttest ont été conservées. Ainsi, nous avons conservé les actions qui indiquaient une différence minimale de 0,4 entre le prétest et le posttest si la fréquence avait augmenté ou de –0,4 si celle-ci avait diminué.

a) Sur le plan de la littératie, plusieurs changements ont été notés dans la fréquence d'utilisation des stratégies. En lecture, les enseignantes ont fait davantage de lecture guidée avec un petit groupe, ont fait lire plus souvent les élèves en dyade (chacun lisait à son tour une partie d'un texte) et ont réalisé davantage d'activités spéciales pour favoriser la motivation à lire (livre du mois, club de lecture, centre de lecture, affiche de promotion, etc.). En écriture, les enseignantes ont exploité davantage l'écriture guidée (un groupe d'élèves pratique avec l'enseignante une stratégie déjà enseignée) et se sont assurées de diffuser plus souvent les textes des élèves (publication, lecture par les autres, textes affichés, etc.). Toutefois, elles ont fourni moins de modèles de textes accomplis. En communication orale, les enseignantes ont plus souvent reformulé le message d'un élève et fourni des modèles de communicateurs accomplis. Elles ont aussi demandé plus souvent aux élèves de planifier une communication orale, de trouver un mode original et intéressant de présentation (variété de la forme) et de s'exercer seuls à leur communication et devant un public pour recevoir une rétroaction et une correction. Toutes ces stratégies d'apprentissage en lecture, en écriture et en communication orale, dont la fréquence d'utilisation par les enseignantes a augmenté, sont reconnues par la recherche comme des stratégies efficaces pour améliorer la performance des élèves en littératie (MEO, 2005). Les résultats du présent projet vont donc dans le sens de ces recherches.

b) Sur le plan des approches d'enseignement, les enseignantes ont aussi utilisé davantage la résolution de problèmes pour aider les élèves dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale. L'augmentation de la fréquence d'utilisation dans cette situation a été très forte. De plus, elles l'ont aussi utilisée pour aider les élèves à régler des conflits internes et dans des situations d'un à un.

c) En plus de la résolution de problèmes, elles ont aussi favorisé la verbalisation des émotions et des consignes. Elles ont plus souvent reformulé en leurs propres mots le contenu de ce que l'élève venait d'exprimer, encouragé les élèves à verbaliser ce qu'ils avaient compris des directives et comment ils avaient résolu le problème. L'utilisation plus fréquente de la résolution de problèmes et de la verbalisation à l'apprentissage scolaire ainsi qu'aux conflits sociaux vient, en quelque sorte, appuyer les

résultats de plusieurs recherches dont celles de Burnett (2003), Maltais et Herry (2001) et de D'Zurilla, Nezu et Maydeu-Olivares (2004). Selon ces chercheurs, la compréhension, la connaissance et l'application des étapes de la résolution de problèmes et de la verbalisation permettent à l'élève d'exercer un certain contrôle sur son apprentissage, ayant pour résultat une plus grande confiance en ses capacités. Elles lui permettent aussi d'être outillé pour résoudre à la fois des situations complexes d'apprentissage et de nature sociale.

d) Enfin, elles ont encouragé plus régulièrement le travail d'équipe. Elles ont demandé plus souvent aux élèves d'identifier en équipe les tâches à accomplir et se sont assuré que chaque membre de l'équipe avait une tâche assignée. De plus, elles ont prévu du temps au cours de la tâche afin de faire le point régulièrement sur les progrès de leur travail et sur leur coopération. Le recours au travail d'équipe plus régulièrement lors des tâches en littératie semble avoir un effet positif, comme l'ont noté Yarrow et Topping (2001).

3.2. L'évolution du rendement des élèves en littératie avant et après l'intervention

L'analyse de l'évolution du rendement des élèves en littératie s'est effectuée par l'entremise de questionnaires complétés par les enseignantes, les parents et les élèves avant et après l'intervention. Chaque questionnaire incluait des questions sur la performance scolaire de l'élève en lecture, en écriture et en communication orale, ainsi que sur son attitude vis-à-vis de ces domaines. L'analyse des résultats repose sur l'écart entre les résultats du prétest et ceux du posttest.

Les enseignantes ont trouvé que les élèves du groupe expérimental avaient amélioré leur performance scolaire globale, alors que les enseignantes du groupe témoin ont trouvé que celle de leurs élèves avait diminué. Une différence semblable a été notée par les enseignantes entre la performance des deux groupes en lecture et en écriture. Les parents ont aussi trouvé la même différence en ce qui concerne la performance scolaire globale et celle en écriture.

Les données recueillies auprès des enseignantes ne peuvent expliquer cette diminution. Cependant, des discussions informelles avec les deux groupes d'enseignantes ont révélé que celles du groupe

témoin ont observé une diminution de la motivation de leurs élèves, de janvier à avril, qu'elles attribuent aux activités routinières en littératie. D'autre part, les enseignantes du groupe expérimental ont mentionné que les nouvelles activités proposées avaient contribué à maintenir l'intérêt et l'engagement de leurs élèves. D'autres hypothèses, comme la formation reçue, le soutien des pairs dans la recherche et l'essai de nouvelles stratégies en littératie, l'application systématique et régulière de stratégies plus adaptées aux besoins et aux intérêts de leurs élèves ou une combinaison de toutes ces raisons, pourraient aussi expliquer la perception des enseignants du groupe expérimental à l'égard de la performance scolaire de leurs élèves.

3.3. L'évolution de l'attitude des élèves avant et après l'intervention

L'intervention a aussi eu un effet sur l'attitude des élèves. Ceux du groupe expérimental ont amélioré leur attitude envers la lecture, l'écriture et la communication orale, alors que l'attitude des élèves du groupe témoin a eu tendance à se détériorer. En terminant le projet, les élèves du groupe expérimental disaient aimer davantage la lecture, l'écriture et la communication orale, alors que les élèves du groupe témoin affirmaient moins aimer ces activités qu'avant. Certaines hypothèses sont avancées pour expliquer ces résultats. Les élèves du groupe expérimental qui ont bénéficié d'activités variées en littératie pendant un court laps de temps ont peut-être constaté une amélioration de leur rendement, ce qui a eu un effet positif sur leur attitude en littératie. Ou encore, la capacité d'utiliser des outils leur permettant d'être davantage autonomes en lecture et en écriture leur a peut-être donné un sentiment de satisfaction améliorant, du même coup, leur attitude envers la littératie.

Les enseignantes du groupe expérimental ont aussi noté une amélioration au sujet de l'attitude envers la lecture et la communication orale et une détérioration dans l'attitude envers l'écriture. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les enseignantes n'utilisent peut-être pas les mêmes critères d'évaluation que les élèves, ou encore que les nouvelles attentes des enseignantes ont pu affecter à la baisse leur perception de l'intérêt des élèves pour les activités d'écriture, et ce, même si les élèves ont indiqué aimer ces activités plus qu'avant.

De leur côté, les parents n'ont pas remarqué de différence à la maison concernant l'attitude envers l'écriture et la communication orale. Toutefois, ils ont noté une baisse d'intérêt pour la lecture. Il se pourrait que les élèves réalisant davantage d'activités de lecture en classe en aient réalisé moins à la maison. Ces résultats portent à croire que la perception des enseignantes et des parents sur l'attitude des élèves s'appuie sur des critères différents de ceux des élèves. En effet, les résultats indiquent que les élèves ont développé une attitude plus positive face à la lecture, à l'écriture et à la communication orale, alors que dans certains domaines, les enseignantes et les parents n'ont pas perçu ce changement.

Conclusion

En conclusion, le projet a entraîné des changements intéressants dans un court laps de temps chez les enseignantes et les élèves. Chez les enseignantes, les résultats indiquent une augmentation de l'utilisation des stratégies de littératie en lecture, en écriture et en communication orale jumelées à la résolution de problèmes, à la verbalisation et au travail d'équipe. Bien que souvent utilisée en mathématique et lors de conflits sociaux, la résolution de problèmes est rarement utilisée en littératie, même si les recherches qui ont porté sur la relation entre l'apprentissage des élèves et le recours à la résolution de problème, le recommandent (D'Zurilla, Nezu et Maydeu-Olivares, 2004). De même, la verbalisation gagnerait à être utilisée davantage en littératie (Burnett, 2003 ; Maltais et Herry, 2001) au lieu d'être restreinte à la résolution des difficultés personnelles (autorégulation des comportements). Quant au travail d'équipe, ses effets positifs déjà notés dans la recherche (Yarrow et Topping, 2001) encouragent le milieu scolaire à l'utiliser dans plusieurs domaines, dont la littératie. Les résultats de cette recherche tendent à montrer que l'augmentation d'un tel jumelage (résolution de problèmes, verbalisation, travail d'équipe et stratégies de littératie) s'est avérée efficace pour améliorer la performance scolaire pour les élèves du groupe expérimental, mais aussi pour améliorer leur attitude envers la lecture, l'écriture et la communication orale.

Le projet avait comme prémisse l'inclusion de tous. Selon les données du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 18 % des élèves des écoles qui ont participé au projet avaient un Plan d'enseignement individualisé (PEI). Nous avons donc retenu des stratégies inclusives

qui répondaient aux besoins de tous, sans cibler des groupes d'élèves particuliers. Compte tenu de l'impact du projet sur la performance scolaire et sur l'attitude des élèves en lecture, écriture et communication orale, nous pouvons supposer que le jumelage des stratégies (résolution de problèmes, verbalisation et travail d'équipe) a eu un effet positif sur tous les élèves, y compris ceux qui éprouvaient des difficultés.

L'augmentation de l'utilisation de ces stratégies est liée à la participation des enseignantes à une communauté d'apprentissage virtuelle. Cette communauté leur a fourni un cadre de formation, d'intervention et de réflexion qui les a amenées à connaître et à revoir les stratégies efficaces identifiées par la recherche. En s'appuyant mutuellement, les membres de la communauté se sont sentis soutenus et guidés, ils ont pu cibler les stratégies de littératie en fonction des besoins de tous leurs élèves et ont pu les mettre en œuvre de façon systématique en les jumelant avec la résolution de problèmes et la verbalisation. De plus, en communiquant régulièrement entre eux de façon virtuelle, les membres ont pu entamer une réflexion sur leurs actions (réussites et défis) et poursuivre activement leurs objectifs. Dans ce sens, tout comme l'ont affirmé plusieurs auteurs (Dufour et Eaker, 1998 ; Herry, Peters, Arnold, Petrunka, 2003 ; Koffi, Laurin et Moreau, 2000), la communauté d'apprentissage virtuelle est certainement une piste intéressante qui permet aux enseignantes de poser des gestes pédagogiques ayant une portée sur tous les élèves, y compris sur ceux qui ont des difficultés. En effet, nous avons noté que plusieurs des réflexions et questionnements découlant des discussions avaient souvent comme point de départ les difficultés éprouvées par un ou plusieurs élèves, mais que les solutions recherchées pouvaient contribuer au développement de tous.

Toutes les stratégies utilisées au cours de cette recherche ont l'avantage d'être à la portée de tous les enseignants et exigent un minimum de mentorat et d'aide. De plus, leur mise en œuvre fait partie des activités normales de la salle de classe et n'exige souvent qu'une modification de l'intervention auprès des élèves. Pour ce qui est de la communauté d'apprentissage, même si le contexte de la recherche a nécessité qu'elle soit virtuelle, elle peut tout aussi bien se faire au sein de l'école ou à distance pour ceux qui désirent travailler avec des enseignants d'un même niveau dans d'autres écoles.

Les limites de cette étude sont de deux ordres : le nombre restreint d'enseignantes et le court laps de temps de l'intervention. Le petit nombre d'enseignantes qui a participé à cette étude ne permet pas de généraliser les résultats à une grande population. Il serait intéressant qu'une recherche exploite à nouveau ce type de projet avec un plus grand nombre de participants pour valider les résultats. L'intervention a donné des résultats positifs à plusieurs égards : attitude et amélioration des élèves, augmentation des stratégies en littératie par les enseignantes, en l'espace de 12 semaines. Il faut se demander si ces résultats auraient pu être maintenus à plus long terme. Une autre piste de recherche serait d'évaluer les résultats d'une intervention qui s'étendrait sur une plus grande période de temps et porterait sur d'autres stratégies de littératie que celles qui ont été choisies par les enseignantes de ce projet.

Bibliographie

Burnett, P.C. (2003). « The impact of teacher feedback on student self-talk and self-concept in reading and mathematics », *Journal of Classroom Interaction*, *38*(1), p. 11-16.

Dufour, R. et R. Eaker (1998). « Professional learning communities at work : Best practices for enhancing student achievement », Bloomington, IN, National Educational Service.

D'Zurilla, T.J., A.M. Nezu et A. Maydeu-Olivares (2004). « Social problem solving : Theory and assessment », dans E.C. Chang, T.J. D'Zurilla et L.J. Sanna (dir.), *Social Problem Solving : Theory, Research, and Training*, Washington, DC, American Psychological Association.

Eaker, R., R. Dufour et R. Brunette (2002). *Premier pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, Bloomington, IN, National Education Service.

Herry, Y., R. De V. Peters, R. Arnold et K. Petrunka (2003). « Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur : les résultats des dix premières années de recherche sur un programme d'adaptation sociale du gouvernement ontarien », *Revue du Nouvel-Ontario, 28*, p. 79-112.

Koffi, V., P. Laurin et A. Moreau (2000). *Quand l'école se prend en main*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Maltais, C. et Y. Herry (2001). « Verbalisations à propos du soi chez les enfants de six ans », *Revue internationale de l'enfance préscolaire, 33*, p. 1-9.

Mastropieri, M.A. et T.E. Scruggs (2004). *The Inclusive Classroom : Strategies for Effective Classrooms*, Upper Saddle River, Pearson Prentice Hall.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *L'éducation pour tous : Le rapport de la table d'experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*, Toronto, l'Imprimeur de la Reine.

Polya, G. (1965). *Comment poser et résoudre un problème*, Paris, Éditions J. Gabay.

Raynal, F. et A. Rieunier (1997). *Dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Paris, Éditeur ESF.

Veenman, S., B. Kenter et K. Post (2000). « Cooperative learning in Dutch primary classrooms », *Educational Studies, 26*(3), p. 281-302.

Yarrow, F. et K.J. Topping (2001). « Collaborative writing : The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction », *British Journal of Educational Psychology, 71*, p. 261-282.

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research : Design and Methods*, 2e édition, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

CHAPITRE

Innover en littératie

Pratiques de lecture/écriture à partir de la bande dessinée

Jean-François Boutin
Université du Québec à Rimouski (antenne Lévis)
algojeff@levinux.org

Manifestation littéraire et graphique certes problématique en contexte scolaire (Boutin, 2005 ; Grégoire, 2008), la bande dessinée (BD) possède pourtant des caractéristiques formelles et narratives (double lecture, ellipse, récit « dialogal », etc.) qui, en plus de forger sa singularité artistique[1], supportent avec une acuité particulièrement sentie le développement de la littératie chez les élèves, notamment ceux et celles dits en difficulté. L'intérêt fondamental à utiliser le médium BD pour participer au développement de la littératie des élèves réside, nous le croyons fermement, dans le soutien optimal des démarches d'inclusion de ces élèves dits en difficulté d'apprentissage en classe régulière.

Le présent chapitre comporte trois interventions en littératie qui furent expérimentées avec succès en classe régulière (inclusion), en adaptation scolaire et en orthopédagogie dans le cadre d'une recherche développement (Boutin, 2005 ; Loiselle, 2001 ; Richey et Nelson, 1996 ; Van der Maren, 2004) conduite par l'auteur depuis 2004. Ce type de recherche se caractérise par la réalisation d'un processus complet de développement d'un objet pédagogique en trois grandes étapes : 1) la conception de l'objet en question (design) ; 2) les mises à l'essai d'un prototype (validation) ; et 3) la diffusion à grande échelle (implantation). Dans le cas présent, une séquence de quinze activités de lecture et d'écriture à partir de la bande dessinée a été testée auprès de sujets[2] (élèves en difficulté ; $n = 200$) distribués dans des classes régulières ($n = 4$), dans des groupes de travail animés par des orthopédagogues ($n = 3$) et dans des classes d'adaptation scolaire ($n = 4$).

La première démonstration met à contribution la présence intrinsèque du phénomène de l'ellipse en BD afin de stimuler l'habileté du jeune lecteur à effectuer des inférences, à énoncer des prédictions, voire à formuler des hypothèses, stratégies névralgiques pour la bonne compréhension du sens porté par le texte (Giasson, 2003 ; Rasinski et Padak, 2004 ; Saint-Laurent, 2002 ; Van Keer, 2004). Toujours en lecture, une seconde piste de travail, cette fois-ci, en cohérence textuelle (grammaire de texte), conduit les élèves à développer, sinon à consolider, leur conception de la notion de progression de l'information. Toujours

1. Désormais, nul est le besoin de démontrer que la BD contemporaine doit nécessairement être considérée pour ce qu'elle est vraiment, c'est-à-dire un art en bonne et due forme et fondamentalement binaire, toute œuvre produite étant le résultat du mariage de la littérature (récit « dialogal ») à l'illustration.

2. Les sujets étaient des élèves du primaire et du début du secondaire se situant approximativement au tournant des 2e et 3e cycles du primaire en lecture et en écriture, académiquement parlant.

du côté de la cohérence, notre dernière suggestion s'attarde enfin à la réécriture de dialogues à partir du discours rapporté direct qui est omniprésent en BD.

Les trois propositions didactiques esquissées dans ce chapitre partagent un solide point commun : leur souplesse. On peut facilement les déployer : 1) auprès d'élèves lecteurs/scripteurs ayant des caractéristiques distinctes (âge, niveau de maîtrise des différentes stratégies, etc.), 2) dans des contextes scolaires diversifiés (classe régulière – inclusion –, orthopédagogie, classe d'adaptation) et 3) en poursuivant des visées spécifiques (acquisition/consolidation de savoirs, évaluation diagnostique, remédiation, etc.). Comme elles ont toutes franchi avec succès l'étape de l'expérimentation en salle de classe[3] (banc d'essais) de la recherche développement, leur efficacité est désormais démontrée (Loiselle, 2001). Mentionnons que les élèves sondés à cette occasion (Boutin, 2008) ainsi que dans des situations apparentées (Leblanc, 2005 ; Lebrun, 2004) ont clairement et très majoritairement manifesté leur satisfaction à l'égard du recours à la BD pour soutenir le développement de leur compétence à lire et à écrire.

1. Bande dessinée et inclusion ?

En BD, l'art de la synthèse prend véritablement tout son sens, mais surtout pas de façon négative, comme on pourrait parfois le croire, bien au contraire. En effet, pour réussir à synthétiser avec cohérence et efficacité un récit qui ne peut prendre forme que dans la fusion articulée et aboutie d'un double langage (illustration et écriture), auteurs et dessinateurs doivent en tout temps maîtriser de façon sentie leurs élans naturellement expansifs. Dialogue oblige, la BD, très souvent, va droit au but, sans longues dérives sémantiques ni excès de fioritures stylistiques. Ces caractéristiques intrinsèques de la BD sont, bien sûr, fortement perçues par les élèves, ce qui explique sans nul doute leur très grande et constante appétence à son égard (Grégoire, 2008 ; Leblanc, 2005 ; Lebrun, 2004) certes, mais dans des situations généralement externes à la classe, *a fortiori* la classe de français, où sont systématiquement enseignées la lecture et l'écriture (Boutin, 2007).

Parce que, très souvent, son récit est assez bref, mais suffisamment dense, parce que celui-ci est fréquemment découpé en épisodes condensés dans des espaces éditoriaux (formatage) qui lui sont propres

3. Toujours en classe de français langue première.

(case, bande et planche), parce que ces derniers se juxtaposent dans une dynamique fortement elliptique, parce qu'on y retrouve des schèmes communs facilement identifiables et significativement porteurs de sens, les fameux stéréotypes littéraires (Dufays, 1994), etc., la BD constitue l'un des types de textes les plus accessibles au jeune lecteur, notamment celui dit en difficulté. Pourtant, très peu d'enseignants y ont recours en contexte proprement académique, et lorsqu'on la retrouve dans les manuels scolaires, ce n'est que de façon accessoire, ou presque, d'abord et avant tout en guise d'appât ou de simulacre.

En contexte d'inclusion des élèves qui ont un rapport conflictuel avec l'écrit (lecture, écriture), de telles caractéristiques deviennent, comme notre recherche semble clairement le confirmer, des assises majeures sur lesquelles l'enseignant peut ancrer très solidement ses interventions en vue de la « remédiation » desdites difficultés. Bien plus qu'une amorce, la BD initie, fait surtout progresser (ce qui prime d'abord et avant tout avec de tels élèves), conduit plus loin, beaucoup plus loin, et ce, aussi bien en lecture qu'en écriture.

2. Réapprendre à lire à partir de la bande dessinée

Très peu de nos pairs oseront débattre du bien-fondé du savoir-lire pour l'individu qui évolue dans nos sociétés postindustrielles. Dans ce sens, « des difficultés d'apprentissage en lecture entraînent de graves conséquences pour l'ensemble de la scolarité d'un élève » (Goupil, 2007, p. 47). D'où l'importance cruciale de proposer aux élèves en difficulté, notamment en contexte d'inclusion de ces derniers en classe régulière, des interventions signifiantes et efficientes afin de les accompagner le plus adéquatement possible sur cette route sinueuse et non sans risques qu'est celle du développement progressif de meilleures stratégies de lecture, stratégies durables et névralgiques pour leur développement professionnel, culturel, social et personnel (Zwiers, 2008). Nos constats en recherche portent à croire que l'utilisation de la BD en compréhension en lecture, voire en lecture d'apprentissage[4], devient alors un véhicule de prédilection pour atteindre cet objectif.

4. La lecture d'apprentissage (Boutin, 2007) réfère ici directement au modèle *Lire pour apprendre* (appelé aussi Apprendre en lisant), une approche des plus novatrices et pertinentes qui est développée depuis plusieurs années par la professeure Cartier et son équipe de recherche (Cartier, 2007).

2.1. L'ellipse pour inférer/prédire

« Il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle » (Giasson, 2003, p. 267). Une inférence pourrait alors être décrite comme une décision, la plupart du temps implicite, prise par le lecteur quant au sens qu'il choisit d'accorder à un élément d'information qu'il dégage directement du texte ou qu'il sous-entend (Van Keer, 2004). « Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles [dans le texte], des mises en relation [d'éléments de sens] qui ne sont pas explicites [toujours dans ce même texte] » (Fayol, 2000, dans Giasson, 2003, p. 266). Inférer s'avère donc primordial à la bonne compréhension de tout texte, dans la mesure où la majeure partie de l'information que le lecteur retient est précisément obtenue à l'aide de cette stratégie (Giasson, 2003).

D'un point de vue davantage spécifique, la prédiction se veut une anticipation de sens ; le lecteur envisage une signification donnée et constate au fil de sa lecture si son choix était fondé ou non (Rasinski et Padak, 2004). Encore plus précisément, l'hypothèse est une réponse provisoire du lecteur à un questionnement à l'égard du sens ; il voudra alors confirmer ou infirmer la réponse envisagée en fonction de ce qu'il trouvera dans le texte parcouru. À nouveau, la capacité du lecteur à effectuer des prédictions est un vecteur sensible de son efficacité cognitive (Giasson, 2003, p. 227).

L'une des caractéristiques intrinsèques de la BD demeure directement reliée à l'habileté du lecteur à inférer et à prédire : l'ellipse. L'ellipse, d'un strict point de vue narratif, est une absence passagère de contenu dans le déploiement du récit (Morgan, 2003 ; Peeters, 1998) ; c'est la transition du sens global du récit d'une unité (de sens) à une autre qui doit surpasser un certain « vide » entre ces deux unités. L'intérêt manifeste de l'ellipse, cette « case fantôme, vignette virtuelle entièrement construite par le lecteur » (Peeters, 1998, p. 32) pour la compréhension en lecture repose sur la nécessité, pour le lecteur, de combler cette fameuse absence passagère de contenu afin de maintenir le sens global du récit, donc d'établir un pont entre les deux unités de sens en question. Il s'agit en fait de ré-assurer la « séquentialité » (Morgan, 2003, p. 128) du récit, c'est-à-dire sa cohérence narrative.

Comment rétablir le sens ? Par l'inférence ou la prédiction. Pourquoi alors le faire grâce à la BD ? Tout simplement parce qu'aucune forme du récit n'offre autant et aussi systématiquement des situations

elliptiques : d'une case à l'autre, d'une bande à l'autre, d'une planche à l'autre. À vrai dire, lire de la BD, c'est se retrouver en constante situation d'inférer et/ou de prédire (Reinwein, 1990).

Un exemple d'activité pour travailler l'inférence à partir de l'ellipse

Concrètement, la piste qui s'est révélée la plus facile et la plus efficace à exploiter auprès des différents sujets de la recherche est l'ellipse qui survient entre deux pages (planches) d'une BD. En fait, il faut demander tout simplement aux élèves, lorsqu'ils ont terminé leur lecture d'une page donnée, de prendre un temps d'arrêt afin d'essayer de projeter/d'anticiper, par la verbalisation, voire par écrit, la suite du récit entamé. L'enseignante ou l'enseignant se voit alors offrir une occasion unique de procéder au modelage ou au guidage (notamment par questionnement) de la pratique de l'inférence ou de la prédiction, dans une démarche typique d'enseignement explicite (Van Keer, 2004). C'est cette dernière forme spécifique d'intervention de la part de l'enseignante qui s'est révélée la plus efficace au cours de nos mises à l'essai ; dans la très grande majorité des cas, les élèves parvenaient aisément à intégrer de façon autonome et quasi systématique la pratique explicite de l'inférence à l'occasion de la lecture de BD. L'encadré 4.1 fait l'objet d'un exemple concret et récurrent, tout au long de la recherche, d'enseignement de l'inférence et de la prédiction à partir de l'ellipse, élément constitutif, rappelons-le, de la BD.

Bien sûr, il s'avère possible de réaliser la même démarche à une échelle plus réduite du récit, par exemple entre deux cases (vignettes). Il s'agit ici de demander aux élèves d'inférer/de prédire ce qui devrait se passer après qu'ils aient lu la première des deux cases, puis d'aller comparer/vérifier leurs idées en parcourant le texte de la seconde. Or, on pourra procéder exactement de la même façon entre deux bandes.

Tel que mentionné précédemment, innombrables sont les BD qui permettent aux élèves de déployer concrètement de telles stratégies. Dans tous les cas, il importe toutefois de choisir des BD dont le récit se déploie sur l'ensemble d'un album, du moins pour l'ellipse entre deux pages, et qui conviennent surtout aux besoins des élèves auprès desquels on intervient[5]. L'encadré 4.2 présente les albums

5. À cet égard précis, le groupe LIMIER (UQAR-Lévis) offre gratuitement aux lectrices et lecteurs intéressés des listes bibliographiques par thématiques, genres, clientèles, etc., à l'adresse électronique <agoraBD@levinux.org>.

Encadré 4.1

Un exemple d'enseignement explicite d'une stratégie de lecture à partir de la bande dessinée

Voici un extrait de transcription in extenso de la recherche qui illustre comment un enseignant donné peut intervenir auprès d'un élève en difficulté afin de l'aider à développer systématiquement – et explicitement – sa maîtrise de l'inférence et de la prédiction. Le présent exemple a été réalisé à partir de la lecture de l'album *Le baleinier,* premier tome de la série Le voyage d'Esteban (Bravo, É. (2005), Toulouse, Éditions Milan).

[Une orthopédagogue et son élève lisent individuellement les premières pages de l'album. Rendus à la page 11, on retrouve le héros de l'histoire sur un quai encombré d'un port de Patagonie. Il veut convaincre un capitaine de baleinier de l'enrôler, malgré son tout jeune âge, au sein de l'équipage de son navire. Le capitaine résiste, mais le héros insiste…]

Orthopédagogue : *Je te demande maintenant de lire la page 11, mais de ne surtout pas tourner la page pour poursuivre ta lecture. Fais une pause et préviens-moi dès que tu as terminé. Moi aussi, je la lis.*

[L'élève entame immédiatement sa lecture. Quelques instants plus tard, il prévient son orthopédagogue.]

Élève : *OK, j'ai fini…*

à partir desquels nous avons élaboré nos prototypes d'activités. Ils furent choisis en raison de la qualité d'ensemble de la structure de leur récit, de la richesse de leurs dialogues, de l'adéquation de leur thématique aux besoins des sujets de la recherche (signifiance, intérêt, etc.) et surtout de leur potentiel respectif en termes d'enseignement des stratégies de lecture et d'écriture auprès d'élèves dits en difficulté face à l'écrit.

2.2. La planche pour comprendre la progression

Le concept de planche joue un rôle primordial en bande dessinée (Masson, 1990) car cet espace, qui correspond littéralement à une page, en termes éditoriaux, assure « la mise ensemble d'une narration par images fixes et d'une segmentation de la page. Ou si on préfère, la

Orthopédagogue : *Très bien. J'ai terminé moi aussi. Je ne sais pas si c'est la même chose pour toi, mais j'ai vraiment envie de savoir ce qui va se passer à la page suivante ! J'ai d'ailleurs ma petite idée là-dessus… Toi ?*

Élève : *Moi aussi.*

Orthopédagogue : *Ah oui ! Toi aussi tu as hâte de savoir…*

Élève : *Ouais, moi je pense que le jeune gars va lancer le harpon sur un tonneau, pis le percer…*

Orthopédagogue : *Vraiment ? Super ! Je pense moi aussi qu'il va lancer le harpon et peut-être blesser quelqu'un… peut-être même le capitaine !*

Élève : *Cool !*

Orthopédagogue : *La seule façon de le savoir et de vérifier nos suppositions, c'est de lire la page suivante, n'est-ce pas ? Je te demande donc de tourner la page et de lire la page 12. On s'en reparle quand on aura terminé, d'accord ?*

[L'orthopédagogue et l'élève lisent individuellement la page 12 de l'album.]

Élève : *J'ai fini. Hey ! j'étais pas trop loin !*

[Le héros a bel et bien projeté le harpon sur un tonneau, sans toutefois le percer.]

Orthopédagogue : *Effectivement ! Tu vois, tu as bien anticipé la suite de l'histoire ! Tu as vraiment pris le temps de te poser de bonnes questions et surtout de bien les vérifier. Ça, c'est une stratégie de lecture très efficace qui peut vraiment t'aider à mieux comprendre le texte. On appelle ça faire des prédictions, des inférences…*

réunion d'un découpage (agencement de cases destiné à être progressivement dévoilé) et d'une mise en pages » (Peeters, 1998, p. 39). Somme toute, on doit reconnaître qu'en BD, la planche – page – porte une cohérence narrative (et donc textuelle) qui lui est propre, et ce, aussi bien en tant que récit autonome (une planche = une histoire complète) qu'en tant que moment d'un plus vaste récit (une planche = approximativement un épisode de l'histoire).

Par ailleurs, l'idée de cohérence occupe justement une place prépondérante en grammaire. Un texte sera considéré cohérent dans la mesure où il respecte quelques grands principes fondamentaux : son organisation interne et externe correspond à celle de modèles de textes génériques, il est exempt de contradictions, le thème abordé y est clairement mis en évidence, les points de vue y sont constants, l'information en présence y est reprise de façon diversifiée et, surtout,

Encadré 4.2

Corpus de BD utilisées dans le cadre de la recherche

Bonhomme, M. (2005). *Le baleinier*, Le voyage d'Esteban, *1*, Toulouse, Milan*.

Bonhomme, M. (2006). *Traqués !*, Le voyage d'Esteban, *2*, Toulouse, Milan*.

Bravo, É. (1999). *L'imparfait du futur*, Une épatante aventure de Jules, *1*, Paris, Dargaud*.

Bravo, É. (2005). *La question du père*, Une épatante aventure de Jules, *5*, Paris, Dargaud*.

Chabouté (1999). *Zoé*, Issy-les-Moulineaux, Vents d'Ouest.

Corcal (2005). *Le pays tout en haut*, Le trio Bonaventure, *2*, Paris, Delcourt*.

Corcal et Edith (2006). *L'enfant de sable*, Le trio Bonaventure, *3*, Paris, Delcourt*.

Delaf et Dubuc (2006). *Pour qui tu te prends ?*, Les Nombrils, *1*, Marcinelle, Dupuis.

Delaf et Dubuc (2007). *Sale temps pour les moches*, Les Nombrils, *2*, Marcinelle, Dupuis.

Dorison, X. et C. Bec (2001). *USS Nebraska*, Sanctuaire, *1*, Paris, Les Humanoïdes Associés.

Dorison, X. et M. Lauffray (2007). *Lady Vivian Hasting. Long John Silver*, *1*, Paris, Dargaud.

Falardeau, M. (2005). *Lydia*, Mertownville, *1*, Genève, Paquet.

Godbout, R. et P. Fournier (2008). *Kamarade Ultra*, Red Ketchup, *2*, Montréal, La Pastèque.

Guibert, E. (2005). *Le cyber disc-jockey*, Sardine de l'espace, *10*, Paris, Bayard*.

Hergé (1958). *Coke en stock*, Les aventures de Tintin, Tournai, Casterman*.

Hergé (1976). *Tintin et les Picaros*, Les aventures de Tintin, Tournai, Casterman*.

Loisel, R. et J.-L. Tripp (2006). *Marie*, Magasin général, *1*, Tournai, Casterman.

Phlppgrrd (2005). *Une histoire de pêche*, Montréal, Mécanique générale.

Rabagliati, M. (1999). *Paul à la campagne*, Montréal, La Pastèque.

Rabagliati, M. (2002). *Paul a un travail d'été*, Montréal, La Pastèque.

Rabaté, P. (2005). *Ibicus* (intégrale), Issy-les-Moulineaux, Vents d'Ouest.

Tito (2000). *Appel au calme*, Tendre banlieue, *14*, Tournai, Casterman*.

Tito (2003). *Le pari*, Tendre banlieue, *15*, Tournai, Casterman*.

Vehlmann et Duchazeau (2003). *La nuit de l'Inca*, *1*, Paris, Dargaud.

Vehlmann et Duchazeau (2004). *La nuit de l'Inca*, *2*, Paris, Dargaud.

* Albums particulièrement bien adaptés aux besoins du 3e cycle du primaire (inclusion).

celle-ci est l'objet d'une progression (Chartrand *et al.*, 1999). Pour progresser, un texte doit démarrer d'un point A et, au minimum, se rendre jusqu'à un point B. « Il faut que le contenu du texte soit organisé de telle sorte qu'il assure un apport constant d'informations nouvelles » (Chartrand *et al.*, 1999, p. 21). Évidemment, la BD n'échappe pas à cette règle et ses planches, pour la très grande majorité, se révèlent d'éloquents exemples de progression de l'information à présenter et à analyser avec les élèves.

Un exemple d'activité pour travailler la progression (cohérence textuelle) à partir de la planche

En matière d'intervention auprès des élèves, voici comment l'enseignante ou l'enseignant peut procéder pour effectuer ce travail, tel qu'expérimenté dans le cadre de la présente recherche développement. On choisit d'abord une planche donnée dans une BD appropriée aux besoins des élèves. Pour illustrer clairement notre propos, travaillons cette fois-ci à partir d'un album en particulier, *Coke en stock*, des incontournables Aventures de Tintin (Hergé, réédition de 2007), dont plusieurs planches se sont avérées pertinentes : planches 1, 7, 12, 26, etc.). Prenons la planche d'ouverture de cet album (p. 1), où on retrouve, au total, une séquence de neuf cases (trois bandes de trois cases). Il s'agit ici, tout simplement, de mélanger l'ordre original de ces neuf cases ; les élèves lecteurs ont donc pour tâche de reconstituer au meilleur de leur compétence en lecture ce qui leur semble être la séquence d'origine, donc sa progression normale. Les lois de la combinatoire, associées aux principes de cohérence, inciteront peut-être les élèves à proposer des séquences cohérentes, mais quelque peu distinctes de l'original. On gagnera d'ailleurs à les comparer les unes aux autres ainsi qu'avec l'organisation narrative créée par Hergé, car ce qui importe ici, ce n'est pas de reconstituer fidèlement la cohérence de départ, mais bien plus de formuler, en la justifiant, une séquence réellement cohérente. Mentionnons, au passage, deux autres albums qui furent particulièrement efficaces à l'occasion de la présente intervention auprès des élèves en difficulté qui sont intégrés en classe régulière en raison : 1) de leur forme graphique simple, originale et novatrice ainsi que 2) de leur structure narrative résolument inclinée vers la cohérence et sa (dé/re)construction : *Une histoire de pêche*, du bédéiste québécois Phlppgrrd (2005) et *La question du père* (Bravo, 2002), une épatante aventure de Jules.

Attention, toutefois ! Ce ne sont pas toutes les combinaisons proposées qui se révéleront cohérentes. Il faudra toujours, devant les élèves, en faire rémerger explicitement les contradictions, aberrations et autres non-sens qui interfèrent et rendent ces propositions non recevables, et ce, aussi bien d'un point de vue linguistique que dans une perspective narrative. Bien plus, cette dernière démarche s'avère absolument incontournable auprès des élèves en difficulté, car ils ont un réel besoin d'apprendre à détecter toute forme d'incohérence, y étant généralement fort peu sensibles.

C'est précisément ce qui s'est passé au cours de chacune de nos différentes mises à l'essai. Lors des périodes collectives d'objectivation, les élèves relevaient avec beaucoup d'intérêt les possibilités créatives issues de cette activité, au-delà de la seule reproduction exacte de la séquence narrative ; ils insistaient de même sur les aspects problématiques qui rendaient caduques certaines des reconstitutions formulées. Dans tous les cas, ces apprentissages s'effectuaient dans la bonne humeur et avec un réel entrain, signes manifestes de l'intérêt, de la motivation et surtout du dynamisme cognitif en présence chez ces élèves pourtant dits en difficulté.

3. Réapprendre à écrire à partir de la bande dessinée

Il serait certes un peu dommage de ne pas profiter du travail effectué auprès des élèves en lecture pour aborder avec eux la question tout aussi cruciale de l'écriture, considérant la filiation intrinsèque qui unit ces deux processus complexes. Nous présenterons donc un exemple relativement simple d'utilisation de la BD pour aider les élèves à s'approprier un concept grammatical assez sensible, pédagogiquement parlant : le discours rapporté.

3.1. Le dialogue pour comprendre le discours rapporté

Genre « dialogal » par excellence avec le théâtre, la BD demeure indubitablement liée au discours rapporté. Celui-ci prend forme lorsque, dans un texte donné, « les paroles de quelqu'un sont rapportées intégralement [discours rapporté direct] […] [ou] quand les paroles de quelqu'un ne sont pas rapportées telles quelles, mais qu'elles sont reformulées [discours rapporté indirect] » (Chartrand *et al.*, 1999, p. 40-41).

Or, la BD se veut d'abord et avant tout le lieu d'échanges verbaux et directs entre différents personnages. Cette forme de communication écrite par personnages interposés constitue précisément un dialogue. Si, dans les textes usuels, on marque les dialogues (discours rapporté direct) par l'usage des tirets, on utilise de façon tout à fait similaire en BD l'un de ses signes graphiques les plus distinctifs : les bulles[6]. La bulle est une marque de dialogue au même titre que le tiret ou l'inscription du nom du personnage au théâtre ; elle indique et porte la prise directe de parole d'un personnage donné (ses propres répliques).

Un exemple d'activité pour travailler le discours rapporté à partir du dialogue

Comment amener concrètement les élèves, par l'écriture, à s'approprier l'idée de discours rapporté ? Toujours en fonction des résultats obtenus dans le cadre de la recherche, voici un exemple de travail rédactionnel à leur proposer, encore une fois à partir d'extraits (planches) de BD (nous faisons à nouveau référence à l'album *Coke en stock*, des Aventures de Tintin, Hergé, 2007). Ce qui importe absolument ici, c'est de choisir des planches qui mettent en scène des échanges verbaux particulièrement dynamiques entre les personnages[7].

L'enseignante ou l'enseignant procède tout d'abord à l'effacement des répliques (effacement du texte dans la bulle, qu'on conserve, évidemment) de l'un ou l'autre des personnages. Toujours à partir de *Coke en stock* (Hergé, 2007), prenons la page 5, où le Capitaine Haddock rencontre le jeune prince Abdallah, fraîchement et inopinément débarqué à Moulinsart ; il s'agit alors de supprimer[8] toutes les répliques du capitaine. On demande ensuite aux élèves de tenter de lire ce passage tronqué ; très rapidement, on les amène à constater les problèmes communicationnels qui se présentent instantanément en raison de l'absence de la « partition » du capitaine. En fonction 1) de leur propre capacité à inférer, à prédire et 2) de leur imagination, les élèves doivent alors rédiger les réparties manquantes du célèbre marin, rétablissant ainsi une cohérence certaine au sein de la planche (probablement pas la cohérence originale, ce qui n'a guère d'importance).

6. Appelées aussi ballons, à l'occasion, et surtout phylactères.
7. Dans le cas de *Coke en stock* : planches 1, 5, 6, 10, etc.
8. Notez ici la belle opportunité de travailler avec les élèves, en corollaire, la manipulation linguistique dite d'effacement…

Évidemment, on pourra comparer les versions de discours rapporté des élèves scripteurs avec celle de Hergé. L'encadré 4.3 rend compte du travail de (ré)écriture effectué par l'un des sujets de la recherche (intégré en classe et suivi en orthopédagogie) à partir de cet extrait précis de *Coke en stock* (Hergé, 2007).

Une telle procédure a le mérite d'amener les élèves qui éprouvent de la difficulté à démarrer l'écriture à expérimenter de façon inusitée et, une fois de plus, tout aussi concrètement des aspects majeurs de la cohérence textuelle et le réinvestissement de leurs stratégies de

ENCADRÉ 4.3

Un exemple de réécriture

Voici un exemple de réécriture par un élève intégré en classe régulière, d'une partie des dialogues d'une planche (page 5) à partir de *Coke en stock*, 18e album des aventures de Tintin (Hergé, 1958).

Dialogue original :

C1 Tintin : Abdallah !
C1 Abdallah : Wraouh !
C2 Haddock : Abdallah ?
C3 Haddock : Abdallah !
C4 Haddock : Abdallah ! Mille sabords !
C6 Abdallah : Encore Mille Sabords [*sic*] ! Encore tomber des escaliers !
C7 Haddock : Graine de chenapan, vas-tu me dire ce que tu fais ici ?
C7 Abdallah : Attends ! Attends, Mille Sabords, j'ai quelque chose pour toi.
C8 Haddock : Quelque chose pour moi ?
C8 Abdallah : Oui, un cadeau.
C9 Haddock : Un cadeau ! Qu'il a sans doute apporté de son pays pour moi… Brave petit cœur, va !
C10 Abdallah : Prends ça, Mille Sabords, je te le donne.
C10 Haddock : Merci, Abdallah !
C11 Haddock : Un coucou ! Euh… C'est… c'est magnifique, Abdallah !
C11 Abdallah : Tu vois… Et pour le remonter…
C12 Abdallah : […] on fait comme ça.
C13 Haddock : Mille millions de tonnerres de Brest ! Si tu crois que ça va se passer ainsi !
C14 Serviteur du prince Abdallah : Halte ! Toi pas toucher au fils de mon Émir !

lecture en contexte signifiant d'écriture. L'avantage premier à utiliser la BD pour ce type d'apprentissage est d'ordre pragmatique : sa forme concise permet à l'élève scripteur d'entrer systématiquement et surtout très facilement en écriture réelle sans qu'il ait l'impression d'effectuer une tâche rédactionnelle « scolaire ». Sa motivation se maintient aisément et il constate rapidement qu'il peut lui-même produire du texte de façon cohérente. Voilà du moins les observations récurrentes que nous avons notées à la suite des différentes mises à l'essai auprès des élèves dans le cadre de la recherche.

Dialogue réécrit par l'élève (répliques du Capitaine Haddock) :

C1 Tintin : Abdallah !
C1 Abdallah : Wraouh !
C2 Haddock : Qu'est-ce que vous dites Tintin ?
C3 Haddock : Pas encore ce sale gamin !
C4 Haddock : Attention, petit ! Mes fesses !
C6 Abdallah : Encore Mille Sabords [*sic*] ! Encore tomber des escaliers !
C7 Haddock : Mon espèce de petit mal élevé ! Tu vas voir !
C7 Abdallah : Attends ! Attends, Mille Sabords, j'ai quelque chose pour toi.
C8 Haddock : Mes fesses vont exploser, Tintin.
C8 Abdallah : Oui, un cadeau.
C9 Haddock : Je pleure Tintin, mais c'est parce que j'ai vraiment mal au derrière, mon ami !
C10 Abdallah : Prends ça, Mille Sabords, je te le donne.
C10 Haddock : Un cadeau pour de vrai ?
C11 Haddock : Oh… une vieille horloge pareille comme chez mon grand-père. Merci. C'est drôle.
C11 Abdallah : Tu vois… Et pour le remonter…
C12 Abdallah : […] on fait comme ça.
C13 Haddock : P'tit maudit ! Tu te trouves drôle, hein ! Je vais te donner une bonne taloche !
C14 Serviteur du prince Abdallah : Halte ! Toi pas toucher au fils de mon Émir !

Conclusion

Le présent texte voulait illustrer simplement, avec clarté et de façon succincte, la pertinence du recours à la BD pour appuyer les efforts déployés par les maîtres en vue de l'acquisition progressive de la lecture et de l'écriture par leurs élèves, notamment ceux dits en difficulté d'apprentissage, en contexte d'inclusion. Chez eux, la simplicité et la facilité d'accès à l'écrit que leur procure la BD ne se dément pas ; bien plus, nous avons clairement perçu et documenté, chez la très grande majorité, des manifestations sans équivoque de leur satisfaction à lire et à écrire à partir de la BD, ce qui peut être qualifié dès lors de modification plus ou moins sensible de leur rapport jusque-là conflictuel à l'écrit. D'ailleurs, on peut en dire autant des maîtres qui les accompagnaient : de leur propre aveu, la BD est devenue un outil de premier plan pour soutenir les apprentissages de leurs élèves.

La BD demeure une forme littéraire fortement signifiante et stimulante chez la majorité des élèves du primaire et du secondaire, garçons et filles confondus (Leblanc, 2005 ; Lebrun, 2004) et elle offre aussi des avenues des plus prometteuses pour supporter les interventions en littératie, particulièrement en contexte d'inclusion des élèves dits en difficulté à l'égard de l'écrit (simplicité, stimulation de l'intérêt, caractère novateur, effet d'entraînement, concision, etc.). De nombreuses autres pistes auraient pu être esquissées ici, mais nous considérons qu'il s'agit déjà d'un très bon point de départ. Évidemment, on comprendra que nous n'avons surtout pas la prétention de penser que le seul recours à la BD en contexte d'inclusion scolaire saurait suffire aux besoins des élèves ; bien au contraire, le travail à partir de la BD devrait toujours s'inscrire dans une perspective beaucoup plus globale d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture où seront constamment convoqués d'autres approches stratégiques, d'autres démarches, d'autres types de textes, etc. L'aventure de la BD à l'occasion de la période de littératie en classe vaut toutefois le coup, nos résultats le montrent clairement ; il suffit de la tenter pour ne plus s'en passer.

Bibliographie

BOUTIN, J.-F. (2005). « Enseigner la syntaxe au moyen de la bande dessinée : une recherche développement en formation initiale des maîtres », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *8*(1), p. 105-126.

BOUTIN, J.-F. (2007). « Au-delà de la lecture « plaisir » : la bande dessinée comme lecture d'apprentissage », *Enjeux de l'univers social*, *3*(2), printemps, p. 50-53.

BOUTIN, J.-F. (2008). « L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée. Des exemples d'application en classe (variation lexicale et cohérence textuelle) », *Québec français*, *149*, printemps, p. 50-51.

BRAVO, É. (2005). *La question du père*, Une épatante aventure de Jules, 5, Paris, Dargaud.

CARTIER, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre et mieux intervenir*, Montréal, Les Éditions CEC.

CHARTRAND, S.-G. *et al*. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor.

DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotypes et lecture*, Paris, Liège, Mardaga Éditeur.

GIASSON, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

GOUPIL, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.

GRÉGOIRE, M. (2008). « La mauvaise réputation », *Québec français*, *149*, printemps, p. 37-41.

HERGÉ (2007). « Coke en stock », *Les aventures de Tintin*, l'intégrale, *18*, Tournai, Casterman.

LEBLANC, P. (2005). *Différences entre les garçons et les filles dans les préférences en lecture au primaire*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.

LEBRUN, M. (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Montréal, Éditions Multimondes.

LOISELLE, J. (2001). « La recherche développement : sa nature et ses caractéristiques », dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 77-97.

MASSON, P. (1990). *Lire la bande dessinée*, Lyon, Presses de l'Université de Lyon.

MORGAN, H. (2003). *Principes de littérature dessinée*, Paris, Éditions de l'An 2.

PEETERS, B. (1998). *Case, planche, récit. Lire la bande dessinée*, Tournai, Casterman.

PHLPPGRRD (2005). *Une histoire de pêche*, Montréal, Mécanique générale.

RASINSKI, T. et N. PADAK (2004). « Beyond consensus – Beyond balance : Toward a comprehensive literacy curriculum », *Reading and Writing Quarterly*, *20*, p. 91-102.

Reinwein, J. (1990). « Lire des bandes dessinées : l'effet de l'image sur la compréhension de lecteurs forts et faibles », dans B. Schneuwly (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 281-287.

Richey, R.C. et W.A. Nelson (1996). « Developmental research », dans D.H. Johanssen, (dir.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, New York, MacMillan, p. 1213-1245.

Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation,* Bruxelles, De Boeck.

Van Keer, H. (2004). « Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring », *British Journal of Educational Psychology*, *74*, p. 37-70.

Zwiers, J. (2008). *Lire pour apprendre*, Montréal, Chenelière.

CHAPITRE

Lire avec fiston

Intégrer la famille dans la lecture

Isabelle Carignan
Université de Sherbrooke
i.carignan@usherbrooke.ca

France Beauregard
Université de Sherbrooke
france.beauregard@usherbrooke.ca

Lire avec fiston est un projet pilote qui a été mis sur pied pour répondre à un besoin du milieu scolaire. En effet, depuis quelques années, nous entendons parler, dans les médias et dans le milieu scolaire, que les garçons ne lisent pas ou n'aiment pas lire. Or, il est possible de constater que les garçons ne lisent pas nécessairement ce que le milieu scolaire propose. Très souvent, les garçons vont préférer lire des documentaires, des BD, des albums ou même des livres de recettes ! De plus, l'absence d'un modèle masculin de lecture peut également expliquer pourquoi les garçons sont moins portés à lire et ont une perception négative de la lecture.

Ce chapitre présente un projet qui a été réalisé sans aucune prétention autre que de montrer à quel point le fait d'intégrer la famille, dans un contexte autre que scolaire dans l'apprentissage de la lecture, peut avoir un effet positif sur l'enfant quant à sa perception de la lecture (Strommen et Mates, 2004).

1. Les principes de l'intervention

Le projet pilote Lire avec fiston est une alliance entre l'université et le milieu scolaire. En effet, il y avait déjà une demande des enseignants concernant des projets visant la lecture chez les garçons du primaire. Par l'intermédiaire de l'École en chantier[1], nous avons pu créer le projet Lire avec fiston, qui met en scène trois futurs enseignants en 2e année du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) de l'Université de Sherbrooke, trois élèves du primaire reconnus comme étant en difficulté de lecture par leur enseignante et l'orthopédagogue (deux en 3e année et un en 4e année[2]), ainsi que trois parents (un beau-père, un grand-père et une mère). Les trois trios (élève-étudiant-parent) avaient un objectif commun : partir des intérêts de l'enfant pour favoriser le goût de la lecture. La façon de fonctionner lors des rencontres avait notamment comme but implicite

1. Le projet « Lire avec fiston » a été soutenu par l'*École en chantier*, un programme de financement spécifique à l'Université de Sherbrooke qui offre des occasions uniques pour les étudiants de la Faculté d'éducation de mettre à profit leurs connaissances reliées à leur programme de formation en intervenant directement dans des milieux scolaire, communautaire ou familial dans une dynamique de collaboration.
2. Il faut noter qu'il s'agit d'une classe multiniveaux.

d'influencer la perception de l'enfant par rapport à la lecture pour lui montrer que celle-ci peut rimer avec plaisir et qu'elle peut également être associée à une expérience positive.

En tant que professeures en éducation, un autre but nous tenait réellement à cœur : retenir les étudiants masculins au BEPP. Puisque le baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire est réellement un monde de femmes, nous voulions trouver un projet sortant de l'ordinaire dans lequel les hommes, qui aiment habituellement être plus autonomes, se reconnaissent, se sentent en confiance et dans lequel ils auront l'impression de réellement faire la différence. Vu le taux d'abandon des étudiants masculins au BEPP, particulièrement en 2e année, ce projet essaie de combler un besoin chez ces étudiants d'expérimenter une situation authentique qui ne se vit nulle part ailleurs : ni à l'université, ni à l'école, ni dans les stages.

1.1. Relation famille-école-communauté

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la relation famille-école-communauté (Deslandes et Bertrand, 2003 ; Epstein, 2001 ; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins et Closson, 2005). Certaines études ont permis d'identifier des facteurs qui facilitent cette relation comme la disponibilité des parents, l'ouverture de l'école à l'égard des parents, etc. D'autres recherches ont montré que l'engagement des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant a des impacts dans l'amélioration de l'estime de soi, la baisse du taux d'absentéisme, l'augmentation des comportements adéquats à l'égard de l'école, etc.

Enfin, des écrits proposent des modes de fonctionnement pour faciliter la relation famille-école-communauté. De ces études, il ressort que l'école qui invite les parents à s'investir obtient une plus grande participation de ces derniers. D'ailleurs, cette participation augmente si l'invitation provient des enfants. Cependant, il est faux de croire que tous les parents veulent nécessairement s'engager de la même façon. Pour certains, l'engagement consiste à faire les leçons et les devoirs ; pour d'autres, il s'agit de discuter régulièrement avec l'enseignante. Enfin, quelques parents veulent seulement être présents en classe. C'est pourquoi il est important pour les écoles de créer et de varier les occasions dans lesquelles les parents peuvent s'investir. Toutefois,

dans les écrits consultés, peu de projets rassemblent la famille et les étudiants masculins en enseignement. Le projet Lire avec fiston veut remédier à cette situation.

1.2. Importance d'un modèle de lecture masculin

Lire avec fiston est un projet qui montre l'importance des modèles masculins en lecture. Trop souvent, pour les garçons, la lecture est associée à une figure féminine (Baron, 1996). Pensons seulement au monde de l'enseignement, principalement au primaire, qui est un monde de femmes… Une étude a d'ailleurs montré que lorsque le père joue un rôle actif, les garçons ont un intérêt plus grand pour la lecture (Cartwright et Marshall, 2001). Il semble donc important que les pères fassent la lecture à la maison afin, d'une part, de faire basculer les tabous et, d'autre part, de faire évoluer les perceptions dans la société.

Le but du projet était d'aller à l'encontre de perceptions négatives et erronées que les élèves garçons peuvent avoir relativement à la lecture. Dans un premier temps, il s'agit de montrer à l'enfant qu'il est possible de lire pour le plaisir et que l'expérience « lecture » peut être une expérience positive et enrichissante sur plusieurs plans. Dans un deuxième temps, il faut présenter à l'enfant au moins un modèle de lecture masculin (l'étudiant, en l'occurrence).

1.3. Partenariat

Ce projet a pu être mis sur pied grâce à un partenariat avec des gens du milieu scolaire et de l'université. Deux personnes, notamment, ont permis au projet d'avoir lieu. Dans un premier temps, la coordonnatrice de l'École en chantier[3] a contacté une conseillère pédagogique d'une commission scolaire. Ces deux personnes ont alors ciblé une école en milieu rural, car ce sont souvent ces écoles qui sont mises de côté, principalement à cause de la distance. Dans un deuxième temps, cette coordonnatrice a présenté le projet à différentes instances administratives de l'Université de Sherbrooke afin d'obtenir une dérogation. Habituellement, dans le cadre de l'École en chantier, ce sont les professeures qui gèrent le budget. Dans le cas du projet Lire avec fiston, les

3. Madame Sophie Barrette.

étudiants étaient responsables d'une « petite caisse » qui permettait de rembourser immédiatement leurs frais de déplacements ainsi que toutes les dépenses reliées au projet.

La troisième personne-ressource était la directrice d'école, car elle avait comme rôle de demander à une enseignante de participer au projet. Cette enseignante a alors identifié trois garçons de sa classe pour qui le projet Lire avec fiston serait un apport positif. L'enseignante avait également comme rôle de contacter les parents de ces enfants pour les informer du projet. Par la suite, la directrice a avisé l'orthopédagogue et lui a demandé, lors d'une première rencontre, de tracer le portrait de chacun des élèves.

2. Déroulement de l'activité-intervention

Lors de cette première rencontre, qui a eu lieu à l'école, les personnes suivantes étaient présentes : la directrice de l'école, l'orthopédagogue, l'enseignante, les trois parents, les trois étudiants, les trois élèves et les deux professeures.

2.1. Première rencontre entre tous les participants

Dans un premier temps, les professeures ainsi que les étudiants ont rencontré la directrice d'école, l'enseignante et l'orthopédagogue. La directrice d'école a tracé un portrait du milieu. L'orthopédagogue et l'enseignante ont décrit, quant à elles, les trois élèves (forces, faiblesses, ce qu'ils aiment, ce qu'ils aiment moins, etc.). Les étudiants ont alors pu poser toutes les questions qu'ils désiraient. Cette démarche a permis de commencer le projet avec une certaine connaissance de l'enfant et de sa famille.

Par la suite, les enfants sont arrivés avec leur parent respectif. Chacun s'est présenté à tour de rôle. Afin de connaître davantage les trois élèves, les trois étudiants ont fait une visite de l'école avec eux. Pendant ce temps, les professeures ont expliqué le projet aux parents et leurs attentes quant aux rôles de chacun. Au retour de la visite, ce fut le temps de la composition des trios ; les enfants ont alors choisi l'étudiant avec lequel ils voulaient faire le projet. À la toute fin, les trios ont échangé leurs numéros de téléphone et leurs courriels. Ils ont pu décider, à ce moment-là, de la date de la prochaine rencontre et du fonctionnement de celles-ci (quatre rencontres en trio, en tout).

Allaient-ils se rencontrer à l'école ? À la maison ? Chaque trio pouvait avoir une manière de fonctionner différente ; tout dépendait des intérêts de l'enfant. Comme c'est le cas dans toutes les recherches, l'enfant pouvait décider, en tout temps, d'arrêter le projet. Ce n'était ni l'étudiant ni le parent qui pouvait faire ce choix.

En tout, six rencontres ont été prévues pour ne pas surcharger les participants, mais également parce que le projet devait durer seulement une session universitaire. La dernière rencontre a fait l'objet d'un bilan avec tous les participants ; nous y reviendrons par la suite. Afin de voir comment le projet évolue, les professeures ont demandé aux étudiants de faire un résumé écrit par courriel après chacune des rencontres afin de connaître leurs impressions et de les aider au besoin. Outre les six rencontres des trios, les professeures ont rencontré les étudiants une fois par mois pour discuter du projet et pour faire des liens avec les notions théoriques relatives à la relation famille-école-communauté et la lecture.

2.2. Description des activités-interventions lors des quatre rencontres de lecture

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'objectif de ce projet était de développer le goût de la lecture chez un élève masculin qui avait des difficultés en lecture en partant de ses intérêts. Les trios étaient composés d'un élève masculin étant au deuxième cycle du primaire, d'un étudiant masculin et d'un parent masculin (papa, grand-papa oncle, etc.) dans la mesure du possible[4].

Chacun avait un rôle bien déterminé. Celui de l'élève était de participer au projet ; celui de l'étudiant était de présenter à l'élève différents livres et de le suivre dans ses choix de lecture sans imposer quoi que ce soit. En d'autres mots, l'étudiant était comme un « grand frère » de la lecture. Le parent, quant à lui, avait comme mandat de participer à la lecture, mais également de guider l'étudiant afin que celui-ci saisisse mieux les intérêts de son enfant. Aucune préparation de la part du parent et de l'enfant n'était nécessaire avant ou après les rencontres. Par ailleurs, il était bien important que l'étudiant ne tombe pas dans le « mode enseignement » lors des rencontres, car son rôle ici n'était pas d'être un enseignant, mais bien un guide en lecture. Dans le

4. Pendant la première année du projet, un seul trio (sur les trois) était formé d'une mère, d'un enfant et d'un étudiant.

cas où l'étudiant dévierait de son but principal, le parent avait comme rôle de le « ramener à l'ordre ». Les parents étaient ravis de jouer ce rôle et l'ont assumé avec brio !

Les étudiants apportaient plusieurs livres, de genres différents, afin de mieux connaître l'enfant. Très souvent, contrairement au parent, le choix de l'enfant surprenait l'étudiant et le faisait réfléchir sur les types de livres suggérés aux élèves dans les classes du primaire. De son côté, l'enfant était surpris de constater qu'il avait le droit de ne pas tout lire, le droit de ne pas aimer un livre. Dans un projet comme celui-ci, les droits du lecteur de Pennac (1992) étaient à l'honneur. Quant au parent, il était heureux de constater qu'il pouvait aider l'étudiant dans les choix de livres proposés, car il connaissait très bien les goûts de son enfant. Voici maintenant des bribes d'informations relatives à certaines rencontres. Par exemple, afin de faire de la lecture partagée, l'enfant, l'étudiant et le parent pouvaient lire, à tour de rôle, une phrase chacun (ou une page). Pour un autre trio, l'enfant aimait plutôt regarder et commenter les images avant même de lire le texte. En moyenne, ces rencontres pouvaient durer, au minimum, une heure.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, une rencontre mensuelle entre les deux professeures et les trois étudiants était tenue pour une mise à jour relative notamment à la façon de procéder quant aux livres présentés et aux différentes situations familiales. De façon implicite, ce projet a permis aux étudiants de constamment faire des liens entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire de réinvestir et d'adapter les enseignements reçus à l'université dans les cours de didactique du français et dans les cours en lien avec la relation famille-école-communauté.

2.3. Deux types de lecture à la base des interventions

Les interventions ont été construites autour de deux types de lecture : la lecture interactive et la lecture à voix haute (ou lecture oralisée).

2.3.1. Lecture interactive

À l'aide du cours de didactique du français, les étudiants ont pu facilement faire des liens entre le cours et le projet Lire avec fiston. La lecture interactive est d'ailleurs une activité qu'ils ont apprise et qu'ils ont pu réinvestir avec leur jeune élève. Il s'agit d'un type de lecture

où l'enseignant et les élèves sont constamment actifs et en interaction avant, pendant et après la lecture. Dans un premier temps, avant la lecture, l'enseignant peut faire verbaliser les élèves sur la description de la page couverture, présenter l'auteur et l'illustrateur, faire des hypothèses avec les élèves sur ce qui peut arriver dans l'histoire grâce à l'image de la page couverture. Dans un deuxième temps, pendant la lecture, les élèves peuvent confirmer ou infirmer les hypothèses qu'ils ont établies au préalable au fur et à mesure de la lecture, résumer dans leurs mots ce qui vient d'être lu, se faire une image mentale pour s'assurer de leur compréhension et commenter l'histoire. Enfin, après la lecture, les élèves peuvent exploiter l'histoire à l'aide de bricolages, créer une autre fin à l'oral ou à l'écrit et débattre du sujet lu. Le but de la lecture interactive est de privilégier les interventions soutenant la discussion et favorisant le développement d'habiletés de haut niveau, comme la capacité à raisonner, à inférer et à anticiper.

2.3.2. Lecture à voix haute (ou lecture oralisée)

La lecture à voix haute est une activité qui a été utilisée pour développer, notamment, le goût de la lecture de l'enfant. Ce type de lecture a alors favorisé l'interaction entre l'enfant, l'étudiant et le parent, car il y a eu, la plupart du temps, une lecture partagée, à voix haute, à l'intérieur du trio. Il est intéressant de mentionner que la lecture à voix haute est susceptible de servir de soutien chez le jeune lecteur, car il peut entendre ses erreurs. En effet, la lecture à voix haute peut être pour l'enfant « un système de rétroaction : tout se passe comme si le fait d'entendre ses méprises [ses erreurs de lecture] lui permettait de les corriger plus facilement (Giasson, 2003, p. 212). Dans le cadre du projet, si l'enfant n'entendait pas les erreurs commises, le parent ou l'étudiant était là pour l'aider ou pour rectifier le tir. Dans ce cas, la lecture à voix haute pouvait aider l'enfant à mieux comprendre ce qu'il lisait.

2.4. Rencontre-bilan

La dernière rencontre, soit la sixième, a eu lieu dans une cabane à sucre. Toutes les personnes concernées par le projet ont été invitées. C'était alors l'occasion idéale de recueillir les impressions de chacun sur le projet, les changements constatés chez les élèves et les améliorations possibles du projet pour l'année suivante. Lors de cette soirée,

les étudiants devaient remettre des livres aux enfants en lien avec leurs intérêts ainsi qu'une attestation montrant leur participation au projet. Quelle fierté pour eux ! Malheureusement, un seul élève et son beau-père se sont présentés. C'était le temps des sucres et rappelons que le projet a eu lieu dans un milieu rural. Les deux autres étudiants ont alors fait une septième rencontre afin de remettre les attestations et les cadeaux. Cette rencontre a permis de constater à quel point ce projet a été bénéfique non seulement pour les enfants, mais également pour les étudiants, les parents et l'école.

3. Retombées

Différents outils mis en place ont permis d'identifier les retombées de ce projet pilote. Des informations privilégiées ont été recueillies à partir d'un journal de bord ayant été demandé aux étudiants et remis comme travail dans le cadre du cours de didactique du français. Dans ce journal, les étudiants décrivaient brièvement les rencontres, les observations pertinentes relatives aux comportements et aux représentations des garçons concernant la lecture, les interventions réalisées (soit les bons coups, soit les coups durs[5] et les réajustements), la liste des livres aimés et moins aimés par les enfants, mais également le cheminement personnel des étudiants à travers ce projet.

Voici d'ailleurs quelques citations provenant des journaux de bord des étudiants :

> [À la deuxième rencontre], fiston a choisi un documentaire sur la vie dans le désert. Le père s'est ensuite assis sur le divan près de lui pour regarder le livre. Toute la rencontre s'est déroulée avec le même livre. C'est fiston qui tenait le livre et qui décidait où il voulait se diriger. Il choisissait les pages, les illustrations et les textes à lire. Il ne demandait que rarement que je lise les textes. Il commentait les illustrations et lisait lui-même les notices. Il s'est même permis de contester certaines affirmations ou certaines images *(non, c'est pas un serpent parce que des yeux de serpent, c'est pas comme ça !)*. (Guillaume Baillargeon)

5. À cause du respect de la confidentialité, de l'anonymat des parents et des enfants, nous ne pouvons donner de détails relatifs aux bons coups, aux coups durs et aux réajustements, car il serait facile de reconnaître les enfants.

> Je suis très fier de cette expérience puisque je constate ma facilité à communiquer une stratégie à un élève pour comprendre une connaissance. Celle-ci m'a donné confiance en mes capacités de futur enseignant et me motive à poursuivre sur cette voie. (Yvan Laverrière)
>
> [Le fait] de cibler les intérêts des jeunes, c'est gagnant pour faire aimer la lecture. Je m'en souviendrai dans la pratique. Je retiens aussi l'impact des parents dans cette démarche car, sans leur implication, surtout celle du grand-père pour ma part, la motivation aurait été moindre [chez l'enfant]. Si les parents ne croient pas en l'importance de la lecture, c'est très difficile de faire comprendre le contraire au jeune. Je comprends donc qu'il est important que les parents et nous travaillions main dans la main pour la réussite des enfants. (Jean-Dominic Courchesne)

La rencontre-bilan est un autre outil ayant permis de recueillir des informations quant aux retombées. En effet, selon l'orthopédagogue et l'enseignante, les trois élèves ayant vécu le projet Lire avec fiston semblent avoir eu une attitude plus positive envers la lecture tout au long de l'année. Par exemple, les élèves ne protestaient plus lorsqu'il était question de faire des activités de lecture ; ils demandaient ce qu'ils allaient lire et ils feuilletaient même le livre. Belle réussite ! Ces comportements étaient absents avant le projet. De plus, toujours selon les dires de l'orthopédagogue et de l'enseignante, le problème de comportement qui était présent chez un des élèves semble être disparu par la suite.

Par ailleurs, les trois parents ont émis des commentaires positifs envers le projet. Il est intéressant de mentionner que les enfants s'engageaient par eux-mêmes dans la lecture, c'est-à-dire qu'ils n'attendaient pas que le parent commence le processus. Un des parents a même mentionné que son enfant se dépêchait de terminer ses leçons et devoirs pour pouvoir lire les livres qu'il aimait. À la fin du projet, un parent et un étudiant étaient même prêts à refaire l'expérience l'année suivante !

Conclusion : limites et regard critique sur l'intervention

Il est important de mentionner que nous n'avions aucune attente de résultats au début puisque ce projet était seulement exploratoire. Pourtant, certains résultats intéressants ont tout de même émergé. Entre autres, un an après le projet, nous avons discuté avec le personnel enseignant et nous avons appris, à notre grand bonheur, que les élèves n'ont pas eu besoin du service d'orthopédagogie au cours de l'année ayant suivi le projet. De plus, l'élève qui présentait des difficultés de comportement a continué d'avoir un bon comportement ainsi qu'un bon rendement. Nous n'avons pas pu vérifier ces faits par nous-mêmes, ce qui est une limite à la recherche.

Il va sans dire que les étudiants du BEPP sont également ressortis très enrichis de cette expérience hors du commun. Même les stages qu'ils ont à réaliser en milieu scolaire ne permettent pas de vivre d'aussi près la réalité de la relation famille-école-communauté. Les étudiants ont alors pu développer leur compétence à établir une relation de confiance avec les parents en agissant adéquatement et à reconnaître l'expertise des parents dans la réussite éducative de leur enfant.

Les retombées permettent de constater à quel point l'intégration d'un parent en lecture, particulièrement d'une figure masculine, peut avoir un effet positif sur les perceptions des jeunes garçons par rapport à la lecture. Trop souvent, la lecture est associée aux modèles féminins ; ce projet a permis d'aller à l'encontre de ces fausses représentations et d'associer un ou deux modèles masculins à la lecture.

Lire avec fiston a reçu un accueil très favorable dans les milieux scolaires. Une école a d'ailleurs repris le projet en respectant les principes, soit la collaboration avec la famille, l'intégration d'une figure masculine et le partenariat. Cependant, il est difficile de l'étendre à grande échelle pour le moment. D'une part, il faut savoir que beaucoup de temps doit être consacré pour la gestion, en général. D'autre part, il est facile de reprendre ce projet et de « tomber » dans l'enseignement scolaire de la lecture. C'est ce que nous voulions éviter à tout prix.

Ce projet a permis d'enrichir autrement les pratiques de littératie dans les familles, principalement en lecture. Nous espérons qu'à la suite de ce projet, les interactions parent-enfant de nos sujets vont continuer, comme le proposent les programmes de littératie familiale.

Cette année, le projet Lire avec fiston a été reconduit. Une modification a cependant été apportée à la demande du personnel scolaire, soit une rencontre à mi-parcours pour échanger sur le déroulement des activités-interventions. Encore une fois, nous n'avions aucune attente de résultats concernant les trois trios. Cependant, c'est avec un grand ravissement que nous avons pu constater, à la lumière des commentaires émis par les parents, l'orthopédagogue et l'enseignante, que le projet est aussi porteur que l'année dernière, car tous les partenaires n'avaient que de bons mots à l'égard du projet et que les perceptions des enfants relativement à la lecture semblent avoir évolué positivement[6].

6. Nous désirons remercier chaleureusement mesdames Diane Robillard (directrice d'école), Ann-Josée Latulipe (orthopédagogue), Chantal Lisée (enseignante) et Ghislaine Bolduc (conseillère pédagogique) pour leur précieuse collaboration tout au long de ce projet. Toute notre gratitude va également à nos trois étudiants au BEPP, Guillaume Baillargeon, Jean-Dominic Courchesne et Yvan Laverrière. Sans eux, ce merveilleux projet n'aurait pas eu sa raison d'être.

Bibliographie

BARON, J. (1996). *Sexism Attitudes Towards Reading in The Adult Learner Population* (ERIC, Document nº ED393092).

CARTWRIGHT, K.B. et T.R. MARSHALL (2001). « Effects of male role models on children's self perceptions of reading skill », Article présenté aux réunions annuelles de la *Society for Research in Child Development*, Minneapolis, Minn., avril.

DESLANDES, R. et R. BERTRAND (2003). « L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global », *Vie pédagogique*, *126*, p. 27-30.

EPSTEIN, J. (2001). *School, Family and Community Partnerships*, Boulder, CO, Westview Press.

GIASSON, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin.

HOOVER-DEMPSEY, K.V., J. WALKER, H.M. SANDLER, D. WHETSEL, C. GREEN, A. WILKINS et K. CLOSSON (2005). « Why do parents become involved ? Research findings and implications », *Elementary School Journal*, *106*(2), p. 105-131.

PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*, Paris, Gallimard.

STROMMEN, L.T. et B.F. MATES (2004). « Learning to love reading : Interviews with older children and teens », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *48*(3), p. 188-200.

CHAPITRE

Le langage des émotions

Une démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle

Joanne Pharand
Université du Québec en Outaouais
joanne.pharand@uqo.ca

Nathalie L. Clément
Université du Québec en Outaouais
nlclement@hotmail.com

La littératie implique la capacité d'utiliser le langage et les images pour lire, écouter, parler, comprendre et interagir avec les autres (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). Parmi ces images figure la communication non verbale, faite de gestes et d'expressions faciales diverses. En salle de classe, l'enseignant et les élèves utilisent ce mode de communication. Cependant, interpréter et comprendre ces messages non verbaux, notamment d'ordre émotif, relèvent d'habiletés particulières. En amont des compétences en littératie au primaire se trouve la compétence émotionnelle à développer pour décoder les émotions, les associer à des événements, leur donner un sens, vérifier leur intensité et autoréguler leur effet sur l'enseignement ou l'apprentissage, dans le cas présent, en contexte d'inclusion des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les classes ordinaires.

Notons également qu'en situation d'enseignement de la littératie, la dimension émotionnelle intervient dans l'habileté à lire pour comprendre un texte à partir d'une autorégulation des processus cognitifs de l'élève. Elle rejoint également l'habileté à écouter pour faciliter l'appropriation des savoirs par un recul réflexif dans l'action pour trouver les stratégies les mieux appropriées au maintien de l'écoute en classe. Elle outille également l'élève d'habiletés sociales pour exprimer ses émotions lors d'une difficulté au lieu de se refermer sur lui-même, mais aussi pour mieux interagir dans la communauté d'apprenants en autogérant de façon efficace ses émotions. En ce sens, développer sa compétence émotionnelle signifie mobiliser des savoirs, un savoir être et un savoir-faire quant à la prise de conscience de soi lors de situations problématiques (Zohar et Marshall, 2000). À cet égard, dans un contexte de littératie, Taylor et Dymnicki (2007) rappellent qu'un soutien émotionnel, lorsqu'il est offert à l'élève pendant l'acte de lire, instaure un climat de confiance et de bien-être qui lui permet de s'engager véritablement et ainsi, réguler ses apprentissages. Une place de choix revient à la compétence émotionnelle (Petrides, Frederickson et Furnham, 2004), puisqu'elle équilibre les habiletés cognitives et la performance scolaire. En salle de classe, l'enseignant est parfois sensibilisé à l'impact de l'affectivité sur l'estime de soi, mais s'attarde très peu au caractère émotionnel de ses propres réactions et de celles des élèves (Pharand, 2005).

Ce chapitre s'intéresse à ce rapport affectif et rend compte d'une démarche pour sensibiliser les enseignants à la dimension émotionnelle qui intervient pendant l'enseignement et l'apprentissage en vue d'aider les élèves, le plus possible, à retrouver leur concentration lors

de situations problématiques. Il vise à les outiller pour mieux observer les émotions des élèves afin d'améliorer leurs interventions et d'aider les jeunes à contrôler et à autoréguler les émotions qui peuvent bloquer leurs capacités d'apprentissage en classe (Chin Lin, 2008 ; Elksnin et Elksnin, 2003 ; Isen, 1993 ; Vermunt et Verloop, 1999). Cette démarche s'applique très bien en contexte d'inclusion des élèves handicapés, ceux en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et ceux fréquentant depuis des années des classes ordinaires (Pellitteri, Dealy, Fasano et Kugler, 2006). Comme le rapportent Brinton et Fujiki (2006) dans leur suivi auprès d'un cas lourd d'élève en difficulté d'apprentissage, la compétence émotionnelle a favorisé l'intégration et la réussite scolaire de ce jeune. Des exemples concrets, basés sur des expérimentations dans le cadre d'études doctorales (Clément, en cours) et d'expérimentations en classe (Pharand, 2005), permettent de suivre par étapes les quatre habiletés de cette démarche. Celle-ci est illustrée dans deux situations : 1) l'enseignant comme accompagnateur de l'élève dans ses apprentissages ; 2) l'élève en difficulté comme apprenant, car s'il éprouve, par exemple, de l'anxiété à cause d'échecs répétés, l'enseignant bénéficiera d'une démarche précise et structurée pour mieux l'accompagner. Cette démarche sert alors de cadre de référence pour celui qui enseigne et celui qui apprend.

1. Les émotions en interaction entre l'enseignant et les élèves

Nul doute qu'au quotidien, les enseignants comme les élèves vivent de multiples émotions parfois plus intenses que d'autres. Dans leurs recherches sur l'affectivité et les mathématiques, Lafortune et Pons (2004) soutiennent que des expériences antérieures négatives peuvent devenir traumatisantes et susciter de l'anxiété chez l'apprenant, laquelle se manifesterait par de l'inquiétude, des malaises et de la peur. Dans la même veine, Chin Lin (2008) et Pellitteri, Dealy, Fasano et Kugler (2006) précisent que l'enseignant peut réduire les composantes menaçantes ressenties par l'élève en situation de lecture, par exemple, en préconisant un enseignement modélisé et guidé et en privilégiant des activités ludiques. Il doit également avoir recours à des habiletés émotionnelles pour aider l'élève à diminuer ses pensées négatives. En ce sens, il le guide à autogérer ces pensées qui surgissent pendant l'acte de lire en contrôlant ses émotions par une profonde

respiration pour mieux penser afin que dans un deuxième temps, l'élève discute des stratégies de lecture possibles et détermine laquelle est la meilleure dans cette situation (Flavell, 1976). L'enseignant aide aussi l'élève à revenir sur des émotions positives pendant l'acte de lire en établissant, par exemple, des buts à court terme pour susciter des réussites répétées, en utilisant du matériel stimulant ou en faisant la lecture à un plus jeune (Vermunt et Verloop, 1999).

L'influence des émotions sur l'apprentissage jouerait alors un rôle sur la réussite scolaire des élèves. Prendre en compte la dimension émotionnelle non seulement dans l'apprentissage, mais aussi dans l'enseignement, revêt donc un intérêt certain pour la recherche et la pédagogie. Dans la recension qu'elle dresse des principales théories des émotions, Christophe (1998) parvient à définir l'émotion comme un processus individuel qui se manifeste lors d'un événement quelconque lié aux expériences passées ou présentes de la personne et qui entrave ou accentue son bien-être. Ce processus multidimensionnel s'accompagne de manifestations physiologiques, expressives, cognitives et subjectives. Les manifestations physiologiques se rapportent à l'activation électrochimique du système nerveux. Les manifestations expressives comportent six expressions faciales les plus universellement reconnues telles la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et le dégoût. À celles-ci s'ajoutent l'intérêt, la honte, le mépris, la culpabilité, l'anxiété, l'acceptation, l'espérance, l'embarras, le respect et l'excitation (Izard et Buechler, 1980, Tomkins, 1980, Plutchik, 1984, Ekman, 1992, cités dans Christophe, 1998). Ces manifestations expressives consistent également en des réponses corporelles musculaires telles que les postures et les gestes. Les manifestations cognitives correspondent au processus d'évaluation des émotions dans une perspective adaptative, alors que les manifestations subjectives sont liées à la conscience de l'émotion fondamentale et de son étiquetage verbal.

Les travaux de Pharand (2005) portant sur les manifestations expressives des émotions dans la communication entre des enseignants et leurs élèves du primaire (six enseignants et 129 élèves) montrent que les expressions faciales, les postures et les gestes expriment diverses émotions qui révèlent une écoute variable des élèves pendant l'enseignement. Par exemple, des postures corporelles droites et tournées vers l'enseignant, ou à l'inverse des postures nonchalantes, des gestes incessants de jeux avec des objets devant soi ainsi que des expressions faciales de joie ou d'anxiété dévoilent l'intérêt ou le désintérêt des élèves. Les différentes raisons évoquées par les élèves quant à ces

postures, gestes ou expressions faciales manifestant leur intérêt viendraient du fait de stratégies gagnantes utilisées par l'enseignant, de son savoir-faire et de sa motivation à enseigner. À l'inverse, le stress personnel de l'enseignant, les bruits dérangeants, le bavardage, les bêtises des autres et les distractions de toutes sortes mèneraient au désintérêt et rendraient difficile la concentration à la tâche. Tous les motifs exprimés font ressortir le besoin d'une connaissance approfondie de l'influence des émotions sur l'enseignant et les élèves afin de trouver les moyens de réguler ces émotions, de poursuivre un enseignement de qualité et d'aider les élèves à faire les meilleurs choix pour leur réussite scolaire et sociale.

On peut alors penser que les enseignants comme les élèves réagissent à des situations qui font appel au passé ou au présent et qui entravent ou accentuent leur bien-être (Bourassa, 2006 ; Côté, 2002). Lorsqu'il est question d'écouter et d'apprendre à l'école, les émotions jouent un rôle capital, ne serait-ce que l'intérêt ou le désintérêt qu'inspirent certaines situations. Comme le précisent les recherches de Gläser-Zikuda et Mayring (2004), les tenants des théories de la motivation soulignent la part des émotions. Des analyses ont montré que le plaisir (joie) et la fierté sont des éléments motivants liés au succès qui ont un effet direct sur la littératie ou l'apprentissage en général (Goleman, 2003 ; Greenspan, 1998).

Pour cela, la compétence émotionnelle est requise. Elle s'acquiert par une démarche centrée sur des capacités de perception, d'expression, de compréhension et de régulation des émotions (Goleman, 1995 ; Guitouni, 2000 ; Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese, 2005). Malgré la complexité relative de cette compétence, des efforts peuvent être investis pour approfondir les connaissances et mobiliser les savoirs en la matière. Au cours des trente dernières années, le domaine de la psychologie du développement a consacré de nombreux travaux à la compréhension des émotions. Plus récemment, des chercheurs issus des sciences de l'éducation se sont intéressés à cette dimension (Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese, 2005). Pour Pellitteri, Dealy, Fasano et Kugler (2006), ce processus implique, de la part de l'enseignant, une plus grande prise de conscience émotionnelle de lui-même et la mise en place d'un environnement propice au développement de l'intelligence émotionnelle.

2. L'intelligence émotionnelle, enseignement et apprentissage

Les recherches portant sur l'intelligence émotionnelle ont débuté avec les travaux de Salovey et Mayer (1990). Cette intelligence suppose la capacité à contrôler ses émotions ainsi que celles des autres, à les distinguer et à utiliser cette information pour orienter ses façons de faire. Pour Bar-On (2002), l'intelligence émotionnelle se définit par la capacité à être conscient de soi, à se comprendre, à s'exprimer ; à faire face à des émotions fortes, à s'adapter au changement ; à régler des problèmes de nature sociale et personnelle ; à être conscient des autres pour les comprendre et entretenir des rapports avec eux.

Pour Thi Lam et Kirby (2002), elle permet de percevoir ses propres émotions ainsi que celles des autres afin d'arriver à les discriminer entre elles et à les utiliser pour guider sa pensée et ses actions. Une personne ayant une intelligence émotionnelle peu élevée peut avoir de la difficulté à connaître du succès et à réussir dans la vie. En revanche, l'intelligence émotionnelle peut s'améliorer avec le temps par la formation. Pour Guitouni (2000), elle réfère à la connaissance d'un mécanisme naturel humain qui accomplit un rôle essentiel dans le comportement de la personne et soutient l'intelligence intellectuelle. Elle impliquerait une capacité de lire le langage émotionnel qui permet une cohabitation avec le langage cognitif. Comme l'exprime le Australian Theological Forum (2006, cité dans Humphrey, Curran, Morris, Farrell et Woods, 2007), l'intelligence émotionnelle est le lien d'interconnections entre la rationalité des émotions et le raisonnement de la pensée. Romasz, Kantor et Elias (2004) placent l'intelligence et l'autorégulation émotionnelles au nombre des habiletés prérequises à l'apprentissage. En ce sens, si les interventions sont mobilisées adéquatement, elles soutiennent les processus cognitifs d'apprentissage de l'élève (Côté, 2002). En salle de classe, les échecs répétés engendrent des situations où, au lieu de persister pour comprendre, l'élève en difficulté se crée parfois une façade pour affronter l'activité qu'il juge menaçante. McLeod (1987) précise que le jeune se voit dépourvu de stratégies de lecture, par exemple, ou s'il en applique une, elle sera probablement erronée. À cet égard, l'anxiété immobilise l'élève, de sorte qu'il n'a plus accès à sa capacité de réagir dans cet environnement et de répondre à ses besoins immédiats, c'est-à-dire comprendre ce qu'il lit (Goleman, 1995). C'est à ce moment que l'intelligence émotionnelle contribue à la poursuite de l'activité.

Comme le soutient Bourassa (2006), l'état affectif d'une personne a des répercussions sur sa pensée et sa mémoire dans le processus d'apprentissage. Par ses émotions, l'élève vit et accumule des expériences cognitives agréables ou désagréables. D'emblée, l'enseignant détient un rôle d'influence dans la réalisation des activités d'enseignement pour déterminer le sort des expériences vécues en classe. Intégrer la dimension émotionnelle tant dans les interventions de l'enseignant que les stratégies d'apprentissage de l'élève s'avère un incontournable pour le succès à l'école et dans la vie de l'élève (Taylor et Dymnicki, 2007).

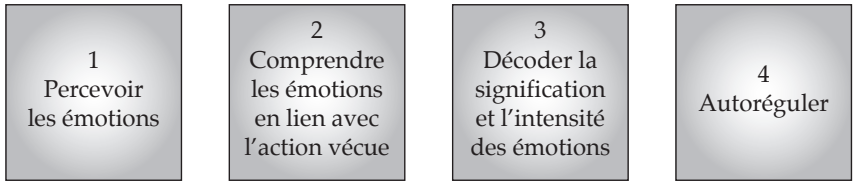
Sur le plan pratique, l'intelligence émotionnelle vise à outiller la personne d'habiletés additionnelles pour qu'elle agisse de façon réfléchie sur ses apprentissages, sa prise de conscience émotionnelle, ses prises de décision, ses interactions sociales et ses démarches de résolution de conflits (Romasz, Kantor et Elias, 2004). À cette fin, la personne développera progressivement, par une démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle, quatre habiletés de façon à mieux contrôler ses comportements et à mieux gérer ses apprentissages (Mayer et Salovey, 1997).

3. Une démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle

Tel que mentionné précédemment, les recherches portant sur l'intelligence émotionnelle dans les sciences de l'éducation sont assez récentes. Ce type d'intelligence est considéré important dans le processus d'apprentissage, surtout dans les disciplines reliées à la littératie et aux mathématiques, ainsi que dans l'intégration sociale des élèves (Brinton et Fujiki, 2006 ; Elksnin et Elksnin, 2003 ; Salovey et Sluyter, 1997, cités dans Pellitteri, Dealy, Fasano et Kugler, 2006). Cette démarche (figure 6.1) comporte quatre habiletés émotionnelles qui se développent dans un processus continu (Salovey et Mayer, 1990 ; Mayer et Salovey, 1997).

La description de chacune s'impose afin de comprendre comment y accéder et en distinguer la progression.

FIGURE 6.1. ***Quatre habiletés pour développer l'intelligence émotionnelle***



Source : Inspirée de Mayer et Salovey, 1997.

3.1. Première habileté – Percevoir les émotions

Cette habileté consiste à reconnaître de manière précise une émotion, c'est-à-dire à être capable de la nommer. Sur le plan cognitif, la personne prend conscience de ses émotions et de celles des autres en les identifiant (Humphrey, Curran, Morris, Farrell et Woods, 2007). Dès l'âge de quatre ans, un enfant reconnaît une émotion de base à partir d'une image telles les émotions de joie, d'anxiété, de colère et de surprise. Il réussit aussi à différencier qu'un autre enfant puisse avoir des désirs différents des siens (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002). Toutefois, ce serait seulement vers l'âge de huit ans que l'enfant prendrait conscience qu'il peut ressentir deux émotions différentes à la fois, par exemple, lire un nouveau livre avec son personnage préféré (joie, plaisir) et constater le nombre élevé de pages à lire (déception, découragement).

Certains auteurs décrivent l'importance de distinguer les émotions de nature verbale et non verbale (Mayer et Salovey, 1997 ; Pellitteri, Dealy, Fasano et Kugler, 2006). Selon eux, les émotions non verbales se reconnaissent par les expressions faciales et les états affectifs ressentis et exprimés. Pharand (2005) ajoute les manifestations expressives des émotions exprimées par les postures et les gestes des personnes. Pour Goleman (1995), percevoir les émotions consiste également à prendre conscience de soi et à réaliser qu'une situation peut provoquer plus d'une émotion.

3.2. Deuxième habileté – Comprendre les émotions en lien avec l'action vécue

Cette habileté vise à déterminer quelle situation problématique ou événement a déclenché l'émotion ressentie au moment de l'action. Ce savoir-faire fait appel à la facilité de penser de façon émotionnelle. En ce sens, la personne possède les habiletés pour accéder à sa mémoire affective en lien avec ses souvenirs et ce que la situation évoque en elle. Comprendre les émotions en lien avec l'action vécue exige d'avoir une conscience sociale et émotionnelle éveillée, c'est-à-dire de saisir que telle situation entraîne une émotion quelconque. À quatre ans, l'enfant sait évaluer l'incidence de ses souvenirs, à savoir que tel livre lui fait penser à ses parents qui le lui lisait quand il avait trois ans, tandis qu'à six ans, il est capable de constater qu'un souvenir positif le rend heureux puis qu'un négatif l'attriste (Harris, Guz, Lipian et Man-Shu, 1985, cités dans Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002).

3.3. Troisième habileté – Décoder la signification et l'intensité des émotions

Cette habileté renvoie à un savoir émotionnel qui consiste à décoder la signification de l'émotion ressentie et son intensité. Ce savoir suppose que la personne précise la signification de l'émotion ressentie, ainsi que celle des autres, causée par une situation donnée. Pour Mayer et Salovey (1997) et Pellitteri, Dealy, Fasano et Kugler (2006), une personne réussit à mieux distinguer différentes émotions et à déterminer leur intensité lorsqu'elle est accompagnée d'une autre personne habile à utiliser son savoir émotionnel. En somme, cette habileté vise à développer une empathie émotionnelle pour soi et pour les autres (Elksnin et Elksnin, 2003).

3.4. Quatrième habileté – Autoréguler

L'autorégulation émotionnelle nécessite, dans un premier temps, de contrôler ses états affectifs pour mieux réfléchir et influencer la prise de décision de l'action future. Elksnin et Elksnin (2003) comparent cette prise de décision à une forme d'intuition. Dans un deuxième temps, l'autorégulation sert à déterminer les actions à poser pour mieux gérer la situation (Mayer et Salovey, 1997). Ces actions, selon Goleman (1995) et Seligman (2002), découlent d'une prise de décision

efficace pour résoudre la situation. En prenant contrôle sur elle, la personne acquiert des habiletés à autoréguler ses émotions. En ce sens, elle stimule sa réflexion métacognitive et atteint un état émotionnel propice à son épanouissement personnel (Romasz, Kantor et Elias, 2004). C'est entre six et douze ans que l'enfant développe des stratégies d'autorégulation, d'abord « mentales (jouer pour ne plus être triste) puis psychologiques (penser à quelque chose d'agréable pour ne plus être triste) » (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002, p. 16).

Ces habiletés émotionnelles, sur le plan des caractéristiques développementales, évoluent en lien avec la fréquence de leur mise en application. En ce sens, la personne s'approprie un savoir émotionnel en développant ce que McPhail (2004) appelle une profondeur de la pensée en évolution. Les exemples qui suivent ont pour objectif de décrire cette progression de l'intelligence émotionnelle.

4. Des exemples d'application de la démarche en contexte de littératie

Ces différents exemples se veulent une illustration possible de la démarche d'intégration de l'intelligence émotionnelle en classe. Par la nature des habiletés élaborées, cette démarche se travaille autant auprès d'élèves de classe ordinaire que d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage intégrés. L'enseignant peut favoriser cet apprentissage par la modélisation et les jeux de rôles à partir de situations quotidiennes (Bandura, 2003 ; Elksnin et Elksnin, 2003 ; Zins, Bloodworth, Weissberg et Walbert, 2004), mais peut aussi l'appliquer en situation problématique réelle. Ces activités permettent aux élèves de savoir à quel moment et comment utiliser la démarche et encouragent les interactions entre les pairs (Lee et Shafer, 2002). Les habiletés émotionnelles s'enseignent, mais elles atteignent leur plein potentiel lorsqu'une situation problématique survient et que l'élève doit agir individuellement pour résoudre son problème (décodage erroné, mauvaise compréhension, difficulté à prédire la suite de l'histoire…).

Une condition s'avère essentielle pour enseigner les habiletés émotionnelles. Il faut d'abord que l'enseignant manifeste un désir intrinsèque de s'approprier ces habiletés pour avoir une compréhension approfondie des composantes interpellées (Van Bockern, 2006). Ensuite, il doit être habile à les appliquer pour mieux les enseigner.

Pour ce faire, Elksnin et Elksnin (2003), Taylor et Dymnicki (2007) ainsi qu'Humphrey, Curran, Morris, Farrell et Woods (2007) proposent de les pratiquer à plusieurs reprises dans divers contextes pour développer une aisance dans leur application. C'est pourquoi le premier exemple s'adresse à l'enseignant comme accompagnateur de l'élève dans le besoin.

4.1. L'enseignant comme accompagnateur de l'élève : une relation d'aide

Prenons l'exemple de la crainte ressentie par l'élève en difficulté qui ne parvient pas à transférer les règles d'accord des verbes à la 3e personne du pluriel dans un texte, tel que demandé par l'enseignant. Cette crainte peut venir de l'anxiété par rapport à cette matière, d'un manque d'acquisition de savoirs depuis quelques années, de la peur de ne pas y arriver ou de se sentir complètement perdu face aux explications et à l'apprentissage (Pharand, 2005), ou encore d'un problème neurologique. Percevoir (habileté 1) cette émotion chez l'élève signifie que l'enseignant l'a observée ou ressentie. À cet effet, Gottman (1997) recommande à l'enseignant de s'imaginer différentes situations vécues par l'élève en transposant ces faits dans un contexte d'adulte. Il comprendra mieux ce que peut vivre l'élève (empathie).

Pour comprendre (habileté 2) l'émotion de crainte de l'élève, l'enseignant aura à valider sa perception auprès du jeune et à discuter avec lui pour en connaître les raisons. Il confirmera l'émotion vécue et pourra décoder (habileté 3) la signification que le jeune y attribue, tout en découvrant l'intensité de sa crainte. Pour amener l'élève à s'autoréguler (habileté 4), il aura recours à diverses stratégies pour désamorcer cette crainte et rendre le jeune plus apte à se concentrer. C'est souvent à ce moment que l'accompagnement est à son plus fort. L'enseignant pourra, par exemple, lui fournir un soutien pour la première partie de ses difficultés et l'inviter à compléter la suite par lui-même ; faire un exemple avec lui, en vérifiant sa compréhension et en le rassurant, et lui dire qu'il fera le reste par lui-même ; revoir le code de correction affiché dans la classe. L'enseignant favorise aussi l'appropriation d'un savoir émotionnel pour le jeune en modélisant la démarche et en le questionnant de façon métacognitive. Tout cela demande de la patience que l'enseignant aura à gérer tout en aidant le jeune à ne pas se décourager et à mettre ses énergies à la résolution de ses difficultés temporaires, plutôt que de laisser sa crainte envahir les énergies nécessaires à la tâche.

Tel que mentionné dans les travaux de Guitouni (2000), il serait bien de pousser plus loin l'investigation en cherchant le stimulus à la base de cette crainte : une faible estime de soi, une frustration d'être à part, une impatience de ne pas savoir du premier coup, etc. Ainsi, l'enseignant peut travailler, en parallèle, sur le stimulus à l'origine de l'émotion de crainte ressentie par l'élève.

4.2. L'élève en difficulté comme apprenant

Un élève éprouve une difficulté de compréhension de lecture pendant une activité. À titre de rappel, cet exemple s'applique aussi bien à un élève handicapé ou en difficulté intégré dans une classe ordinaire qu'à un élève moins habile ayant toujours fréquenté une classe ordinaire. Ce jeune éprouve des difficultés à relever l'idée principale des paragraphes d'une histoire. Par conséquent, il n'arrive pas à résumer dans ses propres mots chacune des péripéties retrouvées dans le texte. Il identifie (habileté 1) la déception (tristesse) que lui fait vivre cette situation : *Je ne suis pas capable, je ne suis pas bon*. Par la suite, l'élève associe cette émotion au fait de ne pas réussir à relever les idées principales et à comprendre ce qu'il lit (habileté 2). Ce n'est pas la première fois qu'une telle situation lui arrive ; ses expériences passées sont plutôt négatives. Il a tendance à se dénigrer et à se décourager. Certains jeunes s'arrêtent à cette deuxième habileté et ne poursuivent pas vers la troisième. Si tel est le cas, l'émotion négative ressentie sera plus intense lors de la prochaine activité de lecture (Mayer et Salovey, 1997).

La signification que l'élève donne à cette émotion dénotera également le degré de son intensité (habileté 3). L'élève peut être attristé parce qu'il ne comprend pas des parties de l'histoire ; ses difficultés sont peut-être récurrentes et l'amènent à se décourager ; il a peut-être tendance à dramatiser la situation. Sa déception semble le renvoyer à ce que Bandura (2003) appelle une croyance négative d'efficacité personnelle. L'élève est en quelque sorte victime de ses faiblesses au point d'être démuni devant les solutions possibles. Restera-t-il dans cet état ou cherchera-t-il à s'en sortir ? Le degré de cette déception pourra être évalué en fonction de l'action ou de l'inaction de l'élève face à son problème. Pour éviter que cette tristesse ne dégénère en anxiété et empêche même le jeune de « penser », il devra recourir à diverses stratégies d'autorégulation.

Pour autoréguler ses émotions (habileté 4), l'élève aura à prendre un certain recul, l'étape la plus difficile à réaliser (Goleman, 2003 ; Seligman, 2002). Il devra reconnaître ce qu'il sait faire (relever quelques-unes des idées principales, s'inspirer des illustrations du texte, décoder les mots nouveaux…) et sortir de sa tristesse pour mettre ses énergies à relever toutes les idées principales de chaque paragraphe. Il pourra emprunter l'exemple d'un ami qui vivait le même sentiment que lui et qui s'en est sorti ou encore s'autocontrôler par des techniques comme celles proposées par Seligman (2002) : l'utilisation de solutions de rechange, à savoir des pensées agréables prédéterminées pour faciliter le recul et le contrôle de soi. Pendant ce temps de réflexion, l'élève envisage diverses possibilités pour gérer sa tristesse comme de grandes respirations avant de lire un mot nouveau pour lui permettre de se détendre et éviter un blocage cognitif ou revoir les stratégies de lecture connues pour mettre en application la plus efficace. Comme autre option, l'élève peut se questionner quant à l'ampleur de sa difficulté et tenter d'en relativiser l'importance. Avec la pratique, le jeune parvient à maîtriser cette dernière habileté. Pour finir, il prend une décision quant à la meilleure solution à prendre dans les circonstances (McPhail, 2004). Il importe de rappeler que l'élève participera à plusieurs « modélisations » et bénéficiera de l'accompagnement de l'enseignant avant de réaliser de façon autonome cet apprentissage émotionnel. Cela ne se fait pas du jour au lendemain. Tout comme l'intelligence intellectuelle, l'intelligence émotionnelle se développe et s'améliore graduellement.

À l'instar de Guitouni (2000), l'enseignant pourrait aussi se questionner sur le stimulus à l'origine de cette déception (tristesse) : une faiblesse personnelle, un découragement instantané, une frustration de ne pas être comme les autres, une incapacité réelle neurologique ou une faible estime de soi. L'enseignant pourra travailler, en parallèle, la structuration de l'identité du jeune (compétence transversale d'ordre personnel et social, MEQ, 2001) pour l'aider à reconnaître ses forces et à améliorer ses faiblesses.

Conclusion

Humphrey, Curran, Morris, Farrell et Woods (2007) associent « littératie émotionnelle » et « compétence émotionnelle » à « intelligence émotionnelle » dans le domaine de l'éducation. Sommes-nous à la

croisée d'un nouveau type de littératie, le langage des émotions ? Chose certaine, ce langage existe, mais il a été peu étudié par les sciences de l'éducation. Cette forme de langage se développe par la pratique et la réflexion continue sur les actions et réactions des uns et des autres. Son utilité lors de l'enseignement et de l'apprentissage ne fait aucun doute. L'intérêt pour des recherches en la matière va grandissant.

Une intégration de l'intelligence émotionnelle et de la démarche proposée pour développer la compétence émotionnelle s'avère donc essentielle aux interactions entre les enseignants et les élèves. Dans le contexte d'inclusion des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les classes ordinaires, les stratégies novatrices sont bienvenues pour aider non seulement les jeunes à réussir leurs études, mais les enseignants à intervenir auprès d'eux. La prise en compte du langage des émotions et l'acquisition d'un savoir émotionnel comptent au rang de ces stratégies.

Cette démarche implique un engagement de la part des enseignants, car ils influencent la vie et le développement des compétences sociales des enfants. Il est donc important d'apprendre aux élèves à développer leurs habiletés sociales et émotionnelles pour communiquer efficacement ; travailler en coopération avec les autres ; se contrôler émotionnellement. Les enfants ont besoin des adultes près d'eux pour les inspirer en termes de confiance et d'assurance. C'est avec eux qu'ils peuvent apprendre à interagir dans diverses situations (Élias et Weissberg, 2000).

La capacité à lire le langage émotionnel se développe dans la mesure où les personnes sont ouvertes à saisir ce qui se passe en elles et dans leurs relations avec les autres. Ce langage non verbal possède un code qu'il convient de déchiffrer. L'intelligence émotionnelle est un domaine de recherche en émergence dans les sciences de l'éducation. Sans contredit, ce langage a sa place dans le développement des compétences en littératie au primaire et dans la communication entre les enseignants et leurs élèves. En contexte d'inclusion des EHDAA et des diverses difficultés rencontrées par les élèves en littératie, la compétence émotionnelle permet d'instaurer un climat de confiance entre l'enseignant et l'élève pour l'amener à s'investir dans ses apprentissages et à réussir à l'école.

Bibliographie

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, DeBoeck.

Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) : Technical Manual*, Toronto, Multi-Health Systems.

Bourassa, M. (2006). *Le cerveau nomade : éducation, intervention clinique et neuroscience,* Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.

Brinton, B. et M. Fujiki (2006). « Social and affective factors in children with language impairment », dans C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren et K. Appel (dir.), *Handbook of Language and Literacy : Development and Disorders*, New York, Guilford, p. 130-153.

Chin Lin, G.H. (2008). « Pedagogies proving Krashen's theory of affective filter », *Hwa Kang Journal of English Language and Literature, 14*, p. 113-131.

Christophe, V. (1998). *Les émotions. Tour d'horizon des principales théories*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.

Clément, N. (en cours). *La corévision du modèle affectif et cognitif de l'enseignement de la lecture pour les élèves des 4e, 5e et 6e années*. Thèse de doctorat inédite, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.

Côté, R.L. (2002). « Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-114.

Élias, M.J. et R.P. Weissberg (2000). « Primary prevention : Educational approaches to enhance social and emotional learning », *The Journal of School Health, 5*, p. 186-190.

Elksnin, L.K. et N. Elksnin (2003). « Fostering social-emotional learning in the classroom » *Education, 124*(1), p. 63-76.

Flavell, J.H. (1976). « Metacognitive aspects of problem-solving », dans L.B. Resnick (dir.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 231-235.

Gläser-Zikuda, M. et P. Mayring (2004). « Développer le plaisir d'apprendre à l'école », dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.-R. Hancok (dir.), *Les émotions à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 101-121.

Goleman, D. (1995). *L'intelligence émotionnelle,* Paris, Robert Laffont.

Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions : How We Can Overcome Them,* New York, Bantam.

Gottman, J. (1997). *Raising an Emotionally Intelligent Child,* New York, Simon and Schuster.

Greenspan, S. (1998). *L'esprit qui apprend : affectivité et intelligence*, Paris, Odile Jacob.

Guitouni, M. (2000). *Au cœur de l'identité. L'intelligence émotionnelle,* Montréal, Carte Blanche.

HUMPHREY, N., A. CURRAN, E. MORRIS, P. FARRELL et K. WOODS (2007). « Emotional intelligence and education : A critical review », *Educational Psychology*, *27*(2), p. 235-254.

ISEN, A.M. (1993). « Positive affect and decision making », dans M. Lewis et J.M. Haviland (dir.), *Handbook of Emotions,* New York, Guilford, p. 261-278.

LAFORTUNE, L., M.F. DANIEL, P.A. DOUDIN, F. PONS et O. ALBANESE (2005). « Introduction », dans L. Lafortune, M.F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-5.

LAFORTUNE L. et F. PONS (2004). « Le rôle de l'anxiété dans la métacognition. Une réflexion vers des actions », dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D.R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 145-169.

LEE, B. et C.S. SHAFER (2002). « The dynamic nature of leisure experience : An application of affect control theory », *Journal of Leisure Research*, *34*(3), p. 290-310.

MAYER, J.D. et P. SALOVEY (1997). « What is emotional intelligence ? », dans P. Salovey et D.J. Sluyter (dir.), *Emotional Development and Emotional Intelligence : Education Implications*, New York, Basic Books, p. 3-31.

MCLEOD, D. (1987). « Effect and problem solving : Two theoretical perspectives », Conférence présentée au symposium sur le thème « Affective influences on the problem-solving processes of mathematics learners », *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington.

MCPHAIL, K. (2004). « An emotional response to the state of accounting education : Developing accounting students' emotional intelligence », *Critical Perspectives on Accounting, 15,* p. 629-648.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2006). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4e à la 6e année, Fascicule 1 : grandir avec la littératie*, Toronto, Imprimeur de la Reine de l'Ontario.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

PELLITTERI, J., M. DEALY, C. FASANO et J. KUGLER (2006). « Emotionally intelligent interventions for students with reading disabilities », *Reading and Writing Quarterly, 22*(2), p. 155-171.

PETRIDES, K.V., N. FREDERICKSON et A. FURNHAM (2004). « The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school », *Personality and Individual Differences*, *36,* p. 277-293.

PHARAND, J. (2005). « La part des émotions dans la communication entre l'enseignant et les élèves du primaire lors de séquences d'enseignement [CD-ROM] », dans les Actes du 5e Colloque international recherche(s) et formation, *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences,* Nantes, IUFM des pays de la Loire et Centre de recherche en éducation de l'Université de Nantes.

Pons, F., P.A. Doudin, P.L. Harris et M. de Rosnay (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.

Romasz, T.E., J.H. Kantor et M.J. Elias (2004). « Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs », *Evaluation and Program Planning, 27,* p. 89-103.

Salovey, P. et J.D. Mayer (1990). « Emotional intelligence », *Imagination, Cognition, and Personality, 9,* p. 185-211.

Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness*, New York, Free Press.

Taylor, R.D. et A.B. Dymnicki (2007). « Empirical evidence of social and emotional learning's influence on school success : A commentary on "Building academic success on social and emotional learning : What does the research say ?" », dans J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang et H.J. Walberg (dir.), *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2/3), Lawrence Erlbaum Associates Inc., p. 225-231.

Thi Lam, L. et S.L. Kirby (2002). « Is emotional intelligence an advantage ? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance », *Journal of Social Psychology, 142,* p. 133-143.

Van Bockern, S. (2006). « Soul-filled teaching and learning », *Reclaiming Children and Youth, 14*(4), p. 218-222.

Vermunt, J.D. et N. Verloop (1999). « Congruence and friction between learning and teaching », *Learning and Instruction, 9,* p. 257-280.

Zins, J.E., M.R. Bloodworth, R.P. Weissberg et H.J. Walbert (2004). « The scientific base linking social and emotional learning to school success », dans J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang et H.J. Walberg (dir.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning : What Does the Research Say ?*, New York, Teachers College Press, p. 3-22.

Zohar, D. et I. Marshall (2000). *Spiritual Intelligence : The Ultimate Intelligence*, Londres, Bloomsbury.

CHAPITRE 7

La communauté d'apprentissage professionnelle pour une plus grande réussite en lecture

Martine Leclerc
Université du Québec en Outaouais
martine.leclerc@uqo.ca

André C. Moreau
Université du Québec en Outaouais
andre.moreau@uqo.ca

Ann-Louise Davidson
Université Concordia
ann-louise@education.concordia.ca

Édith Dumont
Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario
edith.dumont@cepeo.on.ca

Depuis des décennies, la plupart des enseignants des écoles nord-américaines, du fait de posséder une certaine autonomie dans plusieurs secteurs de leurs activités, ont tendance à travailler de façon isolée. De nos jours, pour augmenter l'efficacité de l'école, on encourage une structure qui met à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelles des enseignants (Fullan, 2001). L'expression « communauté d'apprentissage professionnelle » tire son origine des écrits portant sur les théories organisationnelles qui soulignent l'importance du développement collectif des compétences (Wenger, 1998). La communauté d'apprentissage professionnelle constitue en soi un puissant moyen de développement professionnel des enseignants en encourageant les interactions qui favorisent une construction collective de compétences pour l'enseignement de la lecture en contexte d'inclusion. L'inclusion scolaire signifie que les élèves sont éduqués dans des classes ordinaires et que l'école cherche à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves qui la fréquentent. En somme, l'inclusion scolaire vise à répondre au besoin de réussite scolaire de tous les élèves (Rousseau et Bélanger, 2004).

À partir de données de recherches menées par entretiens auprès de 130 participants de 15 écoles élémentaires francophones, soit huit écoles de la région de Toronto (n = 54), une école d'Ottawa (n = 8), une de la région de l'Outaouais (n = 8) et cinq écoles du sud-ouest de l'Ontario (n = 60), le fonctionnement de l'école comme communauté d'apprentissage professionnelle a pu être précisé (Leclerc et Leclerc-Morin, 2007a,b ; Leclerc et Moreau, 2008 ; Leclerc, Moreau et Huot-Berger, 2007 ; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007). Le contexte d'intervention qui nous préoccupe se situe à l'élémentaire et vise l'amélioration des compétences professorales pour une plus grande réussite de l'élève en lecture. Les enseignants engagés pour mieux documenter le travail en communauté d'apprentissage professionnelle sont ceux du préscolaire de première, de deuxième et de troisième année. Nous espérons, par ce chapitre, appuyer les enseignants et les gestionnaires scolaires dans l'implantation du travail en communauté d'apprentissage professionnelle pour améliorer l'apprentissage en lecture.

Nous définissons d'abord ce qu'est une école qui fonctionne en communauté d'apprentissage professionnelle afin de répondre aux besoins particuliers des élèves en milieu scolaire inclusif. Ensuite, nous décrirons en quoi les rencontres collaboratives constituent le

fondement à l'apprentissage collectif. Enfin, nous décrivons, à partir de trois stades, l'évolution de l'école comme communauté d'apprentissage professionnelle.

1. Qu'est-ce qu'une communauté d'apprentissage ?

Hord (1997) décrit cinq caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle : 1) un leadership partagé où la direction de l'école montre un esprit de collégialité, partage son pouvoir et facilite la participation du personnel aux prises de décision ; 2) une vision et des valeurs partagées qui se manifestent par un engagement du personnel envers la réussite des élèves ; 3) un apprentissage collectif du personnel en réponse aux besoins des élèves, qui se traduit en actions concrètes ; 4) l'évaluation par les pairs des stratégies utilisées, leur rétroaction ainsi que leur soutien pur une amélioration des résultats des élèves de toute la communauté scolaire (école) ; et 5) les conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager ensemble. Miller (2005) complète ce tableau en énumérant des conditions incontournables pour établir une culture scolaire qui appuie les communautés d'apprentissage professionnelles au sein des écoles. Il importe que la vision de l'école soit claire et qu'il y ait un engagement collectif envers les valeurs et les objectifs choisis. L'équipe doit s'investir dans une recherche collective de solutions et remettre en question le *statu quo*. Les enseignants recherchent alors des méthodes pédagogiques novatrices et s'appuient mutuellement à mesure qu'ils les essaient en classe. Ils coordonnent leurs activités et s'assurent que leur travail vise des objectifs communs que le personnel a identifiés. La structure scolaire soutient l'amélioration et appuie leur travail grâce à des horaires souples qui permettent d'avoir du temps pour les rencontres pendant la journée (temps de qualité). Les stratégies d'enseignement sont testées avec soin dans les classes et les conclusions sont communiquées aux collègues. Dans ce processus, la collecte de données occupe une place centrale : elle est constante et rigoureuse. Ainsi, même si les efforts sont empreints de bonnes intentions, seuls les résultats comptent. Ceux-ci sont alors observables et mesurables.

En somme, dans le contexte d'une communauté d'apprentissage professionnelle, les enseignants assument une responsabilité partagée face aux résultats visés des élèves et s'engagent collectivement dans la poursuite de buts communs. Ils considèrent qu'ils sont collecti-

vement responsables de tous les élèves, y compris ceux qui ont des difficultés en littératie (Sparks, 1999). Certaines distinctions entre l'école traditionnelle et celle qui fonctionne comme une communauté d'apprentissage professionnelle sont illustrées à l'annexe 1.

2. Équipes collaboratives comme fondement à l'apprentissage collectif

Pour favoriser l'inclusion scolaire, les écoles doivent mettre en place une structure qui soutient le travail d'équipe des enseignants, qui facilite les échanges entre ceux-ci et qui encourage l'interdépendance face aux résultats des élèves. Les rencontres d'équipes collaboratives constituent la base du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle pour amener les enseignants à travailler en étroite collaboration et pour permettre de résoudre des problèmes complexes visant l'amélioration dans l'apprentissage de la lecture, principalement chez les élèves à risque ou présentant des difficultés. Pour que ces rencontres soient fructueuses, quelques conditions doivent être en place. Ainsi, il convient de déterminer avant la rencontre les thèmes qui seront abordés. Ceux-ci sont définis à partir des préoccupations pédagogiques des enseignants, par exemple un élève qui ne peut faire la correspondance graphème-phonème, un autre qui repère difficilement le sens de ce qu'il a lu ou encore celui démontrant une lacune en vocabulaire et pour qui le français est la troisième langue apprise. Ces rencontres collaboratives contribuent avantageusement au développement professionnel des enseignants par le partage des lectures professionnelles ou par des études de cas présentés, et surtout par les discussions et confrontations des opinions qui s'ensuivent. C'est ce que Butler (2005) appelle la construction transactionnelle des connaissances.

Les lectures professionnelles ou scientifiques sont sélectionnées en fonction des besoins pédagogiques de l'équipe. Ces lectures sont suggérées par la direction ou un membre du personnel. Elles peuvent être faites avant la rencontre par l'équipe entière ou par un seul membre qui en partagera les éléments essentiels. Ce sont des documents du ministère de l'Éducation, des articles, des chapitres ou quelques pages d'un livre. La rencontre collaborative se prête également aux études de cas. Il est préférable de ne choisir qu'un seul élève à la fois en illustrant, à l'aide de ses productions, le défi rencontré avec lui sur le plan de

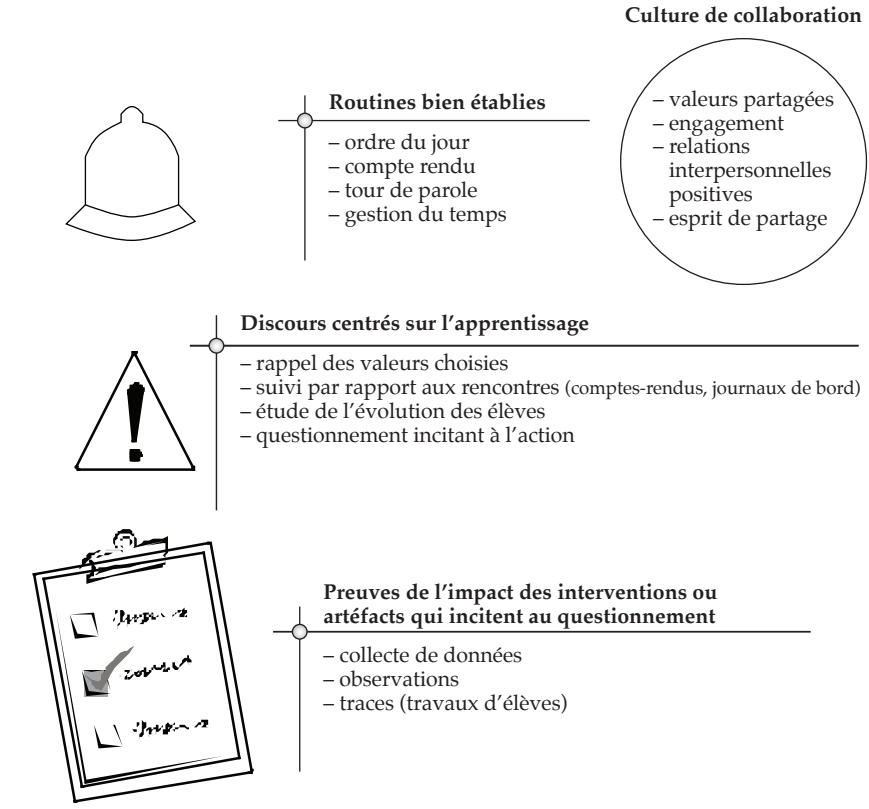
l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants nommeront alors des interventions possibles. La responsabilité de l'enseignant titulaire est de noter ces interventions, de les mettre en œuvre et de faire un bref suivi lors de la prochaine rencontre.

Les enseignants construisent ainsi de nouvelles connaissances à propos des élèves ayant des besoins particuliers. Ils identifient ceux qui sont à risque et développent leurs croyances face aux pratiques pédagogiques à privilégier. Ceux-ci s'approprient des concepts théoriques en lien avec les besoins identifiés, en arrivent à une concertation conceptuelle et réfléchissent individuellement, puis collectivement à leurs propres pratiques. On parle alors d'apprentissage actif, contextualisé dans la pratique (Butler, 2005).

Voici quelques questions à se poser pour rendre efficaces les rencontres d'équipes collaboratives et pour s'assurer que les discussions soient centrées sur l'amélioration de l'apprentissage de la lecture. Avons-nous un défi à relever dans l'apprentissage de la lecture avec certains élèves ? Quels sont ceux qui nous préoccupent en lecture ? Quelles actions devons-nous entreprendre pour que la situation s'améliore ? Pourquoi cette situation ne peut-elle plus perdurer ? Est-ce que nos données d'apprentissage sont suffisantes pour repérer les élèves à risque dans l'apprentissage de la lecture ? Sinon, lesquelles seraient nécessaires ? Avons-nous des besoins en ce qui concerne la formation professionnelle afin de mieux répondre aux élèves à risque en lecture et à ceux qui sont en difficulté ? Avons-nous ciblé une lecture pédagogique collective ? Sommes-nous en mesure de fixer les points à l'ordre du jour de la prochaine rencontre ?

En somme, une équipe collaborative a une structure qui s'appuie sur des routines bien établies et une culture de collaboration. Les discours sont centrés sur l'apprentissage des élèves et le questionnement est soutenu par des données collectées auprès de ceux-ci. Les rencontres collaboratives constituent un moyen fort puissant pour répondre, en contexte d'inclusion, aux besoins précis des élèves en lecture. Elles permettent de tirer profit de l'expertise d'une équipe entière pour réfléchir sur les pratiques pédagogiques à privilégier en vue de la réussite pour tous. La figure 7.1 permet de visualiser quelques caractéristiques d'une équipe collaborative, tandis qu'à l'annexe 2, certaines pistes favorables à son fonctionnement efficace sont décrites et le rôle de la direction d'école est souligné.

FIGURE 7.1. ***Quelques caractéristiques d'une équipe collaborative***



3. Évolution de l'école dans l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle

En se basant sur la littérature portant sur les communautés d'apprentissage professionnelles, le travail collaboratif et l'organisation apprenante (Dibbon, 2000 ; Dufour et Eaker, 2004 ; Eaker, Dufour et Dufour, 2004 ; Hipp et Huffman, 2003 ; Hord, 1997 ; Lafortune, 2004 ; Miller, 2005), l'équipe de recherche a répertorié plusieurs indicateurs permettant de situer l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle. Ces indicateurs concernent *a*) la vision de l'école, *b*) les conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de

collaborer, d'apprendre et de partager ensemble, *c*) la culture au sein de l'école, *d*) la manifestation du leadership de la direction et des enseignants, *e*) la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif, *f*) les thèmes abordés ainsi que *g*) la prise de décision basée sur l'utilisation de données précises. Trois stades permettent de situer chaque école, soit l'initiation, l'implantation et l'intégration.

Dans l'école qui se trouve au stade d'initiation (niveau 1), les priorités sont multiples et diffuses. La vision et les priorités sont peu perceptibles dans la pratique. Les conditions humaines et physiques font en sorte qu'il devient difficile pour les enseignants de collaborer et de partager. La culture collaborative laisse à désirer en raison, par exemple, de certains conflits interpersonnels. Autres exemples, la direction d'école prend les principales décisions et la diffusion de l'expertise est très limitée. L'équipe utilise des données imprécises pour voir l'impact de leurs interventions sur la progression des élèves. Ces caractéristiques sont spécifiées au tableau 7.1.

L'école au stade d'implantation (niveau 2) montre une vision claire et partagée. Les liens directs entre les priorités choisies et la vision de l'école sont parfois perceptibles dans la pratique. Les conditions humaines et physiques font en sorte qu'il devient plus facile pour les enseignants de collaborer et de partager. La culture collaborative est assez favorable, car le groupe manifeste plusieurs habiletés interpersonnelles encourageant les échanges. La direction d'école partage un certain pouvoir avec les enseignants. L'équipe utilise parfois certaines données d'apprentissage précises en lecture qui, après analyse, sont considérées comme des preuves de l'impact de leurs interventions sur la progression des élèves en lecture. Les caractéristiques d'une école au stade d'implantation sont précisées dans le tableau 7.2.

L'école au stade d'intégration (niveau 3) montre une vision claire et partagée qui est reflétée dans la pratique pédagogique. Les conditions humaines et physiques sont favorables à la collaboration et au partage. La culture collaborative est très solide et s'appuie sur la manifestation évidente d'habiletés interpersonnelles encourageant les échanges et les remises en question. La direction d'école partage son pouvoir avec les enseignants et incite au développement du leadership de ces derniers. Les données précises permettent de voir des preuves de l'impact des interventions sur la progression des élèves et de se questionner sur les changements pédagogiques à apporter. Une synthèse des caractéristiques d'une école au stade d'intégration est présentée au tableau 7.3.

TABLEAU 7.1. ***Communauté d'apprentissage professionnelle : école au stade d'initiation (niveau 1)***

Vision	La vision de l'école n'est pas claire face à la réussite pour tous en lecture ou n'est pas partagée par l'ensemble du personnel. Les priorités sont multiples et diffuses. Les liens directs entre les priorités et la vision ne sont pas perceptibles dans la pratique.
Conditions physiques et humaines	Les discussions pédagogiques se font surtout lors d'échanges informels (récréation ou temps après les heures de classe) et il existe peu de temps de rencontres formelles pendant le temps de classe. Les rencontres collaboratives sont inefficaces : les enseignants ont l'impression qu'il y a beaucoup de perte de temps, ou bien le temps de rencontre est principalement consacré à remplir des formulaires demandés par l'administration.
Culture collaborative	Le groupe manifeste peu d'habiletés interpersonnelles favorables au travail collaboratif. Les conflits entre les membres du personnel sont apparents. Les discussions sont dominées par certains membres du groupe. Le climat est peu favorable à la collaboration et au partage des expériences. L'enseignant se sent seul face aux élèves qui le préoccupent.
Leadership	Les personnes à la direction sont perçues comme des décideurs (position hiérarchique). Les enseignants ont un rôle d'exécutants.
Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	Les enseignants travaillent en silo, il y a peu ou pas de diffusion de l'expertise aux autres collègues. Les rencontres favorisent peu l'apprentissage collectif et la diffusion de l'expertise. Dans l'ensemble, il existe peu de soutien entre les collègues.
Thèmes abordés	Les thèmes abordés sont multiples et il n'y a pas de fil conducteur d'une rencontre à l'autre. Les thèmes sont déterminés à l'avance (planification statique). La rencontre sert principalement à donner de l'information ou de la formation.
Prise de décisions et utilisation des données	Les décisions concernant les élèves sont prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition. Il y a peu de données précises liées aux apprentissages des élèves qui permettent de voir leur progression et de se questionner face à l'impact des interventions.

TABLEAU 7.2. *Communauté d'apprentissage professionnelle : école au stade d'implantation (niveau 2)*

Vision	La vision de l'école est claire et partagée face à l'amélioration de la lecture chez les élèves, mais les priorités sont multiples et diffuses. Les liens directs entre les priorités et la vision sont parfois perceptibles dans la pratique.
Conditions physiques et humaines	Les discussions pédagogiques se font parfois lors d'échanges informels (récréation, temps après les heures de classe…) et parfois lors des rencontres collaboratives prévues pendant le temps de classe. Les enseignants font des efforts pour collaborer et pour partager, mais la structure des rencontres ne permet pas d'avoir des échanges efficaces. Le personnel consacre encore beaucoup d'efforts à la gestion de l'horaire, à la gestion du temps et du groupe.
Culture collaborative	La structure des rencontres favorise l'apprentissage personnel. Le soutien entre certains collègues existe, mais de façon unidirectionnelle ou sélective (formation de l'accompagnatrice, de la conseillère pédagogique). Le groupe manifeste certaines habiletés interpersonnelles propices au travail collaboratif. Le climat est assez favorable à la collaboration et au partage des expériences.
Leadership	Les échanges permettent aux enseignants de donner leur opinion, mais c'est la direction qui prend la décision finale.
Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	L'expertise semble diffusée chez les enseignants de même niveau, du même cycle ou dans certains groupes. Ce n'est plus seulement des apprentissages individuels, mais on perçoit un certain apprentissage collectif. Il y a parfois une évaluation par les pairs des stratégies utilisées, une rétroaction et un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats des élèves.
Thèmes abordés	Lors de rencontres, les discussions portent principalement sur l'enseignement (planification, ressources, organisation de projets, etc.) plutôt que sur l'apprentissage. Les thèmes abordés sont sélectionnés pour permettre une plus grande efficacité de l'équipe au regard des apprentissages en lecture (harmonisation des pratiques et des référentiels, apprentissages essentiels, etc.). Les thèmes sont parfois déterminés à l'avance, mais peuvent changer compte tenu de l'évolution de l'équipe. Il y a un certain suivi d'une rencontre à l'autre.

Prise de décisions et utilisation des données	Les décisions concernant les élèves sont prises, parfois, en fonction de l'opinion de la majorité et sont basées principalement sur l'intuition et, à d'autres moments, à partir de ce que dit la recherche ou de l'impact observé sur les élèves des données collectées. Il existe certaines données précises face à la progression des élèves en lecture et celles-ci font parfois l'objet d'une analyse et d'un questionnement lors des rencontres en vue de cibler les interventions efficaces.

TABLEAU 7.3. ***Communauté d'apprentissage professionnelle : école au stade d'intégration (niveau 3)***

Vision	La vision de l'école face à l'amélioration de l'apprentissage en lecture est claire et partagée et les priorités sont ciblées. Les liens directs entre les priorités et la vision sont perceptibles dans la pratique.
Conditions physiques et humaines	Les enseignants disposent de temps de qualité pour les rencontres collaboratives. Celles-ci sont principalement prévues pendant le temps de classe. La structure des rencontres est très efficace et le groupe est capable de s'autogérer.
Culture collaborative	La culture de collaboration au sein de l'équipe invite au dialogue honnête, à l'ouverture d'esprit, à une saine communication et à un esprit critique constructif. Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe. Ce n'est plus ton élève, c'est notre élève.
Leadership	Le leadership est partagé en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions concernant les besoins des élèves, mais veille à ce que les discussions soient centrées sur ceux-ci. Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent la direction de leur école.
Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif	Les enseignants voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves et, pour eux, un moyen de développement professionnel. Les apprentissages individuels se transforment en apprentissage collectif. Les temps de rencontres permettent d'échanger sur des situations préoccupantes face à l'apprentissage de la lecture, de résoudre collectivement des problèmes et de partager l'expertise. Les apprentissages de l'équipe rayonnent sur l'organisation tout entière.

Thèmes abordés et questionnement	Les thèmes abordés sont choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage de l'élève et permettent un retour sur les expériences effectuées entre les rencontres. La planification des rencontres tient compte du profil des élèves en évolution et de la progression de l'équipe.
Prise de décisions et utilisation des données	Les décisions sont basées sur des preuves (données précises) pour connaître l'efficacité des interventions. L'école emploie les données de façon régulière pour situer la progression des élèves, pour faire des analyses complexes et pour vérifier l'impact des interventions pédagogiques.

Conclusion

L'objectif poursuivi dans ce chapitre était de suggérer des moyens pour faciliter l'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles au sein de l'école élémentaire. Contrairement à l'école traditionnelle où les enseignants travaillent de façon isolée et font face de façon indépendante aux défis que pose l'apprentissage de la lecture en contexte d'inclusion, dans une communauté d'apprentissage professionnelle, les enseignants bénéficient d'une immersion dans une pratique authentique. Ainsi, le questionnement se fait à partir d'une vraie problématique vécue en salle de classe qui suscite la recherche de vraies solutions face aux élèves à risque ou aux élèves en difficulté. Perçu sous cet angle, ce fonctionnement incorpore un processus d'investigation collective qui se fonde sur la « construction transactionnelle de connaissances qui sont plus riches que les connaissances qu'un enseignant pourrait construire par lui-même » (Butler, 2005, p. 61). L'apprentissage collectif qui se dégage face à l'enseignement de la lecture en contexte d'inclusion est plus fécond que ne pourrait l'être l'apprentissage individuel car il permet, entre autres, lors des rencontres collaboratives, une clarification conceptuelle liée au défi présenté, une harmonisation des pratiques pédagogiques d'une classe à l'autre ainsi qu'une compréhension accrue des théories pour un réinvestissement en salle de classe.

Il faut toutefois souligner certaines difficultés liées à la mise en place de ce mode de fonctionnement. D'abord, les rencontres collaboratives nécessitent les ressources financières nécessaires pour que les enseignants disposent de « temps de qualité », afin qu'elles puissent avoir lieu pendant la journée de travail. L'efficacité des rencontres collaboratives sera évidente dans la mesure où les enseignants réin-

vestiront en salle de classe les idées soulevées par les pairs ainsi que les apprentissages collectifs effectués, et s'ils réfléchissent sur leur propre pratique.

Cela demande également de revoir la formation continue que les enseignants reçoivent qui, de nos jours, est encore très centralisée à la commission scolaire et fortement axée sur l'acquisition de connaissances et non sur le transfert de celles-ci dans la pratique. De plus, les sessions de formation sont fortement orientées vers l'apprentissage individuel des enseignants et non vers l'apprentissage collectif.

Le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle demande également à la direction d'école de mettre la pédagogie au premier plan de ses priorités, quitte à faire passer certaines obligations administratives au second plan. Cette façon de faire l'incite à jouer pleinement son rôle de leader pédagogique et à développer ce leadership chez les enseignants de l'école en acceptant surtout de partager son pouvoir face aux prises de décisions. La direction de l'école est le pilier sur lequel repose un tel mode de fonctionnement : la culture de collaboration, le fonctionnement efficace des rencontres et le suivi à accorder sont des éléments essentiels à mettre en place. C'est également la direction de l'école qui inspire la vision que tous les élèves peuvent réussir et qui guide l'équipe vers les objectifs poursuivis.

Les enseignants constituent certainement la ressource la plus importante d'une école qui veut répondre efficacement aux besoins diversifiés de sa clientèle. Le développement continu des enseignants par le biais du fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle est nécessaire pour acquérir de nouvelles pratiques et pour mettre à jour les compétences en enseignement de la lecture. C'est à la direction que revient le devoir de faciliter et d'appuyer les initiatives permettant aux enseignants de s'observer, d'échanger et de modéliser des pratiques pédagogiques. Ce faisant, elle crée un espace professionnel à l'intérieur de l'école encourageant l'apprentissage collectif des enseignants, favorable à la réussite de tous les élèves.

Annexe 1

QUELQUES DISTINCTIONS ENTRE LES ÉCOLES TRADITIONNELLES ET LES COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLES

	Écoles traditionnelles	Communautés d'apprentissage professionnelles
Rencontres	L'accent est mis sur l'enseignement.	L'accent est mis sur l'apprentissage. Questionnement constant : Comment l'école répond-elle aux besoins de tous les élèves ? Quels sont ceux qui nous préoccupent ? Que faisons-nous pour ces élèves ?
	Souvent informelles (corridor, récréation) et peu structurées.	Formelles (temps dans l'horaire) et très structurées : calendrier de rencontres, ordre du jour, suivi…
Interventions pédagogiques	L'enseignant se sent souvent seul face aux élèves qui le préoccupent.	Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe. Ce n'est plus ton élève, c'est notre élève.
	L'enseignant utilise des méthodes qu'il juge adéquates.	L'équipe décide d'utiliser les méthodes jugées les plus appropriées compte tenu des dernières découvertes dans ce domaine et du profil de leurs élèves.
	Les décisions concernant l'élève sont prises en fonction de l'opinion de la majorité (intuition).	Les décisions sont basées sur ce que la recherche dit comme étant efficace, compte tenu de la situation où est placé l'élève. Des données précises sont utilisées pour appuyer les prises de décision (preuves).
	Les approches et méthodes sont choisies en fonction de ce que l'enseignant aime ou n'aime pas.	Les approches sont choisies en fonction de leur impact sur l'apprentissage de l'élève.
	La validation des méthodes pédagogiques se fait principalement à l'externe : forte composante commerciale (maison d'édition).	La validation des approches se fait principalement à l'interne : des enseignants font des essais, observent (journal de bord, traces), collectent des données et comparent les effets observés sur l'apprentissage de leurs élèves.
	La planification est plutôt statique.	La planification est en changement continuel, compte tenu du profil des élèves en pleine mutation.

Leadership de la direction d'école	Les personnes à la direction sont perçues comme les décideurs (position hiérarchique) : pouvoir formel.	Les personnes à la direction favorisent l'expression du leadership des enseignants (superleadership).
	Les enseignants ont un rôle d'exécutants.	Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent les personnes à la direction de leur école.
	Les personnes à la direction sont peu au courant des interventions et approches à valoriser chez le personnel enseignant, car leur temps est surtout consacré à la gestion scolaire.	Les personnes à la direction d'école exercent activement un leadership pédagogique et sont au courant des interventions et approches à valoriser chez leur personnel.

Annexe 2
POUR RENDRE EFFICACE UNE RENCONTRE COLLABORATIVE

	Éléments	Exemples de questionnement	Rôles de la direction
Avant la rencontre	Thèmes des discussions choisis à partir des priorités établies	Quels sont les éléments qui nous préoccupent au regard de l'apprentissage de la lecture chez les élèves ? Qu'est-ce que l'on aimerait apprendre pour mieux répondre aux besoins de nos élèves ? Quelles sont les priorités à travailler pour favoriser la réussite en lecture ? En quoi ces thèmes sont-ils fortement liés à l'amélioration de la lecture chez nos élèves à risque et chez ceux qui ont de la difficulté ?	Préparer la rencontre avec les enseignants ; Voir ce qui préoccupe les enseignants. Suggérer des priorités ; Rappeler que les discussions doivent se centrer sur les besoins des élèves et sur les interventions à privilégier pour y répondre ; Veiller à ce que les enseignants aient en main des données qui montrent l'effet des interventions et qui serviront d'appui aux questionnements ; S'assurer que l'équipe dispose de temps de qualité pour la rencontre ; Fournir les conditions physiques et humaines qui incitent les enseignants à collaborer, à apprendre collectivement et à partager.
	Ordre du jour	Quelle est la priorité dans les questions à débattre ? Combien de temps alloue-t-on à chaque sujet discuté ?	
	Préparation de l'apprentissage collectif	En quoi les thèmes développés permettent-ils un apprentissage collectif ? Comment se fera le partage de l'expertise ? Quelles recherches viennent appuyer nos préoccupations ? Où peut-on trouver les ressources permettant de répondre à nos questions (livres, articles, vidéos, experts) ?	
	Partage des responsabilités	Qui animera la rencontre et sera responsable de la gestion du temps ? Qui ? Quoi ? Comment ? Combien de temps sera alloué à chaque personne ? Qu'est-ce que chaque participant doit préparer avant la rencontre ?	

Pendant la rencontre *L'apprentissage professionnel permet de confronter les idées, de tester certaines théories, de partager les résultats des expérimentations et d'apprendre les uns les autres en tant que collègues*	***Au début de la rencontre*** But	Quel est le but de la rencontre ? Quel résultat devrait-on avoir atteint à la fin de la rencontre ?	
	Au cours de la rencontre ***Confrontation des idées*** ***Interaction entre pairs*** ***Apprentissage collectif***	Quels sont les élèves qui nous préoccupent en lecture ? Quelles sont les données qui soutiennent nos préoccupations ? Quel est l'effet sur l'apprentissage de la lecture des pratiques pédagogiques expérimentées ? Qu'est-ce que l'on doit changer ? Chez certains élèves, y a-t-il des indications de leur comportement en lecture qui donnent des pistes de travail ? Quelles semblent être les forces et les lacunes de nos élèves en lecture ? A-t-on des interprétations différentes ? Pour quelles raisons ? En arrive-t-on aux mêmes conclusions ? Sinon pourquoi ? Quelle est la prochaine étape ?	Assister à la rencontre de l'équipe ou faire des visites éclair. Jouer un rôle de motivateur et les encourager sur ce qu'ils font déjà en lien avec l'objectif poursuivi : *Excellent ! Bonne idée !* Montrer son intérêt face à leurs préoccupations, aux questionnements soulevés et aux tentatives de solutions apportées. Sans trop intervenir, • rappeler les buts de la rencontre • prendre des notes • rappeler d'envoyer le compte rendu • donner des mots d'encouragement pour valoriser leurs compétences à faire des analyses à partir des données d'observations, à identifier les pistes d'interventions, à confronter leurs opinions, à s'ouvrir à des solutions originales : *Bonne question !* Inciter à une recherche collective de solutions et amener le groupe à remettre en question le *statu quo*.
	Partage quant aux pratiques expérimentées Apprentissage individuel Apprentissage collectif	Qu'est-ce qui a été expérimenté dans nos salles de classes au regard de l'enseignement de la lecture ? Comment la présentation actuelle (d'une stratégie ou d'une ressource) a-t-elle une influence sur les pratiques en enseignement de la lecture ? Est-ce que la stratégie pédagogique pourrait permettre d'améliorer l'apprentissage de la lecture chez certains élèves ? Sur quelle base théorique s'appuie-t-elle ? Comment allons-nous savoir que cette stratégie est efficace ?	

	Éléments	Exemples de questionnement	Rôles de la direction
Pendant la rencontre *L'apprentissage professionnel permet de confronter les idées, de tester certaines théories, de partager les résultats des expérimentations et d'apprendre les uns les autres en tant que collègues*	***À la fin de la rencontre*** Réflexion de groupe Apprentissage collectif	Qu'est-ce que notre équipe a accompli, créé ou appris ? Quelles sont les nouvelles idées qui ont été partagées ? Quelles sont les recherches qui soutiennent ces idées ? Où trouverons-nous de l'information sur les nouvelles idées émises ? Qu'est-ce qu'on devrait faire différemment à l'avenir ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné lors de cette rencontre ? Quels sont les suivis à apporter (qui, quoi, quand) ? Qu'est-ce que chaque personne devra partager à la prochaine rencontre ?	Rappeler de terminer la rencontre en se donnant des choses à expérimenter (devoirs), de garder des traces dans leur journal de bord et de se fixer des objectifs pour la prochaine rencontre. Assurer un suivi au compte rendu : *Je vous encourage à préciser une stratégie que vous tenterez d'explorer pour aider cet élève à s'autocorriger lors de sa lecture afin de voir si cette stratégie porte fruit. Mélanie devrait la mettre en application dans sa classe et vous partager ses résultats lors de la prochaine rencontre.*

Après la rencontre	Compte rendu de la rencontre	A-t-on tiré des conclusions concernant chaque thème discuté ? A-t-on énuméré les actions à poser ? Donne-t-on des pistes de travail ? Est-ce que les tâches pour la prochaine rencontre sont clairement établies ? Est-ce que les pistes d'exploration sont bien ciblées (observation d'une personne experte, lecture professionnelle, exploration d'Internet pour une recherche sur le sujet, conférence) ?	Donner des pistes de formation, de questionnements, de stratégies liés aux préoccupations identifiées : *Je vous rappelle que la lecture en dyade est une stratégie très prometteuse pour favoriser le développement de la fluidité.* Observer le changement de pratique en salle de classe en fonction des objectifs poursuivis. Inciter les enseignants à collecter régulièrement des données d'observations afin de vérifier l'impact des interventions expérimentées et les analyser pour améliorer leur enseignement.
	Journal de bord personnel Apprentissage individuel Consignation des réflexions	Quelle nouvelle idée vais-je mettre en pratique ? Qu'est-ce que j'ai expérimenté ? Qu'est-ce qui a fonctionné ? Quelles difficultés ai-je rencontrées ? Comment puis-je expliquer de telles conséquences ? Quelles leçons puis-je tirer de cette expérience ? Si c'était à refaire, qu'est-ce que je ferais différemment ? Quels sont les changements que je suis en train de vivre ? Qu'est-ce que j'ai appris en expérimentant cette stratégie ? Technique 3-2-1 : Trois choses que j'ai apprises Deux idées que je veux poursuivre Une question que j'ai.	

Bibliographie

Butler, D. (2005). « L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), p. 55-78.

Dibbon, D. (2000). « Diagnosing the extent of organisational learning capacity in schools », *Advances in Research and Theories of School : Management and Educational Policy*, *4*, JAI Press Inc., p. 1-236.

Dufour, R. et R. Eaker (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*, Bloomington, IN, National Educational Service.

Eaker, R., R. Dufour et R. Dufour (2004). *Premiers pas : transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*, Bloomington, IN, National Educational Service.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, 3e éd., New York, Teachers College Press.

Hipp, K.K. et J.B. Huffman (2003). *Professional Learning Communities : Assessment-Development-Effects*, article présenté au International Congress for School effectiveness and improvement, Sydney, Australie, 5-8 janvier.

Hord, S.M. (1997). *Professional Learning Communities : Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Austin, TX, Southwest Educational Development Laboratory.

Lafortune, L. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Leclerc, M. et M. Leclerc-Morin (2007a). » Effets des pratiques collaboratives des enseignants au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle sur les apprentissages des élèves : le cas d'une école élémentaire franco-ontarienne », *IUFM du Pôle Nord-Est*, Besançon, mars, <www.uqo.ca/erli/recherche/default.htm>, consulté le 28 décembre 2008.

Leclerc, M. et M. Leclerc-Morin (2007b). « Les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans une école franco-ontarienne », *La Revue du Nouvel-Ontario*, *32*, p. 51-70.

Leclerc, M. et A.C. Moreau (2008). *Vers la réussite en littératie : où en sommes-nous ?*, Recherche menée en collaboration avec le Conseil scolaire de district catholique du Centre-Sud, Gatineau, Université du Québec en Outaouais, <www.uqo.ca/erli/presentation/default.htm>, consulté le 28 décembre 2008.

Leclerc, M., A.C. Moreau et A. Huot-Berger (2007). *Cinq communautés d'apprentissage professionnelles en action*, Recherche-action en collaboration avec le Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest pour le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation de l'Ontario, Gatineau, Université du Québec en Outaouais.

LECLERC, M., A.C. MOREAU et M. LECLERC-MORIN (2007). « Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse, *Éducation et francophonie : publication de l'Association canadienne d'éducation de langue française* (ACELF), *XXXV*(2), p. 153-171.

MILLER, L. (2005). *Communautés d'apprentissage professionnelles. Un modèle d'enseignement en équipe. Pour parler profession*, <www.oct.ca/publications/pourparlerprofession/juin_2005/plc.asp>, consulté le 28 décembre 2008.

ROUSSEAU, N. et S. BÉLANGER (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

SPARKS, D. (1999). « Real-life view : Here's what a true learning community looks like », *Journal of Staff Development, 20*(4), p. 53-57.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

PARTIE

QUELQUES PRATIQUES SCOLAIRES INCLUSIVES AU SECONDAIRE

CHAPITRE

Comment aider TOUS les élèves à mieux apprécier un roman

Manon Hébert
Université de Montréal
manon.hebert@umontreal.ca

Dans le contexte actuel des classes inclusives, parvenir à faire lire un même roman par tous les élèves en même temps n'est pas chose aisée pour les enseignants de français. Cela est encore plus difficile pour ceux du secondaire, en raison de la réduction et de la fragmentation du temps d'enseignement. D'une part, l'interprétation littéraire à l'école exige de l'élève qu'il sache non seulement lire, mais aussi produire à l'écrit ou à l'oral un type de texte à caractère expressif et critique, témoignant d'une connaissance minimale du métalangage propre à l'analyse littéraire. Or, les items les plus mal réussis dans les épreuves internationales en lecture sont ceux qui font appel à l'écriture critique : « […] les taux importants de non-réponses (ou de réponses fausses) se remarquent le plus souvent pour les questions ouvertes, en particulier lorsque celles-ci supposent une réflexion sur le texte » (Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004, p. 40). Et c'est également dans ces questions à développement que les écarts se creusent entre faibles et bons lecteurs (Soussi, Broi et Wirthner, 2007). D'autre part, considérant les multiples finalités de la littérature à l'école (ludique, cognitive, esthétique et éthique), il apparaît déterminant que les enseignants sachent varier et intégrer les approches d'enseignement en fonction de ces différentes facettes de l'objet littéraire. La tâche de l'enseignant est donc ici complexe, puisqu'il doit préserver le caractère ludique et intime de la lecture romanesque, tout en donnant des outils permettant à tous de comprendre, d'interpréter, de discuter et de critiquer les textes.

Le problème se complique encore davantage dans le cas des élèves en difficulté. Selon les résultats d'une récente étude comparative visant à identifier les gestes enseignants les plus efficients dans la classe de français, Bucheton et Soulé (2008) concluent que les enseignants, lorsqu'ils sont avec des élèves en difficulté, ont tendance à augmenter la part des postures de contrôle et à réduire les moments d'accompagnement. Or, ils observent aussi que, plus l'enseignant adopte cette posture de contrôle (évaluation permanente, atmosphère contraignante, temps compté, questions relativement fermées sur des savoirs ponctuels, etc.), plus les décrochages ou la mise en place de postures scolaires peu réflexives augmentent chez les élèves en difficulté. Certains chercheurs qui s'intéressent aux moyens d'intégrer en classe ordinaire des élèves souffrant de troubles sévères du langage, pointent actuellement le besoin en adaptation scolaire d'adopter un éclairage plus didactique (Gombert et Roussey, 2007). L'enseignant

de français régulier a en effet besoin de mieux comprendre les gestes d'étayage qui pourraient être spécifiques à sa matière, ici liés aux problèmes posés par le travail d'interprétation d'un roman.

C'est pour répondre à plusieurs de ces problèmes d'enseignement soulevés par la lecture des œuvres intégrales en classe ordinaire que nous avons mis au point et expérimenté en première secondaire un modèle d'enseignement dit « transactionnel », visant à faire la jonction entre les théories de la lecture stratégique et littéraire (Hébert, 2003). Dans une recherche subséquente que nous venons de terminer[1], nous avons pu constater que ce même modèle pouvait être facilement transférable dans d'autres contextes, avec des élèves d'âges variés et avec d'autres enseignants. Nous voudrions donc ici présenter nos résultats d'observation du cas de Sylvain[2], un élève en difficulté d'apprentissage qui a participé aux expérimentations dans la classe de deuxième secondaire, et cela afin de décrire les aspects du modèle qui semblent l'avoir particulièrement aidé.

1. Principaux éléments à considérer pour enseigner la lecture littéraire

Avant de décrire le contexte et le déroulement de l'intervention, nous définissons d'abord brièvement 1) les principes de base de la « lecture littéraire » en tant qu'objet d'enseignement et son lien avec le concept de littératie, 2) les caractéristiques des adolescents lecteurs et des élèves en difficulté face à cet objet, puis 3) l'importance des approches par les pairs en enseignement de la littérature.

1.1. Lecture littéraire et littératie : des objets d'enseignement culturels et complexes

Pour un élève en difficulté, l'acte de lecture littéraire est complexe puisque, au départ, il exige de faire simultanément appel à plusieurs modes ou postures de lecture, dont lire pour comprendre et interpréter

1. Cette recherche, ayant pour titre *Étude longitudinale des indices de progression et des modalités de co-évaluation dans les cercles littéraires entre pairs* (*primaire/secondaire*), a été subventionnée par le FQRSC (Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture) en 2005-2008.

2. Tous les prénoms d'élèves qui seront ici utilisés sont fictifs.

(mode littéral, inférentiel), lire pour le plaisir de s'évader et de vivre une expérience imaginaire de langage (mode personnel ou expérientiel) et lire pour apprécier un objet textuel (mode textuel), un objet d'art et de culture (mode critique). Et selon Dufays, Gemenne et Ledur (1996, p. 100), la lecture la plus riche, « celle qui mérite le qualificatif de « littéraire », est celle qui établit un incessant va-et-vient entre ces […] aspects. […] Le premier souci de ceux qui ont pour tâche d'enseigner la lecture devrait donc être de veiller constamment à préserver cet équilibre ».

Dans une perspective cognitive et culturelle, Bruner (2002) rappelle aussi que l'étude des récits en classe devrait apprendre aux élèves à formuler des problèmes plutôt qu'à les résoudre. Par conséquent, sur le plan pédagogique, l'enseignement de la lecture littéraire devrait avant tout faire l'objet d'une pédagogie du questionnement, de l'engagement et du dialogue. À partir des travaux fondateurs de Rosenblatt, Langer (1992) énonce ainsi trois grands principes pour instaurer en classe de littérature les conditions propices au développement d'habiletés critiques. Il s'agit : 1) de considérer les élèves comme des penseurs et partir de leurs expériences et impressions initiales ; 2) de concevoir la lecture littéraire principalement comme une activité de questionnement critique et d'exploration des possibles ; 3) d'utiliser les temps de discussion en classe surtout comme des outils pour développer la compréhension et non pour l'évaluer. Enfin, dans la lignée des travaux en sociologie de la culture, la lecture littéraire à l'école devrait être entendue non pas seulement comme une activité d'acquisition d'un bagage textuel consacré ou, pire, de résumé, mais surtout comme une occasion pour l'élève de développer et d'exprimer son rapport avec lui-même, avec la langue, avec les autres et avec le monde (Hébert, 2007).

Et c'est à cet égard qu'il devient intéressant de voir en quoi la compétence « Lire et apprécier des textes » gagne à être examinée en lien avec le concept de littératie, qui est de plus en plus utilisé dans le contexte francophone. D'une part, dans une perspective culturelle, les compétences en littératie sont considérées comme des outils socioculturels de premier plan pour pouvoir développer son identité et son rapport au monde (Barré-De Miniac, Brissaud et Rispail, 2004 ; Vanhulle et Schillings, 2005). D'autre part, sur un plan pédagogique, le concept de littératie a le mérite d'attirer l'attention sur l'importance d'étudier les interrelations entre les compétences (lecture, écriture et oral) en contexte authentique. Le terme littératie permet en effet de

tourner le dos à une conception trop limitée aux aspects mécaniques et formels de codage/décodage de la langue, et « […] de tenir compte de toute l'importance de la construction du sens et de la socialisation de l'écrit » (Danvers, 2003, p. 358). L'usage grandissant du concept de littératie dans les enquêtes internationales est aussi à souligner et indique une volonté d'évaluer la compréhension dans ses multiples dimensions, tant fonctionnelles que critiques. Par conséquent, le concept de littératie, davantage que celui de « compréhension », rappelle qu'apprendre à lire et à apprécier la littérature à l'école ne se résume pas seulement à connaître le code ou les critères d'appréciation, mais doit conduire au développement d'un rapport de connivence et de familiarité avec l'écrit, la littérature et le monde.

1.2. L'élève en difficulté face à la lecture littéraire : quelques caractéristiques

On sait que, dans le travail d'interprétation en littérature, les élèves en difficulté parviennent mal pour leur part à combiner les données hétérogènes qui doivent intervenir dans l'interprétation : les indices linguistiques, les connaissances culturelles présupposées et les contenus exprimés (Bautier, 2003). En lien avec ce concept de littératie, il ne faut pas oublier la difficulté à modifier leurs attitudes ou leur rapport à l'écrit, qui s'avèrent tout aussi cruciales que ces difficultés d'ordre cognitif, comme le décodage ou la compréhension inférentielle, et sur lesquelles les enseignants insistent souvent beaucoup plus (Barré-de Miniac, 2003). En classe de littérature avec les élèves en difficulté, il faut donc tout autant travailler leur investissement ou leur intérêt affectif pour la lecture littéraire, leurs opinions et attitudes quant à l'utilité de commenter les lectures qu'ils font, de même que leur attitude face à l'erreur.

Parmi les nombreuses études empiriques ayant contribué à dégager les stades ou niveaux de « réponses » des adolescents au texte littéraire, on sait que la plupart des jeunes lecteurs du secondaire resteraient au niveau des trois premiers stades. Il s'agit d'abord du stade dit « impulsif ou irréfléchi », centré sur l'action et les personnages stéréotypés ; du stade de l'empathie, qui dénote un intérêt plus grand pour comprendre la motivation des personnages et du stade de l'analogie avec soi-même (Thomson, 1987). Ces stades sont liés aux éléments dits passionnels de la lecture, par opposition à rationnels. Par ailleurs, dans une même perspective développementale, il est établi que les

capacités d'interprétation des jeunes lecteurs évoluent avec l'âge et avec leur capacité graduelle à adopter un point de vue extérieur au leur en se dégageant de leur égocentrisme (Beach et Wendler, 1987).

1.3. Importance de l'enseignement par les pairs en lecture littéraire

À ce propos, selon les théories socioculturelles de l'apprentissage, l'acquisition des outils culturels ou des habiletés de littératie de haut niveau – et sur lesquels repose en grande partie la lecture littéraire – se ferait par imitation et intériorisation progressive grâce à la verbalisation, au soutien et au modelage des pairs. Depuis les années 1980, ces postulats se sont traduits dans les classes de littérature par l'usage du journal ou du carnet de lecture et des cercles littéraires. Les discussions entre pairs, en permettant aux élèves de générer, de verbaliser et de confronter leurs propres opinions et questions, favoriseraient la compréhension ou l'interprétation des textes littéraires. Malgré tout, les enseignants manifestent certaines résistances face à l'utilisation des cercles littéraires, surtout au secondaire (Baribeau, 2004). Les enseignants n'ont pas encore l'habitude de laisser les élèves problématiser le texte et diriger leur questionnement de manière autonome. De plus, selon les travaux substantiels menés par Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser et Long (2003) aux États-Unis, non seulement le temps alloué aux discussions authentiques au secondaire est-il très restreint, mais il serait à peu près inexistant dans les classes difficiles.

Pourtant, dans le cas des élèves en difficulté, les cercles littéraires sont jugés parmi les pratiques d'enseignement les plus efficaces, car ils les conduiraient, entre autres, à développer une vision plus positive d'eux-mêmes en tant que lecteurs et de meilleurs sentiments d'autonomie et d'appartenance (Blum, Lipsett et Yocom, 2002 ; O'Brien, 2006). Le fait de voir d'autres lecteurs plus compétents utiliser une variété de stratégies de lecture les aiderait aussi en rendant les processus plus transparents. Et selon Odier-Guedj (2006), il est à déplorer que les enfants en difficulté de langage soient actuellement souvent exclus des situations de communication polygérées, perçues comme étant trop complexes pour eux. Les cercles de lecture entre pairs exigent en effet des élèves qu'ils sachent gérer de manière autonome des habiletés complexes à l'oral, comme celles d'initier la conversation, de répondre aux pairs, de questionner, d'enchaîner, etc.

2. Description de l'intervention : un modèle transactionnel en trois phases

Comment donc opérer graduellement un déplacement de l'autorité interprétative en classe pour faire en sorte que tous les types d'élèves puissent d'abord interroger eux-mêmes l'œuvre, et cela tout en continuant de leur enseigner les stratégies de lecture et d'écriture critique dont ils ont encore grandement besoin au secondaire ? Pour ce faire, nous avons adapté un modèle d'enseignement transactionnel (*Transactional Strategy Instruction*) qui avait été à l'origine développé par Brown, El-Dinary, Pressley et Coy-Ogan (1995) pour le primaire. Ce modèle suggère l'emploi d'activités de compréhension décentralisées s'appuyant sur des transactions multiples (inter-lecteurs ; écrit/oral/lecture) et qui épousent mieux la nature plurielle et socio-culturelle de la lecture littéraire. Le terme transactionnel étant ici emprunté à Rosenblatt (1993), qui associe au préfixe « trans » l'idée d'une traversée, d'une transformation progressive du sens que les enseignants devraient permettre et encadrer en classe de littérature (Hébert, 2003).

Notre intervention s'est déroulée pendant l'année scolaire 2006-2007, en collaboration étroite avec trois enseignantes (3e cycle primaire, 2e et 4e secondaire), qui ont été formées par la chercheure pour l'application du modèle, à raison d'environ quatre journées de formation avant le début des expérimentations. En octobre-novembre, elles ont commencé la phase explicite du modèle, puis il y a eu à la fin de novembre une préexpérimentation des phases différenciée (avec le journal de lecture) et collaborative (avec les cercles de lecture), avec une même œuvre lue par tous et laissée au choix de chaque enseignante. L'expérimentation en mars-avril a respecté ces mêmes trois phases, mais cette fois avec le roman imposé à tous par la chercheure (voir détails plus bas).

2.1. Étapes suivies par les enseignantes

a) dans la *phase explicite* (en dehors des semaines d'expérimentation), elles ont d'abord et progressivement toutes modélisé, à partir de divers extraits de textes fournis par la chercheure, l'ensemble des stratégies de lecture que les élèves devaient utiliser dans leur journal et dans les discussions ; elles ont aussi modélisé les notions minimales de rhétorique utiles pour rédiger les commentaires écrits dans le journal à partir de ces stratégies ;

puis elles ont ponctuellement donné des minileçons liées aux concepts littéraires à enseigner selon leur programme respectif (Hébert, 2006a,b).

b) dans la *phase différenciée,* elles ont chaque semaine ramassé les journaux d'élèves pour y répondre d'une manière interactive, positive et formative (voir exemple en annexe 1a) ; puis pour les évaluer en vérifiant si l'élève avait respecté les consignes de base du modèle stratégique de journal de lecture qui leur avait été enseigné (voir 3.2.) ;

c) pour la *phase collaborative* des cercles littéraires entre pairs à l'oral (voir annexe 2), elles ont constitué des équipes hétérogènes, planifié les rotations des différentes formes d'évaluation à compléter pendant les discussions (autoévaluation, évaluation de l'équipe ou d'un pair), observé les élèves discuter afin de commenter leur performance ; puis fait des retours explicites en classe sur chacun des critères de la grille d'évaluation avec visionnement de cercles de lecture filmés à l'appui.

2.2. Étapes suivies par les élèves

a) chaque semaine (pendant 3 semaines), les élèves ont procédé à la lecture en classe et à la préparation de la discussion en notant cinq idées et stratégies de lecture (des minicommentaires comportant un maximum de 30 mots) qu'ils ont pensé appliquer pendant leur lecture de chaque tiers du roman ; ils devaient aussi trouver un titre pour résumer chaque chapitre ;

b) ils ont ensuite partagé ces minicommentaires dans un cercle littéraire entre pairs (cinq élèves hétérogènes) qui avait lieu à la bibliothèque et qui durait environ 45 minutes, en commençant par le résumé du roman à l'aide des titres trouvés par chacun (la discussion est enregistrée ou captée et dirigée par l'élève désigné animateur) ;

c) enfin, après chaque discussion, ils devaient individuellement développer dans leur journal de lecture trois commentaires de leur choix, comportant de 75 à 100 mots, et respectant les consignes suivantes : indiquer la stratégie de lecture appliquée ; citer un passage approprié du roman à l'appui ; situer brièvement le propos ; puis le développer en respectant les critères de cohésion (unité interne du sujet), de pertinence et de justesse (Hébert, 2008).

Ce modèle d'enseignement repose donc sur une étroite interrelation entre la lecture, l'oral et l'écrit et aussi sur l'intégration de diverses approches et phases d'enseignement (explicite, différenciée et collaborative). Chacune des phases profite tout autant aux élèves en difficulté qu'à l'ensemble de la classe, ce qui, en contexte d'inclusion, rejoint la conception dite « universelle de l'apprentissage », telle qu'elle est encouragée, par exemple, dans les programmes d'enseignement ontariens (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005).

3. Contexte et objectif de l'intervention pédagogique

Nous voulons ici illustrer comment un élève en difficulté a pu réussir à lire un roman au complet, à le commenter à l'écrit et à en discuter avec ses pairs dans le cadre de ce modèle appliqué dans une classe authentique de deuxième secondaire, en milieu défavorisé montréalais.

3.1. Caractéristiques de la classe

Cette classe était de nature plutôt multiethnique, puisque 60 % des élèves n'avaient pas le français comme langue maternelle ; et une classe difficile, puisque sur les 29 élèves, plus du tiers bénéficiaient de mesures d'encadrement spéciales en raison de problèmes de redoublement (3), de comportement (3), de maîtrise de la langue d'enseignement (3) ou d'apprentissage (2). Une classe difficile, donc, où une jeune enseignante possédant cinq années d'expérience est parvenue à appliquer le modèle transactionnel pour la lecture collective de deux romans : *La route de Chlifa* de Michèle Marineau, en préexpérimentation en novembre ; puis *Le passeur* de Loïs Lowry, en mars, pour l'expérimentation.

3.2. Caractéristiques du roman choisi : *Le passeur* de Loïs Lowry

Nous avons posé notre choix sur le roman *Le passeur* de l'auteure américaine Loïs Lowry (1992/1994). Il s'agit d'une auteure fort réputée en littérature jeunesse qui a notamment remporté à deux reprises la prestigieuse Newbery Medal, dont une pour son roman *Le passeur*, publié pour la première fois en anglais en 1992 (*The Giver*). Cette œuvre magistrale, souvent comparée à *1984* de Georges Orwell, combine habilement les caractéristiques du roman d'anticipation et d'initiation,

dans un style limpide, concis et efficace. Il s'agit de l'histoire d'un jeune garçon, Jonas, qui vit dans une communauté en apparence parfaite, exempte de souffrance, de pauvreté et d'inégalités. Le jour de ses 12 ans, parce qu'il a ce don de « voir au-delà », il sera désigné le dépositaire de la mémoire, le seul être autorisé à connaître le passé de sa communauté.

Pour les enseignants, qui avouent très souvent choisir les œuvres en fonction des thèmes, il s'agit d'une œuvre d'un très grand intérêt pédagogique, puisque l'auteure aborde des thèmes universels (conformisme, totalitarisme, famille, liberté, etc.) et des sujets difficiles (euthanasie, censure, révolte), mais sans violence explicite. Et même si le genre science-fiction est peu lu à l'école, selon l'enquête de Lebrun (2004), c'est un genre qui a l'avantage de plaire aux garçons (63 % disent aimer en lire, contre 37 % des filles). L'auteure est aussi parvenue à bâtir son intrigue autour d'un jeune héros dont la personnalité attachante facilite le phénomène d'identification pour les élèves. En effet, Jonas fait preuve d'un grand courage, qualité que les garçons disent beaucoup apprécier chez un héros, mais Jonas témoigne aussi d'une grande sensibilité et de compassion envers les autres, ce qui correspond à des caractéristiques du héros romantique qui plaisent aux filles.

Cependant, cette œuvre constitue un défi de lecture pour la majorité des élèves de cet âge. C'est une œuvre très longue (288 pages, sans illustrations), et dont le titre et l'illustration de couverture sont très peu attrayants, rendant ainsi difficile l'émission de toute hypothèse sur la forme et l'intérêt du récit. La vision du monde plutôt pessimiste, la fin ouverte et la complexité des thèmes à caractère social et éthique (totalitarisme, mémoire collective, censure du langage, etc.) posent de nombreux obstacles d'interprétation, dignes des œuvres de qualité. Pour toutes ces raisons, ce roman de Lowry est donc apparu comme une œuvre pouvant être lue assez facilement à divers cycles, nous permettant ainsi de comparer les trois différentes classes d'élèves.

4. Description du cas de Sylvain, un élève en difficulté d'apprentissage

Dans ce chapitre, nous nous limiterons à l'examen du cas de Sylvain, un élève en difficulté d'apprentissage qui était dans cette classe de deuxième secondaire. Nous pensons que l'étude de ce cas précis

illustre bien toutes les étapes d'étayage qui sont nécessaires pour qu'une intégration réussie des élèves en difficulté puisse réellement s'opérer en classe « régulière ».

4.1. Un élève motivé malgré tout

Sylvain était âgé 15 ans et demi lors de l'expérimentation, soit environ deux ans de plus que les autres élèves de la classe (13 ans et demi en moyenne). Selon les renseignements recueillis au cours d'entretiens avec son enseignante et aussi avec l'orthopédagogue qui l'encadre depuis quatre ans, il est issu d'une famille québécoise francophone et ses parents s'occupent très bien de lui. Il n'a pas de déficit d'attention ni de problèmes de comportement. Sa nature autonome et très indépendante l'incite à vouloir s'isoler : l'enseignante va même jusqu'à dire qu'il serait un élève légèrement autistique. Il est très bon en mathématiques et en sciences, mais de l'avis de l'orthopédagogue, il ne pourra jamais réussir les épreuves écrites menant à l'obtention du certificat de fin d'études secondaires. De son côté, Sylvain a indiqué dans les questionnaires passés aux élèves que sa situation n'est pas particulière et qu'il ne souffre d'aucun handicap. Il juge ses habiletés plutôt moyennes en lecture et en oral, puis faibles en écriture. Il s'estime très motivé en général et très motivé dans le cours de français, bien que ses deux matières préférées soient les mathématiques et les arts. Il se dit plutôt attentif, concentré et organisé, assez social et très serviable, mais peu imaginatif. Il aime l'électronique, s'occupe du « Netcafé » (parascolaire) et voudrait être ébéniste. Il n'a jamais participé à un cercle littéraire ni fait d'exposé pour parler de ses lectures jusqu'à maintenant, mais il dit aimer travailler en équipe.

4.2. Un élève éprouvant des difficultés sévères du langage

Sur le plan institutionnel, il est reconnu comme un élève souffrant de dysphasie de développement (dyslexie-dysorthographie), soit de troubles spécifiques d'apprentissage se caractérisant par une difficulté importante, persistante et spécifique dans l'identification et la production de mots écrits (voir annexe 1a). Il est arrivé au secondaire à cause de son âge et a dû faire un programme de cheminement particulier de formation temporaire, ce qui lui a permis de faire en deux ans sa première année de secondaire. Il a ensuite intégré le programme régulier en 2e secondaire à l'aide d'un plan d'intervention qui autorisait

les adaptations suivantes : temps supplémentaire pour l'écriture des examens ; utilisation d'un ordinateur et de différents outils pour la correction des textes ; accompagnateur ou support audio pour la lecture des textes ; endroit isolé pour effectuer la lecture des questions ou d'un texte à haute voix ; deux périodes (par cycle de neuf jours) de soutien individuel en français avec l'orthopédagogue.

De l'avis de l'enseignante, plusieurs aspects du modèle transactionnel ont beaucoup aidé un élève comme Sylvain à effectuer toutes les activités dans les délais requis, et ce, de manière très autonome. Nous reviendrons en conclusion sur ces aspects, mais nous devons tout de suite préciser que la seule adaptation pédagogique dont Sylvain a voulu profiter dans le cadre de cette recherche est d'écouter le roman lu à haute voix par l'orthopédagogue (qui lui avait enregistré une cassette audio). Selon Sylvain, cela lui a permis de lire deux fois le roman, puisqu'il le lisait seul une première fois, puis le relisait une autre fois en écoutant la cassette. Au grand étonnement de l'orthopédagogue, il n'a donc demandé aucune autre forme d'aide pendant toute la durée des expérimentations. De plus, elle était épatée de voir l'application qu'il a montrée pour calligraphier et rédiger son journal de lecture, considérant la grande difficulté que représente ce type de tâche pour lui.

5. Résultats de Sylvain dans l'ensemble des activités

Nous commentons maintenant, à l'aide d'exemples, les résultats qu'il a obtenus dans son journal, son degré de participation dans les discussions et ce qu'il a dit de son expérience dans son bilan, cela en parallèle avec les observations de terrain faites par la chercheure, puis par l'enseignante et l'orthopédagogue qui l'ont encadré.

5.1. Journal de lecture : modes/stratégies de lecture utilisés et degré d'élaboration atteint

a) Pour juger du degré d'élaboration de la réflexion dans le journal de lecture, les enseignantes du secondaire attribuaient 20 % de la note à la pertinence et à la correction orthographique de la citation choisie pour appuyer le commentaire ; 20 % à l'effort fourni pour situer le propos et nommer la stratégie ; puis 60 % au

développement du propos (cohésion, cohérence, justesse et pertinence des arguments) en fonction du nombre de mots imposés. Précisons que dans cette activité de lecture et d'écriture critiques, et pour préserver l'esprit de dialogue, la qualité formelle de la langue écrite n'était pas évaluée. Cela, selon l'enseignante, a réellement conduit Sylvain à vouloir écrire beaucoup plus que d'habitude, car ses commentaires étaient de plus en plus longs (voir annexe 1b). De leur côté, la chercheure et une assistante ont codé et analysé le journal de l'élève (n = 9 commentaires de 75 mots en moyenne). Chaque juge en est arrivé à une note C pour l'ensemble du journal de Sylvain.

b) Dans son journal, parmi la dizaine de stratégies de lecture qu'il pouvait utiliser (Hébert, 2004), c'est la stratégie « Se questionner et faire une hypothèse » que Sylvain a le plus utilisée (5 fois sur les 9 commentaires), et c'est le mode de lecture littéral qui a dominé (6 fois sur 9). Rappelons ici que, selon les premiers résultats de recherche, environ 40 % des commentaires d'élèves de première secondaire appartiennent à un mode de lecture littéral (Hébert, 2004). Sylvain n'a ainsi pas beaucoup fait part de ses réactions personnelles face à la fiction (1 fois sur 9), il a commenté de manière plutôt logique les aspects techniques et factuels de l'histoire. En revanche, à la grande satisfaction de l'enseignante, il a su réutiliser les notions textuelles de genres étudiés en classe à propos des caractéristiques de la science-fiction (mode textuel, 1 fois sur 9) et il a aussi tenté de comparer, dans une perspective critique, l'œuvre de Lowry au film *Le show Truman,* visionné en classe (mode critique, 1 fois sur 9). Enfin, on peut voir dans son journal qu'il a tenu compte de l'aide reçue des pairs lorsqu'il écrit : […] *quand j'ai fait la première discussion, j'ai posé la question et* ***ils*** *m'ont dit que dans le résumé il dit que il n'y a plus animaux et que il y a une seule personne qui s'en rappelle dans le village* (annexe 1a). Il explique ici que ses coéquipiers (ils) lui ont signalé que des éléments de réponse à sa question figuraient dans le texte de quatrième couverture du roman.

Enfin, si on compare les résultats de Sylvain à ceux des autres membres de son équipe (tableau 8.1), on peut constater que l'élève meilleur lecteur (François) a écrit les commentaires les plus longs et qu'il n'utilise pas le mode de lecture factuel, contrairement à Sylvain et à Sabrina, qui l'utilisent beaucoup et qui écrivent des commentaires plus courts. Ce sont là deux indicateurs de progression dans ce type

de tâche, aussi ressortis dans nos travaux antérieurs. Ces deux élèves sont d'ailleurs ceux qui ont obtenu les plus faibles résultats aux deux tests de lecture.

TABLEAU 8.1. ***Résultats d'analyse des journaux de lecture des élèves de l'équipe de Sylvain***

Caractéristiques des **élèves de l'équipe de Sylvain** (selon l'enseignante)	**François** (très bon lecteur)	**Alexia** (moyenne lectrice)	**Sabrina** (moyenne lectrice)	**Sylvain** (moyen lecteur)
Note du journal (nombre de mots moyen par commentaire)	B (122 mots)	C+ (89 mots)	C+ (82 mots)	C+ (75 mots)
Modes de lecture utilisés (dans les 9 commentaires)				
Littéral	–	2	5	6
Personnel	5	5	2	1
Textuel	3	5	2	1
Critique	1	–	–	1

5.2. Discussions : degré de participation et modes de collaboration utilisés par Sylvain

Dans chaque épisode de discussion, nous avons compté le nombre de tours de parole (TP) pour juger de l'équité de la participation de chacun ; puis chaque tour de parole a été découpé en unité de sens (U/S) pour déterminer l'intention ou le mode de collaboration. Nous avons identifié quatre modes : 1) *Rétroagir* désigne tout ce qui relève de l'aspect social de la discussion (approuver, désapprouver, écouter les propos d'un autre ou encore, demander une rétroaction) ; 2) *Gérer la tâche* regroupe tout ce que nous jugeons d'ordre métacognitif ou procédural (contrôler la gestion des tours de parole et de la discipline, aider un pair à élaborer ou gérer les aspects techniques de la tâche) ; 3) *Développer le propos* regroupe toutes les unités où les élèves apportent des éléments de contenu nouveaux pour élaborer. Chaque discussion portant sur l'échange des commentaires de lecture a duré environ 30 minutes. Dans les deux discussions analysées, 437 tours de parole ont été identifiés en moyenne. Le tableau ci-dessous illustre les proportions dans lesquelles chaque élève a participé et utilisé chaque mode de collaboration.

Tableau 8.2. ***Participation et utilisation des modes de collaboration dans les deux discussions (%)***

Moyenne des deux discussions de l'équipe de Sylvain	Nb ou %	**Sabrina** animatrice	**François**	**Sylvain**	**Alexia**
Tours de parole moyen (TP) (% de chaque élève)	437	35 %	26 %	22 %	17 %
Modes de collaboration (% de U/S reflétant les modes utilisés)					
Développer le propos	54 %	32 %	26 %	27 %	16 %
Rétroagir aux propos	21 %	40 %	32 %	16 %	13 %
Gérer la tâche	18 %	39 %	26 %	12 %	23 %
Résidus (inaudible)	7 %				

Les tours de parole sont relativement équilibrés dans cette équipe, de même que la participation de chacun au développement du propos. Sylvain n'est donc pas mis à l'écart, il participe et collabore bien, malgré son déficit langagier qui rend son élocution parfois difficile. Pour ce qui est des modes de collaboration utilisés, on peut dire que la moitié des U/S (n = 511) sert à développer le propos (54 %). L'autre moitié sert plus ou moins à la rétroaction aux pairs et à la gestion de la tâche (39 %). Cela illustre la part importante qu'occupent les échanges à caractère social, métacognitif ou procédural dans ce type de discussion entre pairs. Par ailleurs, il n'est pas étonnant de voir que Sabrina, en tant qu'animatrice, domine les TP (35 %) dans tous les modes, mais elle est suivie de près par François. Ces deux élèves prennent aussi en charge une très bonne part de la rétroaction aux pairs (72 %) et de la gestion de la tâche (65 %), deux aspects que Sylvain assume peu (16 et 12 % du temps).

5.3. Son bilan de l'expérience

Sylvain avait un bilan à compléter pour évaluer l'expérience. Globalement, il dit avoir bien travaillé, bien participé et écouté activement et avec intérêt les autres, ce qui confirme l'opinion de l'enseignante, de l'orthopédagogue et de la chercheure à son sujet. À l'oral, il dit avoir *un peu* aidé les autres, *un peu* contribué à enrichir, à clarifier et à solidifier les idées, puis qu'il devrait encore améliorer l'expression de son opinion, ce qui correspond aux résultats d'analyse des discussions discutés plus haut. Il estime avoir réussi avec un B en lecture et en

oral, et un C dans son journal (ce qui correspond à la note mise par l'enseignante). On peut donc dire qu'il a une perception assez positive de son degré de réussite. Il affirme aussi avoir beaucoup apprécié l'ensemble du projet, a souvent dit à son orthopédagogue qu'il était dans une bonne équipe, et la seule chose qu'il aurait aimé changer est d'avoir plus de temps pour lire, surtout au début. Par ailleurs, il a trouvé le journal plus difficile à faire que les cercles littéraires, ce qui est l'avis de la majorité des élèves et qui n'est pas étonnant. Quand on lui demande ce qu'il a l'impression d'avoir appris, il répond qu'il a appris à s'interroger et à travailler les idées en écriture et en oral, puis il a apprécié connaître l'opinion des autres sur le roman. Ce sont là trois objectifs fondamentaux en lecture littéraire qui rejoignent les postulats du modèle d'enseignement transactionnel appliqué ici.

5.4. En résumé

L'observation du cas d'un élève en difficulté d'apprentissage a permis de mieux comprendre quelles activités et gestes d'enseignement peuvent porter fruit dans le cas précis de la didactique de la littérature considérée dans une perspective socioculturelle. Nous avons vu comment le travail en intégration des compétences (lecture, écriture et oral), à l'aide d'approches d'enseignement variées (explicite, différenciée et collaborative), et en cohérence avec les particularités de l'objet enseigné, permet d'intégrer tous les élèves, de profiter de leurs différences et de développer des habiletés de haut niveau en littératie. Sylvain a ainsi appris à questionner lui-même l'œuvre, puis à varier le type de questionnement pour comprendre, réagir, analyser et critiquer. Ensuite, il a appris à respecter les règles élémentaires de l'écriture critique pour exprimer, développer, nuancer, comparer et relativiser ses opinions, tant à l'écrit qu'à l'oral. Bien sûr, l'écriture d'un journal de lecture est encore loin du travail de dissertation classique, mais Sylvain a tout de même franchi toutes les étapes du processus de lecture littéraire, à la mesure de ses moyens. Surtout, il a développé un autre rapport à la lecture et à l'écriture, davantage authentique, dialogique et critique.

6. Composantes pédagogiques essentielles pour aider les élèves en difficulté

Pour conclure, nous tentons de dégager les principales composantes de ce modèle d'intervention qui, selon nous et d'autres experts (MEO, 2005), expliquent l'intégration très réussie de Sylvain. Nous citons à l'appui les propos d'Isabelle, son enseignante.

Puisque la plupart du temps, ce sont les enseignants qui posent toutes les questions et monopolisent le temps de parole en classe, nous considérons que l'une des forces de ce modèle réside surtout dans le renversement de l'autorité interprétative qui a permis à des élèves comme Sylvain de découvrir tout l'intérêt du questionnement autonome. Sylvain a ainsi pu changer sa représentation de la lecture littéraire en découvrant que lire un roman est autre chose que de savoir répondre à des questions de compréhension factuelles. Précisons que le fait de n'avoir évalué que la richesse et la cohésion de ses propos dans le journal, et donc d'avoir ici ignoré la norme orthographique, a permis à Sylvain de s'ouvrir au dialogue, de développer une attitude positive face à l'écriture et de vouloir écrire davantage. D'ailleurs, selon l'enseignante :

> *les garçons répondent plutôt bien à ce type d'exercice. Ils sont plutôt mécontents au départ lorsqu'il s'agit de rédiger les commentaires, mais une fois que les discussions commencent, ils s'impliquent plus. La partie discussion rend la lecture plus dynamique pour eux et ils semblent apprécier la liberté que les commentaires leur donnent (ils choisissent ce dont ils veulent me parler, ce qui les attire en tant que garçon).*

Notons aussi la mise en séquences et le morcellement de la tâche. De l'avis de l'enseignante, le fait d'avoir adopté une routine très stricte et identique pour tous les élèves pendant chacune des trois semaines de lecture a beaucoup aidé Sylvain, qui a ainsi pu demander de l'aide aux pairs, puisque tous avaient la même tâche à faire et dans les mêmes délais. Chacune des tâches était ainsi clairement morcelée : la lecture du roman était divisée en trois parties égales ; l'écriture du journal devait respecter des critères et une forme bien modélisés ; puis les discussions se déroulaient en trois temps (commençant par le résumé en collaboration, suivi des minicommentaires apportés par chacun, puis de la prise en notes des idées discutées, qui pouvait servir de rappel). Chaque étape misait ainsi sur un type de compétence

(lire pour discuter, discuter pour écrire, écrire pour relire) et servait à accomplir la tâche suivante, ce qui permettait d'approfondir et de revenir en boucle sur ce qui avait été lu.

Il faut aussi considérer que le modelage s'est fait ici à plusieurs niveaux. L'enseignante a modelé au fur et à mesure comment appliquer chaque stratégie de lecture et verbaliser sa réflexion à l'écrit dans un journal[3]. Les pairs ont ensuite pu prendre le relais dans les discussions. Il ne fait pas de doute que la rétroaction positive, interactive et continue dont a bénéficié Sylvain dans ce modèle, tant à l'écrit par l'enseignante qu'à l'oral par les pairs, a contribué à guider sa pratique et à lui faire clairement comprendre les attentes. D'ailleurs, il n'a à peu près pas eu besoin du soutien de l'orthopédagogue.

Et si l'enseignement en sous-groupes figure ici au cœur de ce modèle, il faut déplorer que trop d'enseignants négligent l'importance du modelage et des outils de structuration qu'il est nécessaire de donner en amont pour que les échanges soient fructueux. Nous avons vu ici tout ce que les élèves doivent faire pour se préparer à discuter et tout le travail de réflexion et de structuration qu'ils doivent accomplir ensuite individuellement à l'écrit dans le journal avec le soutien différencié de l'enseignante. L'hétérogénéité des groupes est aussi essentielle car, aux dires de l'enseignante, ce modèle fonctionne moins bien dans les classes réunissant seulement des élèves en difficulté.

La technologie a aussi été d'un grand support dans ce modèle. Non seulement l'enregistrement audio du roman a-t-il permis à Sylvain d'approfondir sa lecture, mais le fait de capter les discussions et d'amener les élèves à se revoir pour évaluer leur discussion a été très formateur pour travailler la compétence orale selon l'enseignante.

Ajoutons aussi que le choix du roman est important. De l'avis des trois enseignantes, qui avaient eu le choix du roman lors de la préexpérimentation, c'est là un élément capital dont elles n'avaient pas saisi toutes les dimensions. Les thèmes abordés dans l'œuvre de Lowry ont provoqué des échanges d'une grande richesse, ce qui n'est pas garanti avec des œuvres trop faciles, trop courtes ou contenant beaucoup de suspense. D'ailleurs, Giasson (1997) rappelle que l'on n'aide pas les élèves en difficulté en leur faisant lire des œuvres faciles et adaptées. Simplement, il faut augmenter en conséquence le degré

3. L'enseignante a consacré environ 4 h 30 en tout au modelage sur les six mois qu'a duré le projet (13 % du temps).

de soutien dans les tâches (augmenter le temps de lecture en classe, le nombre de discussions, le nombre de commentaires à l'écrit, etc.). À ce sujet, Isabelle dit :

> *J'avais l'habitude de donner à lire des romans plus simples aux élèves qui avaient des difficultés en lecture et de donner des romans plus complexes aux meilleurs lecteurs. Avec le journal dialogué et les stratégies, ça ne fonctionne simplement pas. Si le roman est trop simple, les élèves ne sont pas capables d'utiliser les stratégies, car le texte ne résiste pas assez.*

Conclusion

Pour tous les types d'élèves, lire un roman en classe, l'apprécier et en discuter sont des activités de littératie de haut niveau qui demandent un enseignement explicite et des gestes de guidage spécifiques de la part de l'enseignant, et encore davantage en contexte d'inclusion. Comme le soulignent Bautier et Goigoux (2004), l'indifférenciation des pratiques aboutit à creuser le fossé des inégalités scolaires en classe, car sans enseignement explicite, seuls les élèves plus forts parviennent à maîtriser les règles. Par exemple, l'aspect très formel des consignes d'écriture pour le journal peut paraître une limite ou une contrainte démotivante pour les élèves. Or, au contraire, c'est ce qui a permis à tous de savoir quoi faire pour mieux élaborer leur pensée à l'écrit, et aussi pour aider les autres à le faire dans les discussions.

> *J'ai surtout appris que si on leur donne les outils et le temps, les élèves vont réaliser la tâche demandée même si elle est exigeante et complexe. Par exemple, mes élèves avaient été habitués à composer deux commentaires par tiers de roman depuis le début de l'année ; mais pour lire* Le passeur, *la consigne était de rédiger trois commentaires au lieu de deux. Je pensais qu'ils trouveraient que c'était trop, mais non, ça s'est bien passé ! En écrire plus a même permis à plusieurs élèves en difficulté de « débloquer » et d'atteindre les attentes.*

Le journal de lecture a été perçu comme une véritable production écrite d'au moins 600 mots, à corriger en trois temps, à raison chaque fois d'une bonne dizaine de minutes par élève. Cela pourrait aussi sembler une limite de ce type d'intervention ; au début de l'expérimentation, cela a paru long aux enseignantes, comme l'est d'ailleurs l'évaluation de toute production écrite. Cependant, lorsqu'elles ont réalisé à quel point la richesse de ces « traces » personnelles de lecture permettaient de fonder leur jugement professionnel, elles ont modifié leurs pratiques d'évaluation de la lecture littéraire.

> *Pour les désavantages, il y a bien sûr la correction, mais je crois qu'il faut juste trouver un équilibre, en considérant cela comme une production écrite et en éliminant les autres évaluations qui deviennent inutiles. Car le journal nous apprend bien le véritable niveau de lecture de l'élève grâce aux stratégies utilisées et au développement des commentaires. Les discussions aussi sont très efficaces pour savoir qui a lu et qui n'a pas lu, parfois plus que les tests traditionnels.*

Grâce à l'expérimentation de ce modèle d'intervention, il ne fait nul doute que cette enseignante a réalisé que ce n'est pas en simplifiant les lectures et en augmentant les postures de contrôle qu'on peut aider ses élèves en difficulté à mieux lire et à mieux discuter. Comme elle le dit elle-même : *J'ai enfin l'impression d'avoir enseigné la lecture et la littérature !* Pour notre part, nous pensons que l'enseignement de l'oral reste un aspect à rendre plus explicite dans ce modèle et qui nécessite de futures recherches, notamment dans le cas des élèves allophones, qui constituent aussi un défi de l'école inclusive.

Annexe 1a
EXTRAIT DU JOURNAL DE SYLVAIN ET EXEMPLE DE SOUTIEN DE L'ENSEIGNANTE

Le passeur **Loïs Lowry**
Le 15 mars 2007 **Commentaire**

B+

#1? + H^o

Stratégie

« *Ton objet de bien-être, Il sera redonnè à un petit enfant. tu devrais commencer à t'habituer à t'endormir sans. Mais son père s'était déjà dirigé vers l'étagère et avait pris l'éléphant en peluche qui s'y trouvait. Beaucoup d'objets bien-être comme celui de Lily étaient des créatures imaginaires.* » p. 38

Citation

Étayage de l'enseignante ⇓

dans cet extrait Jonas dit à sa seur que elle doit de shabituer devive sans son objets de bien-être.

Mise en contexte

Lorsque J'ai lu sa Je me sui questionné pourquoi que un éléphant est une créature imaginaire. que j'ai pensé que les éléphants étais disparu de la terre

Bonne question !

puis J'ai pensé que non car ci est disparu il ne serait pas classer dans les créatures imaginaires. Que quand j'ai fait la premiaire discussion j'ai posé la question et il mon dit que dans le résumé il dit que il n'a plus animaux et que il y a une seule person qui s'en rappelle dans le village.

Élaboration du sujet

Excellent raisonnement !

Tu as raison, il y a une différence entre « disparu » et « imaginaire ». Quelle est cette différence ?

Annexe 1b

RÉSULTATS D'ANALYSE DU JOURNAL DE LECTURE DE SYLVAIN

Sylvain, 2e secondaire : aperçu de son journal de lecture sur le roman *Le Passeur* de Loïs Lowry

(Rappel : Il devait rédiger chaque semaine 3 commentaires, après avoir lu un tiers du roman et participé à une discussion.)

#	Stratégie de lecture (selon l'élève)	Nb/ mots	Aperçu des sujets abordés	Do	Mode de lecture (d'après analyse)
1	**Se questionner**	83	Les objets de bien-être, ou les toutous, ça peut être des animaux imaginaires comme les éléphants. Pourquoi les éléphants sont-ils imaginaires ?	C+	*Compréhension littérale*
2	**Se questionner**	34	Je me demande qui parle dans les haut-parleurs.	C	*Compréhension littérale*
3	**Se questionner**	38	Les stimulations, je me demande pourquoi c'est interdit.	C	*Compréhension littérale*
4	**Faire des liens**	100	Je compare cet extrait avec *The Truman Show,* car dans le film ils contrôlent la météo quand il pleut, et dans cet extrait du livre on parlait du contrôle climatique.	B	*Début d'évaluation critique*
5	**Se questionner, prédire**	73	Dans cet extrait, Jonas a donné un souvenir à Gabriel. Si Gabriel a un souvenir, il pourrait être nommé Dépositaire de la mémoire, car il va voir au-delà ?	C+	*Compréhension littérale*
6	**Se questionner**	69	Je me suis posé une question : pourquoi il n'y pas de couleurs dans ce monde, car une couleur sur un vêtement ça ne sert à rien, ce n'est pas dangereux ?	C	*Compréhension littérale*
7	**Ressentir**	64	Dans cet extrait le père de Jonas a élargi le jeune. J'ai ressenti de la tristesse en apprenant ce que veut dire le mot élargir, qui est de le tuer.	C+	*Réaction personnelle*
8	**Interpréter les possibles**	102	J'ai interprété cette partie du livre de plusieurs façons. J'ai d'abord pensé qu'il était rendu dans l'Ailleurs, puis j'ai pensé qu'il était peut-être mort.	C	*Compréhension littérale*
9	**Savoirs littéraires**	109	J'ai analysé le livre pour savoir pourquoi qu'il est placé dans le genre de la science-fiction, car dans le livre le niveau de la technologie n'est pas avancé et les personnes sont normales, il n'y a pas d'extraterrestres ni de robots.	C+	*Analyse textuelle*

À observer : Sylvain écrit des commentaires de plus en plus longs et varie de plus en plus les stratégies et modes de lecture.

Annexe 2
CONSIGNES DONNÉES AUX ÉLÈVES POUR LES DISCUSSIONS LITTÉRAIRES

BUTS

Le but premier des discussions, grâce à un travail d'équipe, est de vous aider à mieux comprendre le roman, à mieux l'interpréter et à mieux l'apprécier.

Elles peuvent aussi vous aider à mieux approfondir et varier vos commentaires de lecture. Comme je vous l'ai souvent fait remarquer dans vos commentaires écrits, ce n'est pas la quantité de sujets abordés qui compte, mais la qualité ou l'effort que vous faites pour approfondir chaque sujet du mieux que vous le pouvez. Pour cela, profitez du fait que vous êtes plusieurs, pour vous rappeler l'un l'autre que le minirésumé, les citations, les exemples et les détails contribuent à rendre vos réflexions plus compréhensibles et convaincantes (voir feuille-guide).

C'est aussi un travail d'expression orale où vous devez apprendre à exprimer oralement vos commentaires (stratégies) de lecture. Pour que cela puisse se faire, laissez à chacun le temps de finir ses phrases et faites répéter ce que vous avez du mal à comprendre (voir feuille-guide).

Enfin, les discussions ont pour but de vous aider à développer certaines habiletés sociales nécessaires dans un travail de coopération. Cela implique que vous appreniez à : résoudre des conflits en groupe, vous concentrer en groupe, aider, encourager, stimuler, écouter et respecter les autres (voir grille d'évaluation).

DÉROULEMENT ET RÔLE DE CHAQUE ÉLÈVE

Matériel nécessaire : tous les élèves doivent avoir en leur possession le roman et leurs cinq minicommentaires, sinon il n'est pas possible de participer.

Avant

1. Disposition :

L'élève A s'assure que l'équipe est placée en demi-lune pour que chacun soit visible pour la caméra et placé à égale distance du micro. Il voit également à ce que les objets de chacun soient éloignés des micros.

2. Introduction et présentation :

Une fois la caméra en marche, l'élève A est aussi chargé d'introduire la discussion. Pour ce faire, il doit préciser la date, l'heure, le numéro de la discussion et le titre du roman ; puis voir à ce que chaque élève s'identifie clairement.

Pendant

3. Durée :

L'élève B surveille le temps. La discussion doit durer environ 45 minutes. Les 10 premières minutes servent à comparer les titres trouvés pour chacun des chapitres ; les 10 dernières minutes servent à effectuer la synthèse des éléments discutés ; entre les deux, il reste environ 25 minutes pour discuter des stratégies et approfondir.

4. Animation :

L'élève C est l'animateur, il voit à ce que chaque élève puisse s'exprimer. À la fin de la discussion, l'animateur ramasse toutes les feuilles : la feuille de titres et la synthèse, puis toutes les feuilles d'évaluation remplies par chaque membre de l'équipe. Il remet le tout à l'enseignante.

5. Secrétariat :

- Au début de la discussion, l'élève D est chargé de prendre en note sur une feuille les titres sur lesquels l'équipe s'est entendue pour chacun des chapitres.
- Pendant la discussion, l'élève E est chargé de prendre en note l'essentiel de ce qui se discute en indiquant sur le verso de la feuille divisée en 3 colonnes : le nom de l'élève, la stratégie déterminée et le sujet discuté.
- Vers la fin de la discussion, l'élève D est chargé de rappeler l'essentiel de ce qui a été discuté (en s'aidant de la feuille de l'élève E).

Après

Chaque élève remplit la feuille d'évaluation qui lui est assignée. Il doit ensuite la remettre à l'animateur (l'élève **C**) avant la fin de la période.

Bibliographie

Baribeau, C. (2004). « Les habitudes de lecture », dans M. Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Québec, Éditions Multimonde, p. 25-44.

Barré-de Miniac, C. (2003). « Acculturation à l'écrit : prévention de l'illettrisme », Actes de l'université d'automne, *La dyslexie à l'école*, 28-31 octobre 2002, Ministère de l'Éducation nationale, France, 28-31 octobre 2002, <http://eduscol.education.fr/D0126/dyslexie_barre_de_mignac.htm>, consulté le 1er août 2009.

Barré-De Miniac, C., C. Brissaud et M. Rispail (dir.) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

Bautier, É. (2003). *Sous les erreurs des élèves, les méthodes des enseignants*, Conférence donnée le 25 avril et présentée sur le site du Centre académique de ressources sur la maîtrise des langages, p. 4, <www.educasources.education.fr/detail.asp ?ID=88289>, consulté le 1er août 2009.

Bautier, É. et R. Goigoux (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie, 148*, p. 89-100.

Beach, R. et L. Wendler (1987). « Developmental differences in response to a story », *Research in The Teaching of English, 21*(3), p. 286-297.

Blum, H.T., L.R. Lipsett et D.J. Yocom (2002). « Literature circles : A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom », *Remedial and Special Education, 23*(2), p. 99.

Brown R., P.B. El-Dinary, M. Pressley et L. Coy-Ogan (1995). « A transactional strategies approach to reading instruction », *The Reading Teacher, 49*(3), p. 256-258.

Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*, Cambridge, Harvard University Press.

Bucheton, D. et Y. Soulé (2008). « Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente », *La lettre de l'Association (AIRDF), 43*(2), p. 20-22.

Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.

Dufays, J.-L., L. Gemenne et D. Ledur (1996). « Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations », *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, 3-5 mai 1995, Bruxelles, De Boeck-Duculot, p. 100.

Giasson, J. (1997). « L'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage : bilan et prospectives », *ACELF, XXV*(2), <www.acelf.ca/c/revue/revue-html/25-2/r252-05.html>, consulté le 1er août 2009.

Gombert, A. et J.-Y. Roussey (2007). « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire », *Repères, 35*, p. 243.

HÉBERT, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, Montréal, Université de Montréal. Thèse de doctorat inédite, <www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdf>, consulté le 1er août 2009.

HÉBERT, M. (2004). « Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire. Principes d'une approche transactionnelle », *Québec Français*, *135*, p. 82-84.

HÉBERT, M. (2006a). « Une démarche d'enseignement explicite pour l'appréciation des œuvres », *Québec Français*, *143*, p. 74-76.

HÉBERT, M. (2006b). « Cahier pratique : exemple d'une séquence d'enseignement explicite pour l'appréciation des œuvres », *Québec Français*, *143*, p. 89-92.

HÉBERT, M. (2007). « Quelques incidences du concept de « littératie critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire », *Éducation francophone en milieu minoritaire*, *2*(1), p. 19-36, <www.reefmm.org/Notrerevue/volume2numero2.htm>, consulté le 1er août 2009.

HÉBERT, M. (2008). « Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif », *Québec Français*, *149*, p. 65-66.

LANGER, J.A. (1992). *Critical Thinking and English Language Arts Instruction*, Albany, NY, NRCLT, Rapport nº 6.5.

LEBRUN, M. (2004). « Les choix de livres », dans M. Lebrun (dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Québec, Éditions Multimondes, p. 45-70.

LOWRY, L. (1992). *Le passeur*, traduction française, 1994, Paris, École des loisirs.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2003). *Rapport du groupe d'experts sur les élèves à risque*, Toronto.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2005). *Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*, Toronto.

NYSTRAND, M., L.L. WU, A. GAMORAN, S. ZEISER et D.A. LONG (2003). « Questions in time : Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse », *Discourse Processes*, *35*(2), p. 135-198.

O'BRIEN, C. (2006). « Investigation of The Impact of Video-Based Anchored Instruction on The Implementation of Inclusive Practices by Students with Learning Disabilities ». Thèse de doctorat, Orlando, FL, University of Central Florida.

ODIER-GUEDJ, D. (2006). *Être enfant et dysphasique : quelles places pour le sujet ? De l'apprentissage de la lecture vers le langage oral par l'inclusion scolaire*. Thèse de doctorat, Montpellier 3, Université Paul Valéry.

ROSENBLATT, L. (1993). « The transactional theory : Against dualisms », *College English*, *55*(4), p. 377-386.

SOUSSI, A., A.-M. BROI, J. MOREAU et M. WIRTHNER (2004). *PISA 2000 : la littératie dans quatre pays francophones. Les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit* », Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Soussi, A., A.-M. Broi et M. Wirthner (2007). « Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants », *Repères, 35*, p. 33.

Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers' Reading*, New York, Nichols Publishing.

Vanhulle, S. et A. Schillings (2005). « La « littératie » : métaphores idéologiques ou concept didactique ? », *Avec le portfolio : écrire pour apprendre et se former*, Bruxelles, Labor, <www.enseignement.be/index.php ?page=23827do_id=5298&do_check=.>, consulté le 1er août 2009.

CHAPITRE

Des garçons doubleurs qui lisent

Monique Lebrun
Université du Québec à Montréal
lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Comme le montrent les grandes enquêtes internationales du type Programme international pour le suivi des acquis (PISA) (Lafontaine, 2005), la majeure partie des pays du monde se soucie du développement des compétences en littéracie. Toutefois, on se demande quels sont les moyens mis de l'avant, dans ces pays, pour aider les élèves aux prises avec des difficultés et un retard scolaire ? On peut penser que leurs difficultés en lecture se répercutent sur l'ensemble de leur scolarité et provoquent, à la longue, le décrochage et donc, le manque de qualification professionnelle (Knighton et Buissière, 2006 ; Zay, 2005). Pour cette raison, il s'avère important de s'attarder à ces élèves. Au Québec, les élèves définis comme étant à risque, c'est-à-dire présentant des retards d'apprentissage, des troubles de comportement, ou encore une légère déficience intellectuelle les conduisant à l'échec scolaire, se retrouvent en général dans les classes dites « régulières », où on peut leur offrir des mesures préventives. Nous nous intéressons à une partie de ces élèves à risque, soit les garçons doubleurs du début du secondaire présentant des difficultés d'apprentissage en lecture, et nous présentons ici une démarche didactique susceptible de remédier partiellement à leurs problèmes de lecture en tenant compte à la fois de la nature des textes à lire en fonction de leurs intérêts et de la nature des activités de lecture, qui sont reliées à celles d'oral et d'écriture.

1. Le retard en lecture des garçons

Comme le rappelle Sommers (2000), en Amérique du Nord, les garçons ont entre un an et demi à deux ans de retard sur les filles en lecture. Les compétences en lecture étant liées à la réussite scolaire générale, il est important de les analyser de plus près et de remédier aux carences.

1.1. Un tableau général

Les enquêtes mettent en évidence le fait que les garçons ont moins d'appétence pour la lecture scolaire que les filles et que leurs goûts sont distincts (Lebrun, 2004) : ils aiment davantage les textes informatifs et certains genres de livres tels les romans d'aventure, les romans de science-fiction, les polars et les bandes dessinées. Ils préfèrent les héros puissants et courageux. Or, les manuels scolaires et les livres de bibliothèque ne leur offrent pas souvent ce qu'ils recherchent, ce qui entraîne parfois chez eux une désaffection de la lecture. Sokal (2002) a passé en revue les raisons pour lesquelles les garçons ont des

attitudes négatives envers la lecture. Elle a recensé plusieurs études qui montrent que la lecture est perçue comme une activité féminine, que les modèles sont féminins, que les choix de livres ne sont pas en harmonie avec les goûts et les intérêts de plusieurs jeunes.

1.2. La situation sur la lecture des garçons et leur réussite scolaire au Québec

Au Québec, les autorités éducatives s'intéressent depuis peu à la réussite scolaire des garçons. Nous pouvons dire que le coup d'envoi a été donné lors de la publication du rapport du Conseil supérieur de l'Éducation (1999), *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Le document propose de réduire les écarts de réussite entre les garçons et les filles, et ce, tant au primaire qu'au secondaire. Il souligne les différences significatives entre les deux sexes en lecture et en écriture, le retard scolaire des garçons et la nécessité de substituer à la politique de redoublement des mesures particulières de soutien pédagogique. Dans la foulée du rapport, le ministère de l'Éducation du Québec a mis sur pied un plan d'action sur la lecture. Quelques années plus tard, en 2004-2005, il a ciblé certaines actions de ce plan pour aider les garçons (projet de mentorat pour garçons en difficulté, père et fils qui lisent ensemble, etc. ; voir Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Plan d'action*, sans date). Par ailleurs, des chercheurs tels que Saint-Amant (2003) ont conçu des programmes d'intervention pour contrer le décrochage scolaire qui ont fait l'objet d'expérimentations pilote : en plus d'une lutte contre les stéréotypes sexuels, Saint-Amant (2003) suggère le développement par le jeune d'une prise en charge de sa propre scolarisation qui passe par la motivation dans les études, le sens donné à sa vie scolaire, l'acquisition du goût de l'effort, la responsabilisation et le contrôle de soi, le plaisir d'apprendre et l'amour de l'école.

En 2001, dans le cadre d'une recherche intitulée « Devenir compétent en lecture[1] », nous avons entrepris une enquête sur les pratiques de lecture des adolescents québécois (Lebrun, 2004). Nous en présentons ici quelques résultats applicables aux garçons. C'est surtout chez eux

1. Cette recherche a été subventionnée par le Fonds québécois pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) dans le volet « Programme d'action concertée en lecture » (1999-2003). Elle portait le nom de Projet LIS (lecture interactive au secondaire).

que l'on retrouve les non-lecteurs et chez les filles que l'on trouve les lecteurs boulimiques. Énumérons quelques-unes de leurs caractéristiques de lecteurs, telles qu'elles émergent de l'enquête : 1) lire demande beaucoup de temps et de concentration et, en conséquence, ils lisent peu ; 2) ils se sentent très peu enclins à la lecture imposée ; 3) ils n'aiment pas discuter de leurs lectures ; 4) le matériel didactique les ennuie ; 5) ils éprouvent peu d'intérêt à découvrir de l'information nouvelle par l'écrit, car leurs stratégies d'apprentissage passent plutôt par l'oral ; 6) l'utilisation de termes scientifiques, de noms de personnages compliqués, de mots dont il faut chercher la signification dans le dictionnaire constituent pour eux des aspects rebutants de l'acte de lecture ; et 7) les parents de ces garçons sont plus ou moins intéressés par leurs performances en classe ; certains les encouragent, d'autres ont abandonné depuis longtemps. Ce sont ces raisons qui nous ont incitée à tenter l'intervention didactique dont il sera maintenant question.

2. Une intervention ciblée portant sur des garçons doubleurs

À la lumière de ce que nous connaissions sur la situation des garçons lecteurs, nous avons tenté de mettre au point un dispositif d'intervention modeste et strictement encadré qui s'inscrit dans le cadre du projet de recherche précédemment mentionné. Nous le décrirons maintenant en précisant le type de recherche dont il est question, les racines théoriques de l'intervention, le contexte expérimental et le dispositif mis en place, le travail coopératif demandé aux élèves, le développement des compétences disciplinaires et transversales et enfin, l'évaluation du parcours.

2.1. Une recherche de type « développement » pour apporter des solutions concrètes

La recherche que nous décrivons maintenant est de nature qualitative. Il s'agit, plus précisément, d'une recherche appliquée de type « recherche développement ». Nous nous situons dans le « développement de l'objet », soit le développement d'un parcours didactique qui vise la solution (partielle) d'un problème rencontré dans la vie scolaire, à savoir la désaffection de la lecture par des garçons en situation

d'échec scolaire. Ce type de recherche, selon Van der Maren (1995), vise à apporter des solutions à des problèmes concrets et est largement utilisé en didactique. Selon lui, une recherche sur le développement de l'objet comprend trois étapes, soit 1) l'analyse de l'objet, 2) l'analyse de marché et 3) la mise au point de l'objet (évaluation incluse). Dans le cas qui nous occupe ici, l'objet est double : ce sont les attitudes positives et les compétences en lecture, dont nous avons déjà parlé. Concernant la phase d'analyse de marché, il s'agit, comme nous l'avons précisé précédemment, des garçons doubleurs en début de secondaire et de leurs besoins. Enfin, la phase finale de mise au point est décrite ci-dessous : elle concerne la mise à l'essai d'un prototype d'intervention et son évaluation par les acteurs[2]. Le processus de mise au point (mise à l'essai) comporte donc inévitablement son lot de flottements, comme on le verra lors de l'explication du dispositif expérimental.

2.2. Les racines théoriques de notre intervention

Notre intervention se situe dans la droite ligne des courants récents issus du constructivisme, de la coopération interprétative et de la littératie critique.

2.2.1 Le socioconstructivisme et la coopération interprétative

De manière générale, sous l'influence des théories constructivistes piagétiennes, qui insistent sur le rôle actif et structurant du sujet (Tardif, 1992), l'acte de lecture est aujourd'hui défini comme un acte de compréhension, une activité de « construction » de sens que Eco (1985) nomme la coopération interprétative dans le cas de la lecture du récit. Selon le modèle interactif ternaire, que Giasson (1990, 1995) a très

2. Soulignons que ce type de recherche a pris ici, comme c'est souvent le cas, la coloration d'une recherche collaborative entre un chercheur universitaire et un enseignant. Il s'agit d'un terrain de relations égalitaires où les expertises diverses se conjuguent. De plus, le savoir se développe dans et par l'action. Ajoutons que ce type de recherche est près de la recherche action, en ce sens que la recherche est appliquée et impliquée (au sens où les acteurs s'y engagent) mais, dans le cas présent, c'est le développement de l'objet qui est prioritaire. Comme en recherche développement, la collecte des données fait l'objet d'analyses et de réévaluations constantes, selon un processus en spirale. Il va de soi également que la situation expérimentale en cause est, non pas à variables directement contrôlées, mais « naturelle », c'est-à-dire directement issue du contexte d'une école particulière, avec les rituels et les contraintes qui s'y rattachent.

bien synthétisé, la compréhension serait en fait le résultat de l'interaction entre trois grands ensembles de variables : le lecteur, le texte et le contexte. Le lecteur ne construit du sens que dans l'interaction : ce dernier concept est actuellement un concept-clé dans le domaine de la lecture.

La coopération interprétative se trouve donc au cœur de ce type d'apprentissage, le dialogue sur les œuvres étant ici conçu comme une forme de collaboration avec les pairs pour construire un objet cognitif et affectif commun : le sens (les sens) à donner à l'œuvre. Selon Lusignan (1996), ce type de pédagogie permet d'intervenir sur le processus de compréhension, et non seulement sur le produit, ce qui le rend très rentable. Par leur interaction, les élèves aiguisent leur pensée critique, augmentent leur compétence à s'exprimer et découvrent des chemins interprétatifs qui leur sont propres.

La coopération s'effectue sur le « quoi » (les informations échangées, les sentiments), le « comment » (les stratégies de lecture) et le « pourquoi » (la raison de la préférence d'une stratégie donnée). Selon Simpson (1994-1995), le groupe est un incitatif : il y est moins menaçant d'émettre ses opinions qu'en classe et on peut plus facilement y progresser vers des textes difficiles. Cependant, certains élèves sont soit réfractaires au groupe, soit réfractaires à la formule, tout simplement parce qu'ils ne veulent pas lire. Le meilleur moyen est de les laisser néanmoins dans le groupe : ils subiront l'ostracisme des autres (puisqu'ils ne partagent pas le travail à faire dans l'équipe) et devront finalement s'y mettre. Il ne faut pas oublier que souvent, certains lisent là leur premier livre au complet.

Il y a habituellement transfert de compétence de l'adulte (ou de l'expert) au novice. C'est ce que les cognitivistes appellent l'étayage : l'élève reçoit un support temporaire et ciblé jusqu'à sa maîtrise des habiletés en cause. L'enseignant qui vit avec ses élèves de telles activités doit, comme lecteur expert et évaluateur ultime du processus, pratiquer ce que les cognitivistes appellent la modélisation. Ainsi, il se mettra lui-même en scène comme lecteur. Cela lui permettra, par exemple, d'évoquer ses réactions face à un texte connu de ses élèves, de distinguer les réactions attendues de celles qui sont indésirables. Il pourra préciser la nature de la discussion, les critères d'évaluation de l'activité, parler des personnages et de la façon de les analyser.

Pour développer de véritables lecteurs, on doit s'assurer que les élèves acquièrent peu à peu les caractéristiques des lecteurs actifs et réfléchis. On doit donc veiller à ce qu'ils 1) cherchent à faire des liens entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils apprennent (nouvelle information) dans les textes qu'ils lisent ; 2) apprennent à distinguer les idées importantes des idées secondaires dans les textes qu'ils lisent ; 3) soient capables de faire de la synthèse d'information à l'intérieur et à travers les textes et leurs expériences de lecture ; 4) établissent des inférences pendant et après la lecture pour réaliser une compréhension complète intégrée sur ce qu'ils ont lu ; et 5) se questionnent sur eux-mêmes, sur les auteurs et sur les textes qu'ils lisent. En résumé, la classe constructiviste est celle où l'enseignant n'a pas de questions à réponses prédéterminées, où l'élève apprend en considérant les nouvelles informations à la lumière de ses opinions, de ses problèmes et de ses savoirs antérieurs, et où le groupe sert de creuset à la coconstruction du savoir. D'après ce que nous avons dit précédemment des caractéristiques des garçons faibles lecteurs, nous pouvons présumer que le défi est grand lorsqu'il s'agit de développer en eux ces traits de la lecture réfléchie et de les animer, comme groupe, en vue d'une véritable coopération interprétative.

2.2.2. Une option pour la littératie critique

On désigne couramment, dans le milieu des spécialistes, la maîtrise plus ou moins grande des habiletés de lecture et d'écriture sous le terme général de littératie. Les chercheurs (Hagood, 2002 ; Lankshear et McLaren, 1993 ; Young, 2000), parlent de « littératie critique », niveau atteint lorsque le sujet réfléchit au pouvoir que donne le contrôle de l'écrit et, dans une mesure moindre, par exemple à l'école, à sa propre compréhension de l'écrit et à son propre investissement dans une compréhension personnelle. Selon Young (2000), il faut introduire ce type de littératie en classe. Il offre des avantages variés : inciter à saisir la polyvalence sémique d'un texte, s'interroger sur les raisons qui ont prévalu à son écriture, tenter d'en saisir les différents points de vue exprimés, analyser ses techniques argumentatives, se situer par rapport aux diverses interprétations des autres et clarifier ses propres valeurs par rapport à celles du texte. C'est ce type de littératie qui nous intéresse ici en raison du but de l'intervention que nous décrirons : développer des compétences de lecture chez les garçons doubleurs, pour pallier les faiblesses déjà mentionnées.

2.3. Le contexte expérimental et le dispositif mis en place

En général, ce que nous apprennent les recherches liées à la littératie, c'est que les thèmes liés à des situations concrètes aident à établir des liens entre les matières du curriculum et à y intégrer l'apprentissage des compétences langagières. Ils permettent aussi aux élèves de comprendre que de solides compétences en matière de littératie servent dans la vraie vie. Nous entreprenons maintenant la description d'un contexte expérimental qui respecte, à notre avis, les caractéristiques de la littératie critique que nous venons d'évoquer.

2.3.1. Le choix de l'œuvre et des sujets

Nous voulions choisir un roman respectant les principes de Smith et Wilhelm (2002), qui suggèrent de fournir aux garçons des textes soigneusement choisis, c'est-à-dire avec une intrigue riche, pleine de rebondissements, porteurs d'un savoir informatif réutilisable à l'occasion, exploitant divers points de vue, d'un genre peu utilisé dans le contexte scolaire et véhiculant des idées fortes sur les plans politique, social ou philosophique. Notre choix s'est donc porté sur un roman de science-fiction de Martinigol, (1995), *Les oubliés de Vulcain*[3], et sur des textes informatifs développant des aspects particuliers touchés par le roman.

Les activités autour du roman de science-fiction *Les oubliés de Vulcain* se sont tenues dans une classe de première secondaire, qui participait entre 2000 et 2003 au projet LIS portant sur le développement

3. Résumé du roman *Les oubliés de Vulcain*

Pour son anniversaire, Charley reçoit un charat (mélange de chat et de rat) qui a pour nom Odilon. Celui-ci est un produit de laboratoire, tout comme Charley lui-même qui le découvre peu de temps après. Rempli de rage et de tristesse, il décide de quitter sa planète, Génutopia. Il arrive ainsi, dissimulé dans un convoi d'ordures, sur Vulcain, où on largue les déchets de la galaxie, et fait la rencontre de Jani, une gentille Volcanette. Celle-ci lui parle de la planète et de la relation conflictuelle entre les Ords (les riches, vivant à Epha), et les Volcanos (les pauvres). Charley se rend dans la famille de Jani, dont le père est récupérateur. Il devient l'ami de Morvan, un jeune Ord. Malheureusement, Jani attrape la rouille fulgure, une maladie mortelle, et décide de s'éloigner de Charley. Celui-ci va donc vivre chez Morvan. Il apprend que ses tuteurs le recherchent et sont sur Vulcain. Il retourne vers Jani, mais ses tuteurs le retrouvent et lui ordonnent de revenir avec eux. Il est heureusement aidé par ses amis Ords et convainc les habitants de Vulcain et de Génutopia de réglementer le largage des déchets. Jani guérit et Charley décide de devenir un vrai Volcano.

d'attitudes positives et de compétences en lecture par le biais d'œuvres intégrales. Cette classe a été choisie parce qu'elle était composée de doubleurs (22 élèves, dont seulement quatre filles) et qu'il s'agissait de lecteurs récalcitrants, identifiés précédemment grâce à des entrevues en petits groupes (Lebrun, 2004). Les objectifs poursuivis par le projet étaient les suivants : faire découvrir aux élèves le plaisir de lire une œuvre intégrale par le travail collaboratif, le recours à des textes complémentaires de type informatif, les liens entre la lecture, l'oral et l'écriture.

2.3.2. Le parcours en douze cours intégrant oral, écriture et lecture

Afin de respecter les principes de l'enseignement coopératif, de la littératie critique et la perspective constructiviste dont nous avons parlé précédemment, nous avons 1) travaillé le plus possible en équipe pour faciliter les interactions, 2) fait les liens entre lecture, écriture et oral, 3) ouvert les activités le plus possible sur le développement de compétences transversales, et 4) pratiqué le plus souvent l'évaluation formative. Nous verrons plus loin, dans la partie évaluation du parcours, en quoi ces décisions ont été favorables au développement d'habiletés en lecture chez les garçons doubleurs.

L'enseignant a consacré une douzaine de cours de 75 minutes à ce roman. La planification des cours a donné lieu préalablement à un travail d'équipe avec la chercheure et, en cours de route, d'autres réunions ont été nécessaires pour rajuster le tir à la lumière des premiers résultats. La chercheure a d'ailleurs fait de l'observation participante dans le groupe dans ce but. Nous expliquons ci-dessous en trois temps la démarche et nous expliquons les compétences touchées en français.

a) Le préalable : la notion de genre

Le premier cours avait comme objectif de sensibiliser les élèves à la science-fiction comme genre littéraire et de leur présenter les modalités de fonctionnement du projet, incluant le travail d'équipe et l'enseignement coopératif. Un document-maison portant sur la science-fiction leur a été distribué et ils ont vécu une activité permettant de situer les grands auteurs du domaine (Verne, Wells, Tolkien, Asimov, Huxley, Boulle, etc.), de même que leurs thèmes de

prédilection (voyages intergalactiques, extraterrestres, dérèglement du temps, manipulations génétiques, robotique, dénonciation des excès du monde moderne et de la science, etc.). Comme les élèves venaient de vivre un projet traitant du fantastique, il a été jugé pertinent de remplir en partie avec eux un tableau portant sur les distinctions entre les deux genres.

b) Les activités de lecture-écriture-oral

Les activités de lecture formaient le pivot auquel s'articulaient ensuite les activités d'écriture et d'oral. À partir du 2e cours s'est installé un rituel qui a prévalu pour les neuf cours qui ont suivi. L'enseignant a tout d'abord présenté le roman *Les oubliés de Vulcain*, décrit les objectifs du projet et sa formule pédagogique. Il a ensuite divisé sa classe de vingt-deux doubleurs en équipes de quatre ou cinq. Il a fait la lecture à haute voix des deux premiers chapitres et les a questionnés oralement sur leur compréhension. Il leur a ensuite distribué des feuilles d'activités portant sur les chapitres lus, que les élèves devaient utiliser, parfois seuls, parfois en équipes, et qui étaient à insérer dans leur cahier de français. Selon les cours, ou bien l'enseignant lisait à haute voix, ou bien il demandait aux élèves de lire silencieusement. Le roman comportant environ 150 pages, les élèves avaient rarement plus de 15 pages à lire en un cours, ce qui laissait près de quarante minutes en équipe pour travailler les activités.

Voici un exemple des canevas d'activités préparées par l'équipe chercheure-enseignant sur le roman, à enrichir et à préciser au moment où elles étaient vécues en classe. Il s'agit d'abord de tracer un parallèle entre les deux peuples vivant sur Vulcain, de rechercher dans la documentation fournie par l'enseignant et sur l'ordinateur de la classe les grands fléaux qui ont dévasté le monde, d'en choisir un par équipe et de le résumer oralement devant la classe (en trois points : causes, manifestations et conséquences). Ensuite, il y a lieu de préparer le schéma narratif d'un chapitre en faisant émerger deux points de vue différents, de décrire les personnages en faisant ressortir leurs liens, d'écrire une lettre sur un des sujets traités dans le chapitre en employant le point de vue de l'un des personnages, de comparer la vie de Charley dans les deux villes où il vit sur Vulcain, d'étudier le mécanisme des éruptions volcaniques et de vérifier ce qu'en dit le roman, d'anticiper la fin du roman et de l'écrire. Malgré leurs difficultés, les élèves ont réussi ces activités en raison de leur motivation grandissante et de l'encadrement de l'enseignant et de la chercheure.

c) Les activités de synthèse

Les deux derniers cours ont permis la mise en place d'activités de synthèse. L'enseignant a présenté aux élèves un document vidéo sur la pollution en demandant de le commenter. Ils ont rempli un tableau qui permettait de comparer la situation initiale et la situation finale du roman. Ils ont eu à répondre à une question pour leur permettre de boucler la boucle : « Qu'est-ce qui vous permet de dire que le roman *Les oubliés de Vulcain* est de la science-fiction ? Justifiez votre réponse en retournant à la définition du début et en remplissant la feuille-synthèse. » L'enseignant leur a aussi donné du temps pour la préparation d'un mini-congrès écologique à tenir à l'école, qui n'est pas comptabilisé dans les heures ici décrites. Cette façon de faire permettait de pratiquer la littératie critique dont nous avons parlé précédemment, puisque tant dans le mini-congrès que dans cet exercice d'écriture, ils devaient analyser le message écologique du roman. En guise d'examen final de production écrite, les élèves ont eu à préparer, en équipe, un article journalistique descriptif sur Vulcain, la planète poubelle, où ils devaient faire ressortir les caractéristiques des villes, de leurs habitants, de leurs moyens de subsistance et de leurs maladies. Les trois activités étaient interreliées de façon à ce que les garçons doubleurs exploitent tant à l'oral qu'à l'écrit les compétences développées par les cours-ateliers qui avaient précédé. Et ceci, sans parler des apprentissages entre pairs, dont il sera maintenant question.

d) Les compétences impliquées

Si nous essayons de présenter les activités vécues par les élèves selon les trois volets (lecture, écriture, oral) du programme officiel de français, nous voyons que les élèves ont lu un roman entier en plus de textes sur Internet. La théorie littéraire (notion de genre, entre autres) n'a pas été négligée et le recours à l'intertextualité a été constant. Comme exemple de développement des compétences en écriture, nous pouvons préciser que, lors de la production finale d'un article journalistique descriptif sur Vulcain, on a entre autres demandé aux élèves de prêter attention à la mise en page à l'ordinateur ; on les a également orientés vers des aspects essentiels ou optionnels du contenu de leur article. Il était nécessaire de faire le plan du texte et de le remettre avec le brouillon. On demandait de donner un titre évocateur, un chapeau, des intertitres, des illustrations et des légendes, ce qui constituait une façon explicite de structurer l'écriture de ces garçons faibles, qui n'apprennent pas toujours à tirer explicitement profit de leurs lectures

pour les travaux d'écriture. L'oral a été sollicité à deux moments : 1) lorsque les élèves ont présenté en équipes de quatre le résultat de leurs recherches sur les causes, manifestations et conséquences reliées à l'expansion d'une maladie épidémique ; et 2) lorsqu'ils ont préparé à la fin de la lecture du roman un congrès écologique. Chaque équipe de quatre devait choisir un problème écologique, en noter les causes et les conséquences, de même que les solutions envisageables. Le congrès s'est tenu à l'auditorium de l'école et a été capté sur pellicule.

Les compétences transversales ont également été mises à contribution. L'intervention ayant été faite en 2001, on commençait à peine dans les milieux ministériels à parler de « compétences transversales » au secondaire (MEQ, 2000). Aussi ne faut-il pas prendre ce que l'on dit ici comme une application stricte d'un programme particulier. Les programmes du MEQ (2000) puis du MELS (sans date) retiennent depuis 2000 neuf compétences transversales regroupées en quatre ordres. Nous considérons que notre expérimentation touche de façon privilégiée les compétences : 1) d'ordre intellectuel (surtout exploiter l'information, résoudre des problèmes et exercer son jugement critique) ; 2) d'ordre méthodologique (surtout se donner des méthodes de travail efficaces) ; 3) d'ordre personnel et social (surtout coopérer) ; et 4) de l'ordre de la communication (surtout communiquer de façon appropriée). Ainsi, les élèves ont eu à exploiter l'information contenue à la fois dans le roman, dans les textes courants distribués, de même que dans les ouvrages documentaires pour préparer le débat écologique. Par sa thématique basée sur l'écologie, le roman a permis de mettre sur pied des activités qui peuvent se réaliser soit dans la seule classe de français, soit en collaboration avec les enseignants de sciences et d'univers social, voire de mathématiques et d'arts plastiques. La classe a fonctionné en mode de résolution de problèmes pour le congrès écologique et a dû faire preuve d'originalité. Le mode de fonctionnement en équipe a développé chez ces garçons le sens de la coopération et de l'organisation, ce qui fait particulièrement défaut aux garçons doubleurs, comme nous l'avons précédemment souligné.

2.4. Le type d'encadrement, les consignes et l'évaluation des apprentissages

Il a fallu beaucoup encadrer le travail d'équipe, car les élèves connaissaient peu cette formule. Ainsi, pour la rédaction du schéma narratif d'un chapitre, ils ne sont pas partis de zéro : on leur a remis une liste de

huit événements apparaissant dans le chapitre et ils ont dû les classer selon qu'ils appartenaient à la situation initiale, à l'élément déclencheur, au déroulement ou au dénouement. Cette façon de procéder les a ensuite rendus plus compétents pour réussir, sans cette aide, un deuxième schéma narratif. La notion de point de vue a été plus difficile à faire saisir, mais les élèves y sont parvenus par une discussion d'équipe qui suivait la modélisation de l'enseignant. Les consignes d'écriture étaient toujours très explicites : « Imaginons que tu deviens Charley et que tu écris une lettre à Jani pour lui expliquer les raisons de ton départ et les sentiments que tu ressens… »

L'enseignant a exigé de produire à la fois des documents individuels et des documents d'équipe, afin de tenir compte des modes d'apprentissage de chacun. Si, au début, le mode d'organisation de même que la constitution des équipes ont été décidés par l'enseignant, les élèves de chaque groupe en sont vite venus à s'imposer un *modus operandi* fonctionnel. Ainsi, on les a impliqués dans leur autoévaluation et dans l'évaluation de leur équipe pour certaines tâches.

La valeur du travail coopératif a été notée dans toutes les occasions où cela était possible, sur une échelle Likert afin de suivre la progression des élèves et de savoir quand et comment intervenir dans chaque équipe, pour en stimuler les membres. Ainsi, pour ce qui est de l'exposé oral d'équipe sur les grandes maladies, l'équipe s'est autoévaluée (quant à sa participation et aux résultats) et les autres équipes l'ont fait également, comme spectatrices (les informations sur la maladie ont été bien classées, l'équipe a présenté la maladie, elle s'est exprimée dans un français correct). Il était important pour l'enseignant et la chercheure que les garçons comprennent bien les critères, qui ont fait l'objet de nombreuses explications.

2.5. Un questionnaire d'appréciation du parcours didactique

Les élèves ont répondu par écrit à un questionnaire final d'appréciation. Les activités aimées ont été celles sur les diverses maladies (grippe espagnole, peste), entre autres la communication orale sur les maladies. Les élèves ont souligné dans le questionnaire de sondage final qu'ils ont aimé lire en classe et faire le travail d'équipe. Les activités identifiées comme étant difficiles et moins aimées ont été les lettres (celles de Jani et de Charley) et le schéma narratif. Voici quelques commentaires tirés du sondage final : *J'aime pas lire tout seul ; J'aime quand le prof lit ; J'ai aimé l'oral ; J'aime mieux parler qu'écrire.*

Quant au livre lui-même, seuls sept élèves ne l'ont pas aimé. En général, ils ont trouvé l'histoire intéressante : *J'en perds des bouts, mais je le trouve très bon*. Ils disent avoir appris à enrichir leur vocabulaire, à composer une lettre et à faire un reportage, à explorer des techniques de travail en classe et en équipe, à connaître des informations sur les maladies,

> *à inventer des idées, qu'il y a des livres qui sont bons, que la science-fiction, ça va plus loin que notre technologie d'aujourd'hui,* [que] *plus tu lis, plus tu as de la facilité à lire un livre, à lire plus vite, que quand on lisait seul, c'était calme et motivant, que le journal en équipe, ça aidait à écrire, à être attentif dans les récupérations,* [qu]'*il y avait beaucoup de descriptions* (*de lieux, de personnages*), *alors, maintenant, je décris mieux, à répondre aux questions ; avant, j'étais poche, maintenant je comprends mieux les questions, à coopérer avec d'autres personnes et à plus m'impliquer dans mes travaux*.

Par ailleurs, les compétences interdiscursives, c'est-à-dire que le lien entre les divers types de discours (ou de produits culturels) leur semble encore étranger. Le livre a rappelé à quelques-uns seulement deux ou trois films (*Total Recall, Les patrouilleurs de l'espace, La guerre des étoiles*). En revanche, ils citent plusieurs jeux vidéo qu'ils pourraient rapprocher du livre (*Megamen, Blast Thunde*r, etc.), ce qui montre la sensibilité des garçons à ce type d'univers.

Ces remarques ramènent à nos objectifs de départ et apprennent qu'ils ont été en partie atteints, nous montrant par là la nécessité d'une intervention consistant à mettre la lecture d'un roman au centre des activités d'apprentissage en français. Celle-ci a développé chez les garçons une plus grande autonomie en lecture, le sens de la discussion entre pairs, l'imagination créative et enfin, des habiletés en écriture.

Quant à eux, l'enseignant et la chercheure ont considéré que la plus belle réussite de ce projet était le développement de la confiance en soi et de l'autonomie des élèves. Ils ont regretté ne pas avoir suffisamment de temps pour faire vivre des activités parallèles sur ce projet en engageant davantage les élèves, en raison des contraintes scolaires.

Conclusion

La recherche de développement est longue à mettre sur pied, très dépendante de milieux de pratique et ne jouit pas d'une crédibilité scientifique suffisante, alors qu'elle est un vecteur de changement (Van der Maren, 1995). En fait, le processus de réflexion et d'action ancrée qui la caractérise est plus important que les modalités de collecte des données (Lebrun, Cormier, Laflamme, Legault, Pelletier, Perron et Pouliot, 2005 ; Lebrun et Baribeau, 2003). De plus, l'analyse de l'objet (ce qui est à enseigner, au-delà du roman, ce sont des compétences en lecture, en écriture et à l'oral) est difficile autant pour le chercheur, qui ne travaille pas en milieu scolaire, que pour le praticien, qui n'a pas l'habitude de théoriser.

Nous pourrions dire que l'intervention que nous avons décrite ici est un premier pas pour lier la didactique de la lecture d'une œuvre complète aux caractéristiques d'apprentissage d'une population difficile, les garçons doubleurs. Les deux acteurs (selon la définition de Van der Maren, 1995) se sont attachés à bien comprendre le problème étudié et à y remédier, mais l'intervention a été bien courte (12 cours). Il faut, avec ce genre de clientèle, répéter un scénario didactique à quelques reprises, avec des œuvres différentes, pour que les habiletés à lire changent durablement.

Bibliographie

Conseil supérieur de l'Éducation (2002/1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, <www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/panorama/99-11/gar-fil.htm>, consulté le 10 novembre 2008.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula*, Paris, Grasset.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin.

Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin.

Hagood, M. (2002). « Critical literacy for whom ? », *Reading Research and Instruction*, *41*, p. 247-264.

Knighton, T. et P. Buissière (2006). *Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans*, Gouvernement du Canada, Statistique Canada, <www.statcan.gc.ca/>, consulté le 28 janvier 2009.

Lafontaine, D. (2005). *Les (petites) filles modèles ont bien grandi*, <www.changement-egalite.be/>, consulté le 20 janvier 2009.

Lankshear, C. et P. McLaren (dir.) (1993). *Critical Literacy : Radical and Postmodernist Perspectives*, Albany, NY, State University of New York Press.

Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Québec, Multimondes.

Lebrun, M. et C. Baribeau (2003). « Enseignants et élèves face à la lecture : pour une redynamisation des rôles respectifs », *Enjeux*, *58*, décembre, p. 13-35.

Lebrun, M, J. Cormier, L. Laflamme, A. Legault, N. Pelletier, D. Perron et M. Pouliot (2005). « Le procès à l'école à partir du roman policier », *Lurelu, 27*(3), hiver, p. 80-82.

Lusignan, G. (1996). « La coopération dans l'apprentissage de la langue au secondaire », *Québec français, 103,* p. 22-25.

Martinigol, D. (1995). *Les oubliés de Vulcain*, Paris, Hachette.

Masny, D. (2001). « Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être », *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives,* <www.acelf.ca/liens/crde/articles/14-masny.html>, consulté le 26 janvier 2009.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (sans date). *Plan d'action sur la lecture à l'école. Les garçons et la lecture*, Québec, MELS, <www.mels.gouv.qc.ca/lecture/index.asp ?page=florilege_garcon>, consulté le 28 janvier 2009.

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

Saint-Amant, J.-C. (2003). *Comment limiter le décrochage scolaire des garçons et des filles ? D'abord déconstruire les stéréotypes sexuels*, <sisyphe.org/article.php3 ?id_article=446>, consulté le 28 janvier 2009.

Simpson, A. (1994-1995). « Not the class novel : A different reading program », *Journal of Reading*, *38*(4), p. 290-294.

SMITH, M.W. et J.D. WILHELM (2002*). Reading Don't Fix No Chevy. Literacy in the Lives of Young Men*, Porthsmouth, N.H., Heinemann.

SOKAL, L. (2002). « On recherche de l'aide : les garçons et la lecture », *Interaction*, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, *15*(4), p. 13-14, <www.ldac-taac.ca/Research/boys_reading-f.asp>, consulté le 28 janvier 2009.

SOMMERS, C.H. (2000). *The War Against Boys : How Misguided Feminism is Harming Our Young Men*, New York, Simon & Schuster.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques.

VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal/Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal/De Boeck.

VANHULLE, S. et A. SCHILLINGS (2000). « La littératie dans la formation des futurs enseignants : interactions sociales et portfolio personnel », *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 1/2, Liège, Université de Liège, Fapse, <www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/A005/SVanhulle2.pdf>, consulté le 28 janvier 2009.

YOUNG, J.P. (2000). « Boy talk : Critical literacy and masculinities », *Reading Research Quarterly, 35*(3), p. 312 337.

ZAY, D. (2005). *Prévenir l'exclusion scolaire des jeunes*, Paris, Presses universitaires de France.

CHAPITRE

Évaluer ses pairs à l'oral

Une pratique efficace pour tous les élèves

Christian Dumais
Université du Québec à Montréal
dumais.christian@uqam.ca

Les concepts d'inclusion et de littératie sont de plus en plus présents dans les milieux de recherche francophones en éducation. Malgré une définition et une compréhension de plus en plus fine du concept de littératie, un élément faisant partie intégrante de ce concept reste peu développé et peu étudié (Lebrun, 2008). Il s'agit de l'oral. En effet, l'oral est considéré comme le parent pauvre de la littératie. Peu de documentations et peu de recherches traitent du lien entre la littératie et l'oral. Pourtant, l'oral joue un rôle majeur en littératie (Lebrun, 2008 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004).

Dans un contexte d'inclusion scolaire, est-il possible d'améliorer le niveau de littératie des élèves en passant par le développement de la compétence à communiquer oralement ? Est-il possible d'améliorer le niveau de littératie des élèves en les faisant participer à l'acte d'enseigner et plus particulièrement à l'évaluation de l'oral de leurs pairs ? Le présent chapitre tente de répondre à ces questions en faisant état d'une récente recherche qui a montré qu'il est possible, à la suite d'un enseignement de l'oral, de faire participer des élèves en difficulté d'apprentissage et n'ayant pas le français comme langue première à l'évaluation de l'oral, et ce, en ayant des impacts positifs et signifiants pour tous les élèves de la classe, tant pour ceux qui évaluent que pour ceux qui sont évalués. Pour ce faire, il faut mettre en pratique l'évaluation par les pairs. Accessible pour tous, cette façon d'évaluer permet à tous les élèves d'être actifs et de prendre la place qui leur revient au sein du groupe, de développer des habiletés sociales liées à l'oral, de développer leur métacognition, d'augmenter l'estime de soi ainsi que la valorisation et de favoriser les apprentissages.

1. Contexte de l'intervention

Notre intervention (Dumais, 2008) a été menée auprès de 28 élèves âgés de 14, 15 et 16 ans de la région de Montréal au Québec. Les élèves étaient en troisième secondaire et l'intervention a été réalisée dans une classe de français dite régulière comprenant plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage. L'école où a eu lieu notre intervention est multiethnique et située dans un milieu fortement défavorisé.

2. Description de l'intervention

L'objectif de notre intervention en classe de français consistait à décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire. L'intervention didactique devait également permettre de déterminer si le fait que les élèves s'évaluent entre eux à l'oral, ce que nous appelons *l'évaluation par les pairs*, a des impacts positifs, notamment en ce qui concerne l'inclusion scolaire et le développement de la littératie. Des recherches ont montré que pour permettre une véritable inclusion scolaire, la participation de tous les élèves est nécessaire et qu'il est primordial de fournir des occasions d'interactions variées entre tous les membres de la classe (Ducharme, 2008). En effet, c'est la multiplication des interactions entre les élèves qui fait naître un réseau social capable de les soutenir et, de ce fait, qui permet une plus forte cohésion entre eux. C'est en favorisant une démarche socioconstructiviste dans laquelle le rôle des interactions sociales est reconnu dans la construction des connaissances et le développement des compétences pour tous les élèves que l'inclusion scolaire peut pleinement prendre place (Ducharme, 2008 ; Piaget et Inhelder, 2004 ; Vygotsky, 1934/1985). De plus, pour favoriser le développement des compétences en littératie, selon Gagnon et Cazabon (2004), Joseph (2004) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008), il faut que les élèves vivent des situations d'apprentissage qui accordent une place importante au développement et à l'enrichissement des compétences en communication orale. Les élèves doivent avoir la possibilité d'échanger entre eux pour améliorer leur niveau de littératie, et ce, en travaillant sur le plan métacognitif et en apprenant à considérer le point de vue de l'autre, ce qui peut être fait au moyen de l'évaluation par les pairs.

Pour atteindre notre objectif de recherche, nous avons : 1) développé, validé puis administré un questionnaire sur l'évaluation par les pairs, distribué avant et après l'intervention aux 28 élèves de la classe ; 2) fait une entrevue semi-dirigée auprès de six élèves avant et après l'intervention à l'aide de questionnaires d'entrevues ; et 3) observé les présentations orales de ces six élèves avant et après que l'intervention ait eu lieu en utilisant une grille d'observation (annexe 1) qui a été complétée seulement par nous. Nous avons également fait un enseignement de l'oral et formé les élèves à évaluer un pair. La principale compétence du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2007) qui a été travaillée est Communiquer oralement selon des modalités variées.

Pour permettre aux élèves d'évaluer efficacement leurs pairs à l'oral, il était nécessaire qu'ils reçoivent un véritable enseignement de l'oral qui favorise le traitement de celui-ci comme un objet d'enseignement. Nous avons dû enseigner l'oral aux élèves selon une démarche didactique qui facilite la compréhension des éléments de l'oral à évaluer. Pour qu'un élève puisse évaluer efficacement un pair, c'est-à-dire relever les points forts et les points faibles d'une présentation orale et pour qu'il soit en mesure de faire une rétroaction constructive, il doit connaître et comprendre les éléments de l'oral qui seront évalués.

3. Déroulement de l'intervention

L'intervention, inspirée de la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) et incluant l'évaluation par les pairs, a été réalisée pendant 12 périodes de 75 minutes. Elle est expliquée à la section 3.3. Voir la figure 10.1 pour ce qui est de la séquence d'enseignement de l'oral telle que synthétisée par Messier (2007).

3.1. Première administration d'un questionnaire et entrevues sur l'évaluation par les pairs

Avant de réaliser l'intervention, nous avons fait remplir un questionnaire aux 28 élèves. De cette façon, nous avons pu connaître leur perception de l'évaluation par les pairs à l'oral avant qu'ils l'aient vécue (résultats décrits au point 4). À l'aide des réponses fournies dans le questionnaire préalablement identifié à l'aide d'un code alphanumérique, nous avons choisi deux élèves ayant un point du vue plutôt négatif de l'évaluation par les pairs, deux élèves ayant un point de vue plutôt nuancé et enfin deux élèves ayant un point de vue plutôt positif. Chacun des six élèves a été rencontré individuellement pour une entrevue enregistrée d'environ 15 minutes. Chaque sujet devait répondre oralement aux questions de notre questionnaire d'entrevue (Exemples : Est-il important de participer à l'évaluation de la production orale de ses pairs ? Pourquoi ? Est-il important que l'auditoire soit actif pendant les présentations orales, c'est-à-dire qu'il peut poser des questions et faire des commentaires à la suite d'une production orale ? Pourquoi ?). Cela était dans le but d'en savoir davantage sur la perception de chaque sujet en ce qui concerne l'évaluation par les pairs et de connaître le rapport qu'entretient chaque sujet avec l'oral.

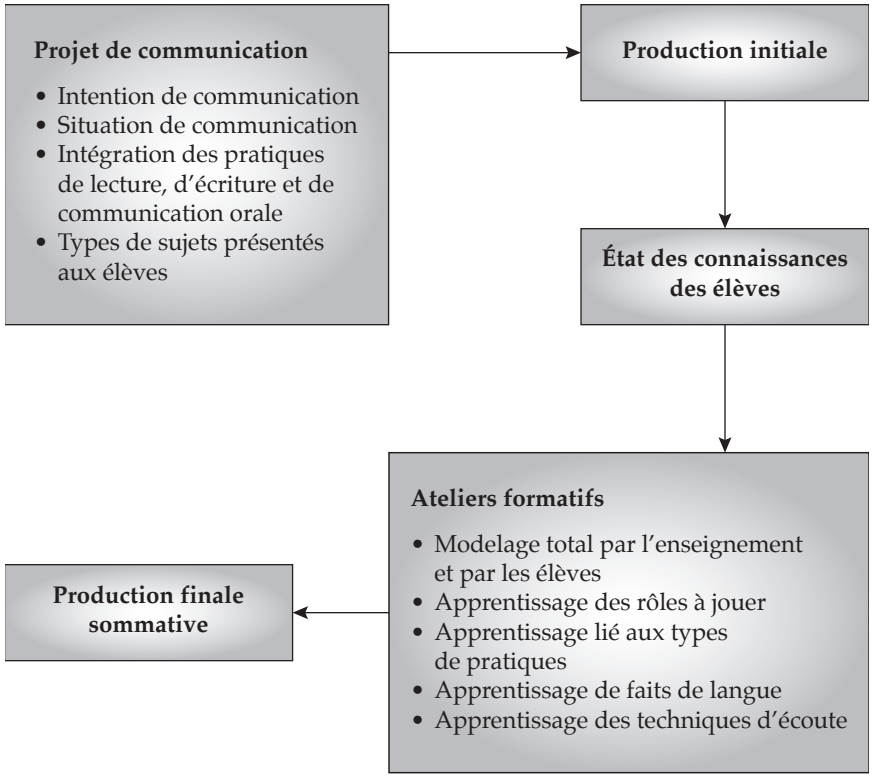
3.2. Premières présentations orales sans enseignement

Une fois les entrevues réalisées, nous avons demandé à tous les élèves de la classe de préparer un premier exposé oral explicatif sans sujet imposé. Les élèves ont eu 12 jours pour se préparer, en dehors des heures de classe. Ils n'ont reçu aucun enseignement de notre part pour cette présentation orale et ils n'ont pas pris connaissance des modalités d'évaluation. Cette façon de faire est courante au Québec et nous souhaitions être authentique dans notre démarche (Lafontaine, 2000 ; Plessis-Bélair, 1994 ; Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). Après 12 jours, tous les élèves de la classe ont fait leur présentation orale, mais seulement les six élèves choisis au départ ont été filmés afin de comparer cette première présentation orale sans évaluation par les pairs à une seconde où l'évaluation par les pairs a été utilisée. Les six présentations ont été analysées en profondeur à l'aide de l'enregistrement vidéo et à l'aide d'une grille d'observation de l'oral (annexe 1) inspirée de celle de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) et de celle de Fisher (2007). Les présentations orales des 28 élèves se sont déroulées pendant quatre périodes de 75 minutes et elles ont aussi toutes été évaluées à partir de la même grille d'observation. Après chaque présentation, seul l'enseignant faisait un bref commentaire, principalement sur la structure de la production orale, en faisant référence à la grille d'observation. Les élèves étaient passifs et écoutaient en silence les commentaires de l'enseignant.

3.3. Intervention pédagogique (séquence d'enseignement)

Après cette première présentation orale, qui fut difficile pour plusieurs élèves en raison du manque d'indications et surtout du fait qu'aucun enseignement n'avait été fait, une intervention pédagogique a été proposée à tout le groupe. Il s'agissait d'une séquence d'enseignement de l'oral ayant pour genre l'exposé oral explicatif : cela permettait de mettre en pratique l'évaluation par les pairs. Cette séquence, basée sur celle de Lafontaine (2007), comporte cinq grandes étapes : la présentation du projet de communication, la production initiale, l'état des connaissances des élèves, les ateliers formatifs et la production finale. Cette séquence d'enseignement est présentée à la figure 10.1.

FIGURE 10.1. ***Séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007)***



Source : Messier (2007).

Le tableau 10.1 présente les 12 séances qui constituent la structure de la séquence didactique d'enseignement de l'oral de l'exposé oral explicatif. Chaque séance correspond à un cours de 75 minutes. Seul l'atelier formatif 2 traitant de l'évaluation par les pairs et du stress sera décrit plus en détail dans ce chapitre. Voir l'annexe 2 pour une description des autres ateliers formatifs.

Tableau 10.1. ***Structure de la séquence didactique d'enseignement de l'oral – l'exposé oral explicatif***

Séquence d'enseignement	
Séance 1 :	Présentation du projet de communication (intention et situation de communication)
	Production initiale et état des connaissances des élèves
	Sélection des objectifs d'apprentissage
Séance 2 :	Atelier formatif 1 – Le type de pratique (plan d'un exposé oral explicatif)
Séance 3 :	Atelier formatif 2 – ***L'évaluation par les pairs et le stress***
Séance 4 :	Atelier formatif 3 – Les sources d'information
Séance 5 :	Atelier formatif 4 – Les supports visuels
Séance 6 :	Ateliers formatifs 5 et 6 – Le débit et le volume
Séance 7 :	Atelier formatif 7 – Le non-verbal (posture et regard)
Séance 8 :	Évaluation formative par les pairs
Séances 9 à 12 :	Productions finales (évaluation sommative par les pairs)

Chacun de ces ateliers formatifs a été réalisé en suivant les cinq étapes suivantes : élément déclencheur, état des connaissances, enseignement, mise en pratique et retour en grand groupe. Les éléments d'évaluation ont été inclus à ces cinq étapes (évaluation par les pairs, grille d'observation et portfolio). Une évaluation par les pairs a donc été faite à l'étape de la mise en pratique lors des ateliers 3 à 7 et aussi lors de la séance 8, ce qui a permis aux élèves de s'exercer à évaluer avant la production finale sommative[1]. Les étapes des ateliers formatifs sont résumées dans le tableau 10.2.

1. Dans ce texte, nous avons privilégié la terminologie « évaluation formative » et « évaluation sommative » plutôt que la terminologie du Renouveau pédagogique « situation d'apprentissage », « situation d'évaluation » (SÉ), « situation d'apprentissage et d'évaluation » (SAÉ) et « bilan des apprentissages », puisque nous avons respecté la terminologie de la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) qui a été utilisée dans notre recherche.

TABLEAU 10.2. ***Les étapes d'un atelier formatif incluant l'évaluation***

1. **Élément déclencheur**: Présentation de documents qui ciblent une notion particulière, par exemple un enregistrement audio ou vidéo, ou encore modelage total par les élèves ou la personne responsable de l'évaluation (ce peut être filmé) ciblant une notion particulière.
2. **État des connaissances**: Les élèves ressortent les points forts et les points faibles de l'élément déclencheur. Visionnement une seconde fois de l'enregistrement si nécessaire pour bien faire émerger la notion.
3. **Enseignement**: Explication de la notion.
4. **Mise en pratique**: La notion enseignée est mise en pratique à l'aide d'activités et il y a évaluation par les pairs.
5. **Retour en grand groupe**: Un retour est fait avec tous les élèves sur la notion apprise et il y a intégration de la notion à la grille d'observation. Les élèves conservent dans un portfolio des traces des apprentissages (notes de cours, feuilles d'activités, etc.) et des évaluations reçues.

3.3.1. Séance 1 : Partie A – Intention et situation de communication

Dans la première partie du cours, des explications ont été données aux élèves sur le projet de communication orale. Nous leur avons expliqué qu'ils devaient faire une seconde production orale, mais que cette fois un enseignement serait fait en suivant une séquence d'enseignement.

La première étape a donc été la présentation de l'intention de communication, c'est-à-dire du projet de communication orale. Cette étape avait pour but, en plus de présenter le projet, de donner un sens à l'activité d'oral et de créer un intérêt chez les élèves. Ensuite, la situation de communication a été explicitée aux élèves et les consignes ont été données. Nous avons expliqué aux élèves qu'ils devaient faire un exposé oral explicatif de cinq minutes dans le cadre d'un reportage télévisé. Nous avons brièvement introduit le concept d'évaluation par les pairs aux élèves. Nous leur avons seulement dit qu'ils auraient à utiliser cette forme d'évaluation lors des présentations orales et qu'un enseignement serait donné à ce sujet.

3.3.2. Séance 1 : Partie B – Production initiale et état des connaissances des élèves

Dans la deuxième partie du cours, nous avons fait savoir aux élèves qu'ils devaient visionner un enregistrement vidéo et qu'ils avaient à prendre des notes, c'est-à-dire inscrire les forces et les faiblesses de

la présentation orale qui serait présentée à partir de leurs propres observations et perceptions. Nous avons donc présenté aux élèves à deux reprises (écoute globale et écoute analytique[2]) un enregistrement vidéo de cinq minutes que nous avions nous-même produit. Cet enregistrement vidéo était un modelage total et il avait pour contenu un exposé oral explicatif (fait par nous-même) dans lequel nous retrouvions la plupart des erreurs commises par les élèves lors de la première production orale sans enseignement. Il s'agissait donc de la production initiale. Nous avons pris la décision de présenter aux élèves un enregistrement plutôt que de leur faire exécuter eux-mêmes la production initiale, puisque nous voulions nous assurer que la plupart des erreurs commises par les élèves lors de leur première production orale se retrouvent sur la vidéo. Nous voulions aussi nous assurer que les élèves puissent identifier une variété suffisante d'éléments à travailler à l'oral. Par la suite, nous avons demandé aux élèves de nous faire part de tout ce qu'ils avaient pu observer. Nous avons donc fait l'état des connaissances des élèves. Nous avons séparé le tableau de la classe en deux parties : forces et faiblesses (ce qui peut être amélioré) de la présentation orale de l'enregistrement vidéo. Enfin, une fois toutes les observations notées au tableau, nous avons fait avec les élèves un bilan des différentes observations de la production orale et nous avons effectué un retour sur la façon dont les élèves ont fait part de leurs observations. Des élèves ont demandé à en savoir et à en apprendre davantage sur la façon de faire un bon commentaire. Aucun enseignement sur la façon de faire un commentaire n'a été donné à ce moment, cela a toutefois été fait à la séance 3. Plusieurs élèves ont aussi demandé comment ils pourraient améliorer certaines des observations notées au tableau lors de leur prochaine production orale. Nous en avons discuté avec tout le groupe et nous avons sélectionné des éléments à travailler (objectifs d'apprentissage) pour l'ensemble des élèves de la classe. Les nombreuses observations faites et notées au tableau ont donc permis de fixer les objectifs d'apprentissage qui étaient les suivants : le type de pratique (la façon de concevoir le plan d'un exposé oral explicatif), l'évaluation par les pairs, les sources d'information, les supports visuels, le débit, le volume ainsi que la posture et le regard. Les élèves ont ainsi choisi eux-mêmes ce qu'ils voulaient

2. « L'écoute globale est une première écoute rapide que l'on effectue sans but précis. L'écoute analytique est une écoute attentive et détaillée souvent accompagnée d'une grille d'écoute ou de pistes de prise de notes » (Lafontaine, 2007, p. 73).

apprendre en ce qui concerne la communication orale. Les élèves ont donc collaboré à l'élaboration des critères d'évaluation, puisque ce sont les éléments de l'oral choisis par les élèves qui ont été évalués lors de l'évaluation sommative. Nous sommes partis des besoins des élèves pour faire des apprentissages. Cela a créé un intérêt et a eu du sens pour eux. De plus, nous avons introduit le concept de grille d'observation aux élèves en leur présentant une grille d'observation vierge (figure 10.2) et nous avons expliqué qu'ils devaient la remplir toutes les fois qu'un objectif d'apprentissage serait travaillé. Lors de chacun des ateliers, les élèves ajoutaient dans la grille d'observation vierge l'élément travaillé dans la colonne « éléments à observer ». Les élèves ont été invités à utiliser cette grille pour noter toutes les observations qu'ils pouvaient faire pendant les ateliers formatifs. Enfin, nous avons expliqué le concept de portfolio aux élèves ainsi que son utilité. Un porte-document a été distribué à chaque élève pour colliger des traces des apprentissages faits.

FIGURE 10.2. ***Grille d'observation vierge***

Éléments à observer	Aspects positifs	Aspects négatifs
1.		
2.		
…		

Autres observations : _____

3.3.3. Séance 3 : Atelier formatif 2 – Enseigner l'évaluation par les pairs et discussion à propos du stress

Ce deuxième atelier portant sur les rôles à jouer lors d'une présentation orale, plus précisément lors de l'évaluation, avait pour buts de développer la compétence des élèves à évaluer leurs pairs et de dédramatiser l'évaluation de l'oral, notamment en discutant du stress occasionné lors de l'évaluation. L'objectif de cet atelier était donc d'amener les élèves à être conscients des différentes façons de faire des rétroactions et des commentaires à l'oral et de les amener à présenter eux-mêmes des rétroactions et des commentaires constructifs et pertinents à leurs pairs. Ce deuxième atelier permettait également aux élèves de prendre conscience des impacts de l'évaluation par les pairs.

a) Qu'est-ce qu'un bon commentaire constructif? (élément déclencheur et état des connaissances)

Nous avons commencé la séance par un retour verbal sur les commentaires formulés par les élèves lors de l'écoute de l'exposé oral explicatif sur vidéo, lors de la séance 1. Nous avons noté au tableau ce qui avait été jugé positif et ce qui avait été jugé négatif dans la façon d'émettre les observations. Par la suite, nous avons demandé à deux élèves de venir au tableau dessiner des concepts abstraits (la dignité, la fierté, la solitude, etc.). Étant donné la difficulté des thèmes, les dessins n'étaient pas très réussis. C'était notre objectif. Nous avons demandé aux élèves de la classe de faire des commentaires sur les dessins, puis nous avons fait écouter aux élèves un enregistrement vidéo dans lequel des gens (nous et d'autres enseignants) faisaient des commentaires sur une présentation orale. Les élèves l'ont écouté à deux reprises (écoute globale pour prendre connaissance de l'enregistrement et écoute analytique pour faire émerger des éléments positifs et négatifs concernant les commentaires). Nous avons par la suite fait un retour sur les commentaires émis lorsque les élèves ont commenté les dessins au tableau et sur les commentaires entendus dans l'enregistrement. Les élèves ont fait part de ce qu'ils considéraient acceptable, non acceptable et important lorsqu'ils reçoivent ou donnent un commentaire ou lorsqu'ils évaluent ou se font évaluer.

b) Deux façons pour mieux donner un commentaire (enseignement)

Nous avons par la suite introduit deux façons d'émettre des commentaires. La première façon est la « rétroaction sandwich », qui consiste à présenter d'abord un commentaire positif (éléments maîtrisés ou améliorés à l'oral) puis un commentaire négatif (éléments à améliorer), et enfin un autre commentaire positif (éléments maîtrisés ou améliorés à l'oral) (O'Brien, Marks et Charlin, 2003). De cette façon, l'élève n'a pas l'impression qu'on ne fait que relever ses erreurs et il constate les aspects positifs de sa présentation orale. Cette façon d'émettre un commentaire permet l'inclusion de tous les élèves. C'est notamment le cas des élèves en difficulté d'apprentissage et de ceux qui ont un manque de confiance en soi, puisqu'ils se rendent compte qu'il y a des éléments positifs dans leur présentation orale. Selon O'Brien, Marks et Charlin (2003) ainsi que Miyata (2004), commenter oralement la présentation d'un élève qui vient de se produire en utilisant la rétroaction sandwich permet de faire émerger des commentaires positifs qui

sont essentiels à l'individu. Un élève qui ne reçoit que du négatif aura tendance à se décourager et à perdre sa motivation. Selon eux, toute production orale est composée d'éléments positifs et d'éléments négatifs ; c'est la proportion de chacun des éléments qui varie d'un élève à un autre et les élèves doivent prendre conscience de cette réalité pour s'améliorer. Ensuite, la deuxième façon d'émettre un commentaire est l'utilisation du ***je***. L'utilisation du ***je*** au lieu du ***tu*** rend le commentaire ou la critique moins directe et évite de placer l'élève sur la défensive, ce qui lui permet d'être plus ouvert à recevoir des rétroactions (Tremblay, 2003). L'élève dira, par exemple : « J'ai pu percevoir que le débit était rapide » plutôt que « Ton débit était rapide ».

c) Marche à suivre pour réaliser l'évaluation par les pairs (enseignement)

Nous avons également montré aux élèves un document expliquant la marche à suivre pour réaliser l'évaluation par les pairs. Le concept d'autoévaluation a été présenté aux élèves et nous avons expliqué que ce dernier était nécessaire pour qu'ils soient en mesure d'évaluer efficacement leurs pairs. Selon Durand et Chouinard (2006, p. 245), « pour être en mesure d'évaluer leurs pairs ou de partager leur réflexion avec l'enseignant, les élèves doivent d'abord pouvoir s'autoévaluer ».

Voici donc la formule qui a été utilisée pour faire l'évaluation par les pairs.

L'élève qui a fait une présentation orale doit ensuite en faire une rétroaction verbale.

Par la suite, ce sont d'autres élèves de la classe, les pairs, qui font part de leurs observations à l'élève qui a fait une présentation orale. Ces observations ont été préalablement notées dans la grille d'observation. Les éléments commentés sont seulement ceux qui ont été enseignés lors des ateliers formatifs (objectifs d'apprentissage). De plus, c'est la personne responsable de l'évaluation (l'enseignant) qui donne le droit de parole et qui détermine à l'avance deux élèves évaluateurs. Les autres élèves peuvent aussi s'exprimer, mais sur une base volontaire. De cette façon, tous les élèves peuvent évaluer un de leurs pairs à un moment ou à un autre et l'élève qui a fait sa présentation doit prendre en note les commentaires qui lui sont faits.

Enfin, la personne responsable de l'évaluation (l'enseignant) fait ses propres commentaires ainsi qu'une synthèse des commentaires émis par les pairs. Elle s'assure aussi que l'élève évalué a bien compris

l'ensemble des commentaires qu'on lui a faits et qu'il est en accord avec ces derniers. Si ce n'est pas le cas, des explications supplémentaires sont données à l'élève et s'il est filmé, il est possible de visionner l'enregistrement de sa présentation.

d) Exercice préparatoire (mise en pratique)

À la suite de l'explication de la formule souhaitée pour évaluer les pairs, les élèves se sont regroupés et ont mis en pratique les nouvelles notions en évaluant de nouveau les dessins précédemment faits par les élèves. Cette fois-ci, ils devaient faire une évaluation qui correspondait à ce qu'ils venaient d'apprendre (rétroaction sandwich et le ***je***) et une seconde qui ne respectait pas ce qui avait été vu en classe.

e) Retour sur l'activité (retour en grand groupe)

Après cette activité, quelques élèves ont fait part de leurs évaluations au groupe et il y a eu discussion sur les réponses émises. Pour terminer la séance, une seconde discussion a eu lieu, cette fois sur le stress d'être évalué par ses pairs et d'évaluer ses pairs, cela dans le but de dédramatiser l'évaluation. Il est important de spécifier que les apprentissages concernant l'évaluation par les pairs n'ont pas été ajoutés à la grille d'observation, puisqu'il s'agit de techniques d'autoévaluation et de techniques d'évaluation et non pas d'éléments d'évaluation de l'oral pour l'évaluation sommative. L'évaluation par les pairs est un moyen d'évaluation au service de l'oral et non un élément propre de l'oral. Nous avons cependant demandé aux élèves de prendre en note ce que nous avions vu pendant la période pour en garder des traces dans le portfolio. L'évaluation par les pairs a été utilisée pour chaque atelier à partir de ce moment.

3.3.4. Séance 8 : Évaluation formative par les pairs

L'objectif de ce cours était de vérifier, à partir de pratiques d'exposés oraux explicatifs, le transfert des connaissances des élèves en vue de la production finale et de permettre aux élèves de s'exercer à évaluer leurs pairs en faisant de l'évaluation par les pairs. Les élèves ont donc pratiqué leur exposé oral, celui qui a servi d'évaluation sommative aux séances 9 à 12, pendant cette séance. Les élèves ont évalué leurs pairs à partir de la grille d'observation (annexe 3) qu'ils ont remplie après chacun des ateliers.

3.3.5. Séances 9 à 12 : Productions finales (évaluation sommative par les pairs)

Les séances 9 à 12 ont servi à évaluer les compétences des élèves à faire un exposé oral explicatif selon les objectifs d'apprentissage travaillés dans la séquence d'enseignement, c'est-à-dire lors de chaque atelier formatif, et elles ont permis aux élèves d'évaluer leurs pairs. La formule pour faire de l'évaluation par les pairs, qui a été présentée précédemment, a été respectée. Cette façon d'évaluer l'oral n'était pas nouvelle pour les élèves, puisqu'ils l'avaient utilisée pendant toute la séquence didactique d'enseignement de l'oral. Les élèves ont fait une autoévaluation de leur présentation orale, puis les autres élèves de la classe l'ont évaluée à l'aide de la grille d'observation complétée (annexe 3) et certains élèves, à tour de rôle, ont fait des commentaires, toujours en utilisant la méthode sandwich et le ***je***. Enfin, la personne responsable de l'évaluation (l'enseignant) a infirmé ou confirmé ce qui a été dit, elle a fait une synthèse des commentaires émis par les élèves et elle a fait une évaluation finale de la production orale à l'aide d'une grille d'évaluation (annexe 4) contenant les mêmes éléments que la grille d'observation des élèves. Pour s'assurer d'avoir une évaluation des plus complètes, la personne responsable de l'évaluation, pendant chaque présentation, remplissait la grille d'évaluation pour chaque élève et par la suite, elle la complétait à l'aide des observations des élèves. De cette façon, elle pouvait comparer son évaluation à celle des élèves et cela lui permettait de confirmer son jugement professionnel. Nous avons utilisé la grille d'évaluation de l'annexe 1 seulement pour les six élèves sélectionnés préalablement.

L'évaluation sommative, qui est la production finale du projet d'oral, a eu lieu une semaine après l'atelier formatif 7 pour que les élèves aient suffisamment le temps de se préparer. Tous les élèves ont été évalués, mais nous avons porté une attention plus particulière aux six sujets qui ont été captés sur pellicule et qui, grâce à leurs présentations orales, ont permis de répondre à notre objectif de recherche qui était de décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3e secondaire. Nous avons pu comparer leur première présentation orale sans qu'il y ait évaluation par les pairs avec la seconde qui, cette fois, était évaluée par les pairs.

3.4. Deuxième administration du questionnaire et deuxième entrevue avec les élèves

Une fois que tous les élèves eurent fait leur présentation orale, nous leur avons distribué le deuxième questionnaire de recherche, ce qui a permis de connaître leur point de vue en ce qui concerne les effets de l'évaluation par les pairs après qu'ils l'ont expérimentée. Nous avons également rencontré les six élèves choisis précédemment pour réaliser une entrevue avec eux dans le but d'en apprendre davantage sur leur perception de l'évaluation par les pairs. Les résultats sont présentés au point 4.

4. Remarques à propos de l'intervention

À l'aide des enregistrements vidéo, des entrevues et des questionnaires utilisés lors de notre intervention, nous avons pu connaître certains des effets de l'évaluation par les pairs en ce qui concerne les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire. En effet, pour ce qui est du questionnaire, le point de vue des élèves concernant l'évaluation par les pairs a changé de façon positive du premier au deuxième questionnaire, après que les élèves aient reçu un enseignement de l'oral et qu'ils aient fait de l'évaluation par les pairs. Lors du premier questionnaire, plusieurs élèves ne voyaient pas l'utilité et la pertinence de l'évaluation par les pairs, d'autres voyaient peu de répercussions à court ou à long terme à faire de l'évaluation par les pairs et plusieurs étaient indécis. Après avoir expérimenté l'évaluation par les pairs, ce fut tout le contraire. Les élèves ont mentionné en grande majorité que l'évaluation par les pairs leur était utile, non seulement pour les présentations orales, mais également pour la vie de tous les jours et pour l'avenir. Ils ont également mentionné qu'ils comprenaient mieux l'utilité de l'évaluation et qu'ils trouvaient important de participer à celle-ci. Voici quelques réponses au questionnaire. Le gris correspond au premier questionnaire et le noir au deuxième.

FIGURE 10.3. ***Point de vue des élèves sur le fait qu'être évalué par des pairs puisse améliorer les compétences en production orale en fonction du nombre d'élèves***

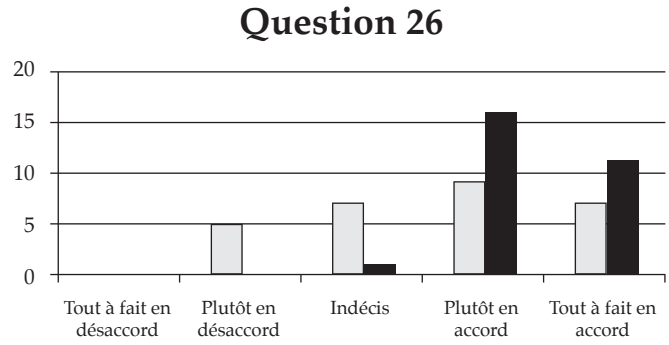


FIGURE 10.4. ***Point de vue des élèves sur le fait qu'évaluer les élèves de son groupe lors de productions orales puisse aider à améliorer de futures productions orales en fonction du nombre d'élèves***

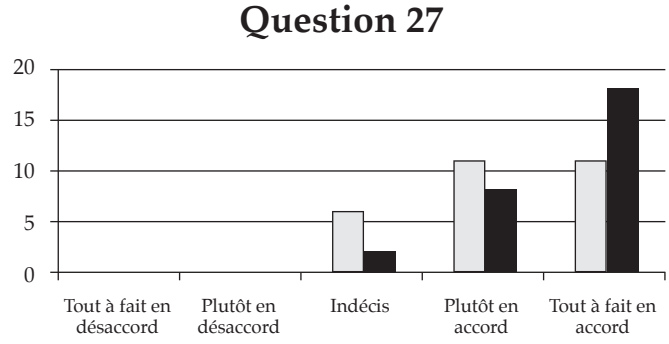
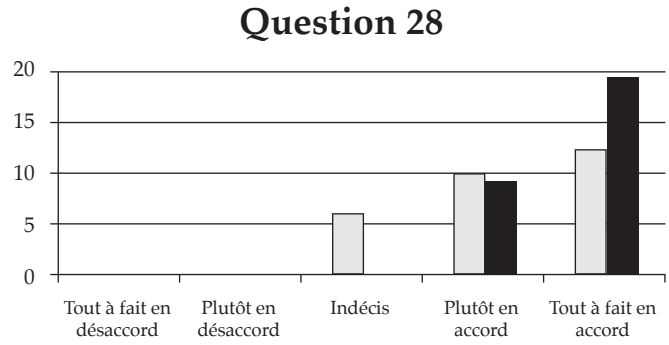


FIGURE 10.5. ***Point de vue des élèves sur le fait que faire des rétroactions à ses pairs les aide à améliorer leurs compétences en production orale en fonction du nombre d'élèves***



En ce qui concerne les entrevues, nous avons constaté que la perception générale des six sujets s'était améliorée de façon positive après qu'ils ont reçu un enseignement de l'oral et après qu'ils aient entendu l'évaluation par les pairs. Tous les sujets avaient une perception générale positive de l'évaluation par les pairs après l'avoir vécue, ce qui n'était pas le cas auparavant. Les six sujets ont dit avoir appris grâce à l'évaluation par les pairs et ont fait ressortir plusieurs avantages non négligeables. Par exemple, ils ont dit avoir compris l'importance de pouvoir communiquer avec les autres élèves et que cela aurait des conséquences à long terme : « Quand on va être un adulte, il va falloir savoir comment s'exprimer avec les autres. Quand on a quelque chose à dire, il faut pouvoir parler et ne pas rester enfermé[3]. » Les élèves ont également dit qu'ils comprenaient maintenant l'utilité de travailler en collaboration avec tous les élèves de la classe : « On s'est rendu compte qu'on avait presque tous les mêmes faiblesses. On a pu s'aider entre nous » et « Si tu es gêné, quelqu'un peut t'aider à savoir de quoi tu es capable. Tu n'es plus tout seul ». Les élèves ont également découvert qu'ils pouvaient apprendre des autres et ils ont pu améliorer leur estime de soi : « Si quelqu'un te dit quoi améliorer, tu as l'opportunité de montrer de quoi tu es capable. » Les élèves ont aussi mentionné qu'ils se sentaient maintenant à l'aise dans le groupe et qu'il était plus facile de communiquer, ce qui n'était pas toujours le

3. Toutes les formulations des élèves ont été respectées.

cas auparavant. Tous ont donc pu s'exprimer et ont pu aider un pair. De toutes les entrevues, un fait important est ressorti. Selon les élèves interrogés, l'évaluation par les pairs est utile et importante, mais il semble que les élèves feraient davantage d'apprentissages lorsqu'ils évaluent leurs pairs que lorsqu'ils sont évalués par leurs pairs :

> C'est plus utile d'aider quelqu'un. Quand on aide quelqu'un, ça permet de voir ce que quelqu'un a fait de bien et de mal, c'est comme une révision de qu'est-ce qu'on devrait faire ou pas faire, ça permet de voir ce qui est bien par rapport à ce que nous on fait.
>
> Ça aide parce que si une personne fait une erreur, je vais essayer de ne pas la faire. Quand on est en avant, on n'est pas toujours conscient des erreurs qu'on fait. En voyant des gens qui font des erreurs, on se questionne et on se concentre pour ne pas faire leurs erreurs.

Le fait de donner un commentaire à un pair permettrait à l'élève d'identifier les erreurs et il pourrait par la suite éviter de les faire.

Enfin, pour ce qui est des exposés oraux que nous avons filmés, nous avons observé une grande amélioration entre la première présentation orale, avant qu'il y ait enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, et la deuxième présentation, après qu'il y ait eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, pour chacun des sujets. Nous avons également pu observer que les éléments de l'oral qui ont été le plus améliorés sont ceux qui ont été enseignés lors d'ateliers formatifs et qui ont été, par le fait même, des éléments d'évaluation lors de l'évaluation par les pairs. L'amélioration marquée du second exposé oral de chacun des sujets pourrait s'expliquer par l'évaluation par les pairs, qui a permis de faire de réels apprentissages et d'améliorer les compétences en communication orale des sujets, ainsi que par l'enseignement reçu à l'aide de la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007). Nous pensons que l'évaluation par les pairs a eu certains effets positifs sur les pratiques d'expression orale de tous les élèves de la classe qui ont participé à notre expérimentation, notamment ceux en difficulté, et nous pensons que l'évaluation par les pairs peut contribuer au développement de la littératie de tous les élèves en mettant à profit des habiletés sociales liées à l'oral, en favorisant l'activité des élèves au sein du groupe et en améliorant leur estime de soi personnelle.

Conclusion

Dans un contexte d'inclusion scolaire, nous croyons qu'il est possible d'améliorer le niveau de littératie des élèves en passant par le développement de la compétence à communiquer oralement et plus particulièrement en utilisant l'évaluation par les pairs. Nous sommes conscients que notre intervention a été réalisée avec un nombre restreint d'élèves et que nous n'avions pas de groupe témoin, mais les résultats obtenus laissent croire que l'évaluation par les pairs pourrait avoir des impacts très importants chez tous les élèves. En contexte d'inclusion scolaire et dans une perspective de développement de la littératie des élèves, nous croyons que l'évaluation par les pairs est une façon d'évaluer l'oral qui permet à tous les élèves de prendre la place qui leur revient à l'intérieur du groupe. Tel que le mentionne Ducharme (2008, p. 86), « l'inclusion est un processus sans fin d'accroissement des apprentissages et de participation de tous les élèves » et nous croyons que l'évaluation de la communication orale par les pairs correspond à cette vision de l'inclusion puisque, entre autres, elle valorise tous les élèves, elle réduit les obstacles aux apprentissages et permet de considérer les différences entre les élèves comme étant des ressources pour l'apprentissage. Cependant, pour assurer l'efficacité de l'évaluation par les pairs, il est essentiel de former les élèves à évaluer et il est nécessaire qu'un climat de respect règne dans la classe. Sans formation à évaluer leurs pairs, les élèves pourraient, par leurs paroles, faire l'effet contraire de tout ce qui vient d'être mentionné. Malgré toute la place accordée aux élèves, l'enseignant doit jouer un rôle important pour assurer le bon fonctionnement de l'évaluation et pour assurer le succès de cette démarche. Enfin, à la suite de cette intervention pédagogique, nous avons pu constater qu'il est important de limiter le nombre d'éléments à évaluer pour chaque élève. En effet, les élèves sont plus efficaces lorsqu'ils évaluent un ou deux éléments à la fois ; trop d'éléments à évaluer en même temps semble occasionner une surcharge cognitive. Il serait donc recommandé que les élèves qui évaluent se limitent à un ou deux éléments à la fois.

Annexe 1

GRILLE D'OBSERVATION DE L'ORAL (FISHER, 2007 ; PRÉFONTAINE, LEBRUN ET NACHBAUER, 1998)

1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – VOIX **1.1. Diction**		
	Traits positifs	**Traits négatifs**
Articulation	En général, ◊ Distincte ◊ Souple	◊ Escamotage de sons ◊ Sons indistincts
Timbre et portée de la voix	En général, ◊ Timbre plein, riche ◊ Bonne hauteur ◊ Bonne intensité	◊ Voix perçante, nasillarde, éraillée ◊ Voix forcée, criarde ◊ Voix faible ◊ Baisses d'intensité fréquentes
Prononciation	En général, ◊ Socialement acceptable	◊ Postériorisation de la voyelle /a/ (/â/) ◊ Ouverture de la voyelle /è/ (en /a/) ◊ Diphtongaison des voyelles longues ◊ Épenthèse ◊ Prononciation archaïsante ◊ Fusion vocalique ◊ Chute du /r/, du /l/ ou du /k/ ◊ Autres
1.2. Faits prosodiques		
Accentuation	En général, ◊ Accents toniques et d'insistance bien répartis	◊ Excès d'accents d'insistance ◊ Absence d'accents d'insistance
Rythme	En général, ◊ Débit varié ◊ Pauses appropriées	◊ Excès de pauses ◊ Absence de pauses ◊ Abus de phatiques (euh, tsé, là, ok…) ◊ Excès d'hésitations ou de reprises ◊ Débit trop lent ◊ Débit trop rapide ◊ Rythme de lecture
Intonation	En général, ◊ Expressive ◊ Variée	◊ Monotone (répétition du même patron prosodique ; manque de vigueur ; impersonnelle) ◊ Fins de phrases qui meurent ◊ Intonation de récitation, de lecture

2. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – LANGUE **2.1. Morphosyntaxe**		
	Traits positifs	**Traits négatifs**
Morphologie	En général, ◊ Respect du genre et des accords du genre ◊ Respect du nombre et des accords de nombre ◊ Maîtrise de la conjugaison verbale et de la concordance des temps ◊ Liaisons correctes	◊ Non-respect du genre et des accords du genre ◊ Neutralisation du genre (ste, touT) ◊ Non-respect du nombre et des accords de nombre ◊ Non-maîtrise de la conjugaison verbale ◊ Liaisons fautives ◊ Liaisons absentes
Syntaxe	En général, ◊ Grammaticalité des énoncés	◊ Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs ◊ Utilisation fréquente d'un que « valeur ajoutée » (quand que) ◊ Non-maîtrise de l'interrogation indirecte ◊ Non-maîtrise de l'emploi des prépositions ◊ Non-maîtrise de la concordance des temps ◊ Autres
2.2. Lexique		
Choix et étendue du vocabulaire	En général, ◊ Termes précis ◊ Vocabulaire varié	◊ Abus de termes vagues (choses, affaires) ◊ Répétition des mêmes termes ◊ Anglicismes ◊ Impropriétés (emploi incorrect d'un mot) ◊ Barbarismes (aréoport, enduire en erreur) ◊ Pléonasmes ◊ Archaïsmes ◊ Incompatibilités sémantiques

3. COMPÉTENCE DISCURSIVE		
	Traits positifs	**Traits négatifs**
Organisation du discours	◊ Contenu structuré ◊ Mise en évidence des points importants de la présentation (hiérarchisation des idées) ◊ Articulation entre les idées ◊ Marqueurs de relation bien utilisés	◊ Discours non structuré (introduction, développement et/ou conclusion absente) ou éléments absents ◊ Coq-à-l'âne ◊ Répétitions inutiles ◊ Manque de mise en évidence des points importants ◊ Manque d'ordre dans la présentation des idées ◊ Manque d'articulation entre les idées ◊ Mauvais dosage de l'intensité de l'information à transmettre ◊ Mauvaise utilisation des marqueurs de relation ◊ Absence de marqueurs de relation
Délimitation du sujet	◊ Sujet bien circonscrit ◊ Respect du temps imparti	◊ Sujet trop vaste ou mal délimité ◊ Digressions (s'écarter du sujet) ◊ Non-respect du temps imparti
Pertinence et crédibilité	◊ Organisation en fonction de l'intention de communication ◊ Connaissance suffisante du sujet traité ◊ Qualité des informations ◊ Utilisation adéquate des procédés explicatifs ◊ Utilisation adéquate du matériel	◊ Propos peu adapté à l'intention de communication (donné son point de vue, informer ou décrire) ◊ Compréhension douteuse du sujet traité, superposition d'idées ◊ Pauvreté des informations ◊ Procédés explicatifs non pertinents ou mal utilisés ◊ Procédés explicatifs absents ◊ Mauvaise utilisation du matériel ◊ Absence de matériel ◊ Concepts importants non définis ◊ Sources d'informations non valables ou non pertinentes

4. COMPÉTENCE COMMUNICATIVE **4.1. Interaction**		
	Traits positifs	**Traits négatifs**
Relation avec l'auditoire	◊ Ouverture à l'auditoire ◊ Souci de susciter la motivation et l'intérêt de son auditoire ◊ Habileté à poser des questions (attendre la réponse) ◊ Habileté à répondre à des questions ◊ Habileté à s'exprimer avec humour à l'occasion	◊ Fermeture à l'auditoire. Centration sur soi-même, sur son propos ◊ Regard constant sur ses notes ◊ Absence de questions ◊ Enchaînement sans attendre la réponse à une question ◊ Confusion dans la réponse à une question ◊ Indifférence à l'auditoire (donne l'impression de répéter dans une salle vide)
4.2. Non-verbal		
Attitude générale	◊ Empathie, accueil, aisance, naturel, dynamisme, assurance ◊ Sourire	◊ Manque d'enthousiasme ◊ Manque de spontanéité, d'authenticité ◊ Absence ◊ Vulgarité ◊ Désinvolture
Posture et tenue vestimentaire	◊ Tenue équilibrée du corps ◊ Gestion appropriée de l'espace ◊ Tenue vestimentaire appropriée	◊ Balancement ◊ Déhanchement ◊ Bras croisés ◊ Jambes croisées ◊ Raideur ◊ Tenue vestimentaire inadéquate (±provocante, ±propre, ±appropriée)
Gestes et regard	◊ Gestes qui appuient le discours, captent l'attention, expriment des émotions ◊ Regard vif, soutenu ◊ Balayage de l'auditoire	◊ Gestes parasites ◊ Tics nerveux ◊ Gestes trop théâtraux ◊ Regard fuyant (vers le plafond, murs ou sol)

Annexe 2
DESCRIPTION DES ATELIERS FORMATIFS

Séance 2 : Atelier formatif 1 – Le type de pratique (plan d'un exposé oral explicatif)

Ce premier atelier formatif portant sur un apprentissage lié aux types de pratique avait pour but de faire un retour sur les caractéristiques d'un exposé oral explicatif et d'enseigner aux élèves à concevoir un plan d'exposé oral explicatif (De Koninck, 2005).

Séance 4 : Atelier formatif 3 – Les sources d'information

L'objectif d'apprentissage fixé pour le troisième atelier formatif concernait les sources d'information. Il devait permettre aux élèves d'identifier les caractéristiques d'une source d'information fiable et il devait leur permettre d'utiliser des sources d'information fiables.

Séance 5 : Atelier formatif 4 – Les supports visuels

Cet atelier formatif avait pour objectif d'apprendre aux élèves à reconnaître les caractéristiques d'un support visuel (par exemple un diaporama préparé avec le logiciel PowerPoint ou une affiche) pour que ce dernier soit pertinent, utile et qu'il aide à la compréhension. Il avait aussi pour objectif d'amener les élèves à créer des supports visuels pertinents et adéquats.

Séance 6 : Ateliers formatifs 5 et 6 – Le débit et le volume

Ce cinquième atelier devait permettre aux élèves de reconnaître différents débits et devait faire prendre conscience du débit à adopter lors d'une présentation orale explicative. L'atelier 6 devait quant à lui amener les élèves à utiliser un volume approprié lors d'une présentation orale.

Séance 7 : Atelier formatif 7 – Le non-verbal (posture et regard)

Ce dernier atelier avait pour objectif d'amener les élèves à prendre conscience de l'importance du non-verbal lors d'une présentation orale explicative. Plus précisément, il avait pour but d'amener les élèves à avoir une posture adéquate et à bien regarder l'auditoire.

Annexe 3
GRILLE D'OBSERVATION REMPLIE

Éléments à observer	Aspects positifs	Aspects négatifs
1. Respect de la structure de l'exposé oral explicatif – Introduction – Développement – Conclusion		
2. Sources fiables et mentionnées		
3. Utilisation adéquate de supports visuels		
4. Débit		
5. Volume		
6. Posture		
7. Regard		

Autres observations : _____

Annexe 4

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'EXPOSÉ ORAL EXPLICATIF DE TOUS LES ÉLÈVES (REMPLIE PAR L'ENSEIGNANT)

Éléments à évaluer	Observations	Résultats
1. Respect de la structure de l'exposé oral explicatif – Introduction – Développement – Conclusion		/ 20
2. Sources fiables et mentionnées		0 1 2 3 4 5
3. Utilisation adéquate de supports visuels		0 1 2 3 4 5
4. Débit		0 1 2 3 4 5
5. Volume		0 1 2 3 4 5
6. Posture		0 1 2 3 4 5
7. Regard		0 1 2 3 4 5

Note totale : / 50

Autres observations : _____

Bibliographie

De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire. Un défi signifiant*, Montréal, Chenelière Éducation.

Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers,* Louiseville, Éditions Marceldidier.

Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3e secondaire : une description*, Montréal, Université du Québec à Montréal. Mémoire de maîtrise inédit.

Durand, M.-J. et R. Chouinard (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats,* Montréal, Hurtubise HMH.

Fisher, C. (2007). « L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement », dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 219-243.

Gagnon, J. et C. Cazabon (2004). « La littératie : une approche novatrice pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture », *Vivre le primaire*, *17*(2), p. 24-25.

Joseph, M. (2004). *La littératie chez le jeunes* [*sic*], <www.bctf.ca/appipc/inform/litteratie.pdf>, consulté le 4 décembre 2008.

Lafontaine, L. (2000). « L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir », *Québec français, 118*, p. 42-44.

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation,* Montréal, Chenelière Éducation.

Lebrun, M. (2008). « L'oral au service de la compréhension en lecture. Pour une littératie intégrée », dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 105-120.

Messier, G. (2007). « Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire, mise en œuvre d'un modèle didactique » dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-62.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). « La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année », <www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>, consulté le 19 janvier 2009.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Qu'est-ce que la littératie ?*, <www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=literacy>, consulté le 4 décembre 2008.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

Miyata, C. (2004). *L'art de communiquer oralement,* Montréal, Chenelière Éducation.

O'Brien, H.V., M.B. Marks et B. Charlin (2003). « Le feedback (ou rétro-action) : un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique », *Pédagogie médicale*, *3*(4), août, p. 184-191.

Piaget, J. et B. Inhelder (2004). *La psychologie de l'enfant,* Paris, Presses universitaires de France.

Plessis-Bélair, G. (1994). « N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école ? », *Québec français*, *94*, p. 25-27.

Plessis-Bélair, G., L. Lafontaine et L. Bergeron (2007). « La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles » dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-41.

Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Tremblay, M.B. (2003). *La communication chez les enseignants. Savoir-être et savoir-faire pédagogiques,* Montréal, Guérin éditeur.

Vygotsky, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage,* traduction par François Sève, Paris, Les Éditions sociales.

Notices biographiques

France Beauregard est titulaire d'un baccalauréat en éducation physique profil kinésiologie de l'Université de Montréal (1980), d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'UQAM (2002) et d'un doctorat en andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (2006). Sa thèse doctorale porte sur les *Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'élèves dysphasiques*. Professeure depuis août 2006 à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, ses intérêts de recherche touchent la relation famille-école-communauté (les représentations, les attentes, les pratiques, les contextes familiaux, etc.) et l'intégration scolaire et l'inclusion sociale des personnes présentant des troubles de développement neurologique tels que la dysphasie, le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, les troubles d'apprentissage, les troubles cognitifs, etc. Elle est également chercheure régulière au Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation et insertion sociale de Montréal (CRIR) et rattachée à l'Institut Raymond Dewar, qui s'occupe des clientèles ayant des troubles de l'audition et de la communication et membre régulière de l'Institut de recherche des pratiques éducatives de l'Université de Sherbrooke.

france.beauregard@usherbrooke.ca

Jean-François Boutin est professeur de didactique du français au Campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski depuis 1999. Il est titulaire, de l'Université Laval, d'un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (1993), d'une maîtrise en didactique du français (1999). Son expertise et ses recherches portent depuis plusieurs années sur la didactique et l'orthopédagogie de l'écriture et de la lecture à partir, notamment, d'un médium illustré toujours en quête de légitimité à l'école : la bande dessinée. Au cœur de l'action didactique, le texte littéraire, *a fortiori* la bande dessinée, est appelé, dans ses interventions comme dans ses recherches, à jouer un rôle de premier plan dans la relation élève/savoir/maître, et ce, dans des cadres disciplinaires diversifiés, notamment en grammaire française et en orthopédagogie de l'écriture et de la lecture au primaire et au secondaire.

algojeff@levinux.org

Isabelle Carignan est professeure de didactique du français au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke depuis 2007. Elle est détentrice d'un baccalauréat en langue et littérature françaises de l'Université McGill (2000), d'une maîtrise en linguistique (concentration didactique des langues) de l'UQAM (2002) et d'un doctorat en sciences de l'éducation (option didactique) de l'Université de Montréal (2007). Ses intérêts de recherche portent sur les stratégies de lecture à l'écran et sur papier, la lecture-compréhension, l'efficacité des stratégies de lecture chez les élèves du primaire et du secondaire ainsi que sur l'intégration de la nouvelle orthographe dans les milieux scolaire, collégial et universitaire. Par ailleurs, Isabelle Carignan fait partie du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives (IRPÉ) à titre de chercheure régulière. Elle est également chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et au Laboratoire des usages en technologies d'information numérique (LUTIN) de Paris.

i.carignan@usherbrooke.ca

Nathalie L. Clément est enseignante au primaire ainsi qu'étudiante au doctorat et chargée de cours au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle détient une

maîtrise en éducation (psychopédagogie) de l'Université d'Ottawa. Elle apporte une contribution importante à l'avancement des connaissances en créant le *Modèle affectif et cognitif de l'enseignement explicite de la lecture,* qui marie aisément les habiletés métacognitives essentielles au développement des stratégies efficaces de lecture à un travail explicite pour augmenter la confiance et le sentiment d'autoefficacité des lecteurs. Elle travaille de concert avec la professeure Joanne Pharand au sein du groupe ERLI (Équipes de recherche en littératie en contexte d'inclusion), à des travaux portant sur le volet affectif de la relation enseignant-élève.

nlclement@hotmail.com

Ann-Louise Davidson, Ph. D., est professeure adjointe au Département d'éducation de l'Université Concordia, où elle enseigne dans le programme de technologie éducationnelle. Ses intérêts de recherche portent sur les changements provoqués par l'entrée des technologies numériques en société. Entre autres, elle utilise la recherche-action collaborative pour étudier les relations émergentes entre la pédagogie et les technologies de l'information et de la communication, ainsi que l'utilisation des technologies en tant que moyen pour faciliter l'intégration des communautés marginalisées en société.

ann-louise@education.concordia.ca

Christian Dumais est doctorant en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Sa thèse, en cours, porte sur la progression des objets d'apprentissages de l'oral. Il est également chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal. Il a fait sa maîtrise en linguistique, profil didactique du français, à l'Université du Québec à Montréal. Il a travaillé sur l'évaluation de l'oral par les pairs. Il est également titulaire d'un baccalauréat en enseignement du français au secondaire de l'Université du Québec à Chicoutimi. Les travaux de recherche de Christian Dumais portent principalement sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral au primaire et au secondaire.

dumais.christian@uqam.ca

Édith Dumont, M.A., est titulaire d'un baccalauréat en orthopédagogie de l'Université du Québec en Outaouais, ainsi que d'une maîtrise en psychopédagogie de l'Université d'Ottawa. Depuis le début de sa

carrière en éducation, elle s'intéresse surtout à l'enseignement efficace ainsi qu'à l'amélioration du rendement de l'élève et au leadership en milieu scolaire. Comment l'école met-elle en place une structure de travail permettant aux enseignants de collaborer, de développer leur expertise pédagogique et d'exprimer leur leadership relativement à l'apprentissage et à l'enseignement ? Voilà la question qui motive Édith Dumont à poursuivre son travail au sein du Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario à titre de surintendante de l'éducation.

edith.dumont@cepeo.on.ca

Manon Hébert est professeure agrégée au Département de didactique de l'Université de Montréal depuis 2005. Ses cours et ses travaux portent surtout sur la didactique de la lecture littéraire (fin primaire et secondaire). Elle a enseigné le français au secondaire pendant de nombreuses années avant de soutenir en 2003 une thèse en didactique du français à l'Université de Montréal, qui portait sur l'analyse des interactions et des modes de lecture dans les cercles de lecture entre pairs au secondaire. À l'aide de subventions accordées par le Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture, elle poursuit depuis 2005 ses recherches dans les classes du primaire et du secondaire pour mieux comprendre comment intégrer les compétences (lecture-écriture-oral), les différentes approches d'enseignement (explicite, différenciée, collaborative) et le rôle de l'écrit et de l'oral réflexifs pour l'appréciation des œuvres littéraires. Elle est par ailleurs membre du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante) à titre de chercheure associée.

manon.hebert@umontreal.ca

Yves Herry est vice-recteur associé à l'appui à l'enseignement et à l'apprentissage à l'Université d'Ottawa. Il compte 26 ans d'expérience d'enseignement universitaire, dont six à titre de vice-doyen à la recherche à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses recherches portent sur la psychopédagogie et l'impact de stratégies pédagogiques sur le développement des enfants. En 2008, la qualité de ses recherches a été reconnue par l'obtention du Prix d'excellence en recherche de la faculté d'éducation.

yherry@uottawa.ca

Lizanne Lafontaine est titulaire d'une maîtrise en linguistique, option didactique, et d'un doctorat en sciences de l'éducation spécialisé en didactique de l'oral de l'Université du Québec à Montréal. Elle a enseigné le français langue d'enseignement pendant dix ans à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Depuis 2001, elle est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Elle y assure la formation des maîtres en français langue d'enseignement au secondaire. Lizanne Lafontaine mène diverses recherches en didactique de l'oral, du préscolaire au secondaire et a publié l'ouvrage *Enseigner l'oral au secondaire* en 2007. Elle est membre du regroupement des Équipes de recherche en littératie et inclusion (ERLI) de l'Université du Québec en Outaouais.

lizanne.lafontaine@uqo.ca

Lucie Landry est enseignante à l'éducation préscolaire depuis plus de dix années à la commission scolaire du Val-des-Cerfs ; elle a une formation de deuxième cycle où elle a œuvré quelques années comme orthopédagogue. Elle s'intéresse de près aux élèves à risques. Elle a développé une expertise en littératie et s'intéresse à la recherche sur le lire-écrire.

lucie.landry@csvdc.qc.ca

Monique Lebrun est professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal. Ses problématiques de recherche couvrent la didactique de la lecture, l'histoire de l'enseignement du français au Québec et l'étude des manuels scolaires. Elle a récemment publié avec L. Collès (2007) *La littérature migrante dans l'espace francophone* (2007) et *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (2007). On lui doit également plus de 200 articles scientifiques.

lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Lucie Leclair Arvisais est titulaire d'une maîtrise en travail social. Elle travaille au Pavillon du Parc depuis plus de 25 ans, cumulant de l'expérience dans plusieurs secteurs d'intervention, et avec différents groupes d'âge. Elle est présentement agente de planification, programmation et recherche pour le secteur Enfance-Jeunesse. Elle s'intéresse particulièrement à la façon dont les diverses stratégies de

communication et d'information auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement sont accessibles et compréhensibles pour eux.

lucie_leclair-arvisais@ssss.gouv.qc.ca

Martine Leclerc est titulaire d'un Ph. D. et est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle a une vaste expérience de l'enseignement en milieu inclusif, tant au Québec et dans les Territoires du Nord-Ouest qu'en Ontario. Elle a participé à la rédaction de plusieurs rapports d'experts portant sur la lecture et sur l'inclusion scolaire, en plus d'avoir donné de nombreuses conférences au Canada, aux États-Unis et en Europe. Martine Leclerc a signé maints articles tant à caractère scientifique que professionnel et publié trois livres qui sont vendus dans toutes les provinces canadiennes ainsi qu'en France et en Belgique. Elle est membre des Équipes de recherche en littératie et inclusion (ERLI).

martine.leclerc@uqo.ca

Claire Maltais est directrice du programme de formation à l'enseignement à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur les stratégies de lecture et d'écriture, l'éducation à la petite enfance et l'enfance en difficulté. Elle a mené plusieurs projets de recherche en collaboration avec le Secrétariat de la littératie et de la numératie, le ministère de l'Éducation de l'Ontario et les conseils scolaires de langue française.

cmaltais@uottawa.ca

André C. Moreau est professeur à l'Université du Québec en Outaouais. Il possède une vaste expérience en tant qu'orthopédagogue en éducation auprès d'enfants à risque ou ayant des difficultés d'apprentissage. Il s'intéresse aux compétences en littératie, aux conditions éducatives en contexte d'inclusion qui en favorisent l'acquisition, ainsi qu'au développement des communautés d'apprentissage professionnelles. Depuis 2006, il est responsable d'Équipes de recherche en littératie et inclusion.

andre.moreau@uqo.ca

Catherine Mougeot, étudiante à la maîtrise à l'Université d'Ottawa, est collaboratrice et gestionnaire de projet pour plusieurs recherches en éducation auprès d'enfants de niveau primaire en milieu francophone minoritaire. Ces projets traitent principalement des effets d'un programme de maternelle 4 ans à temps plein sur l'apprentissage et le développement des enfants, des pratiques enseignantes en littératie et des stratégies de développement du concept de soi et de l'écart de performance en littératie entre les filles et les garçons.

cmougeot@uottawa.ca

Joanne Pharand est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle possède un doctorat en éducation de l'Université de Montréal. Elle est chercheure au groupe ERLI (Équipes de recherche en littératie en contexte d'inclusion) et s'intéresse particulièrement à la dimension émotionnelle de la communication entre l'enseignant et les élèves au primaire. Ses recherches portent également sur les compétences attendues des principaux acteurs impliqués dans les stages en enseignement, ainsi que sur les représentations des enseignants et des jeunes de la profession enseignante.

joanne.pharand@uqo.ca

Julie Ruel est doctorante à l'Université du Québec en Outaouais au Département des sciences de l'éducation. Tant sur le plan professionnel que de la recherche, ses intérêts portent sur les transitions et l'inclusion des personnes ayant des incapacités. Elle est agente de planification, de programmation et de recherche et responsable de la recherche au Pavillon du Parc, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement de l'Outaouais.

julie_ruel@ssss.gouv.qc.ca

Dans la collection ÉDUCATION-INTERVENTION

Les écritures en situations professionnelles
Sous la direction de Françoise Cros, Louise Lafortune et Martine Morisse
2009, ISBN 978-2-7605-2378-4, 270 pages

Leadership et compétences émotionnelles
Dans l'accompagnement au changement
Sous la direction de Bénédicte Gendron et Louise Lafortune
2009, ISBN 978-2-7605-1607-6, 246 pages

L'articulation oral-écrit en classe
Une diversité de pratiques
Sous la direction de Lizanne Lafontaine, Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélair
2008, ISBN 978-2-7605-1583-3, 240 pages

Jugement professionnel en évaluation
Pratiques enseignantes au Québec et à Genève
Sous la direction de Louise Lafortune et Linda Allal
2007, ISBN 978-2-7605-1529-1, 272 pages

L'organisation du travail scolaire
Sous la direction de Monica Gather Thurler et Olivier Maulini
2007, ISBN 978-2-7605-1503-1, 468 pages

Observer les réformes en éducation
Sous la direction de Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert
2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

L'innovation en formation à l'enseignement
Pistes de réflexion et d'action
Sous la direction de Jean Loiselle, Louise Lafortune et Nadia Rousseau
2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers
Quelle formation à l'enseignement ?
Sous la direction de Pierre-André Doudin et Louise Lafortune
2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués
Antoine Baby
2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire
Marie-France Daniel, avec la collaboration de Monique Darveau, Louise Lafortune et Ricardo Pallascio
2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

Le questionnement en équipe-cycle
Questionnaires, entretiens, journaux de réflexion
Sous la direction de Louise Lafortune
2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école
Sous la direction de Louise Lafortune, avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé
2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école
Sous la direction de Ghyslain Parent et Denis Rhéaume
2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école
Sous la direction de Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock et Francisco Pons
2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation
Un soutien au renouvellement des pratiques
Sous la direction de Monique L'Hostie et Louis-Philippe Boucher
2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains
Hommage à Ernst von Glasersfeld
Sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra
2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire
Sous la direction de Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger
2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos
Sous la direction de Louise Lafortune et Claudie Solar
2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques
Susciter l'expression des émotions en mathématiques
Louise Lafortune et Bernard Massé, avec la collaboration de Serge Lafortune
2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage
Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire
Philippe Perrenoud
2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages
Sous la direction de Marc Boutet et Nadia Rousseau
2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste
Pour s'approprier une réforme en éducation
Louise Lafortune et Colette Deaudelin
2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

L'école alternative et la réforme en éducation
Continuité ou changement ?
Sous la direction de Richard Pallascio et Nicole Beaudry
2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition
Louise Lafortune, Suzanne Jacob et Danièle Hébert
2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

COLLECTION
ÉDUCATION-INTERVENTION

SOUS LA DIRECTION DE
LOUISE LAFORTUNE

www.puq.ca

L'école inclusive, ou l'éducation inclusive, cherche à fournir des réponses positives à la diversité et à éliminer ce qui peut contribuer à marginaliser certains élèves en raison de leur genre, de leur âge ou d'un handicap. Puisque le degré de compétence en littératie constitue l'un des principaux facteurs pouvant expliquer la réussite scolaire des élèves, le double défi que représentent l'inclusion et l'amélioration des programmes de littératie ébranle grandement le rôle de l'enseignant, qui doit, plus que jamais, être soutenu sur un plan pédagogique et organisationnel. Enfin, les liens à établir entre familles et milieux scolaires, de même qu'entre les enseignants qui veulent travailler de concert en équipes cycles pour développer et harmoniser leurs pratiques en matière de littératie, forcent les gestionnaires d'établissements à se doter d'outils pour faciliter le fonctionnement de leur école en communauté d'apprentissage professionnelle.

Dans cet ouvrage collectif, les auteurs proposent des pratiques et des outils pédagogiques concrets favorisant le développement des compétences en littératie chez les élèves du préscolaire au secondaire dans une perspective d'inclusion.

MANON HÉBERT, Ph. D., est professeure agrégée en didactique du français à l'Université de Montréal.

LIZANNE LAFONTAINE, Ph. D., est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

Ont collaboré à cet ouvrage

France Beauregard
Jean-François Boutin
Isabelle Carignan
Nathalie L. Clément
Ann-Louise Davidson
Christian Dumais
Édith Dumont
Manon Hébert
Yves Herry
Lizanne Lafontaine
Lucie Landry
Monique Lebrun
Julie Leclair-Arvisais
Martine Leclerc
Claire Maltais
André C. Moreau
Catherine Mougeot
Joanne Pharand
Julie Ruel

ISBN 978-2-7605-2545-0