

L'intervention éducative à l'aune de la diversité et du bien-être

Sous la direction de :
Martin Blouin et Chantale Beaucher

**L'intervention
éducative à l'aune
de la diversité
et du bien-être**

Membre de
**L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES**

Presses de l'Université du Québec

Édifice Fleurie, 480, rue de la Chapelle, bureau F015, Québec (Québec) G1K 0B6

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

CANADA Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE Sofédis, 11, rue Soufflot, 75005 Paris, France – Tél. : 01 5310 25 25
ET BELGIQUE Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

SUISSE Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.25



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 ».

L'intervention éducative à l'aune de la diversité et du bien-être

Sous la direction de :
Martin Blouin et Chantale Beaucher

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : L'intervention éducative à l'aune de la diversité et du bien-être / sous la direction
de Martin Blouin et Chantale Beaucher.

Noms : Blouin, Martin (Professeur d'université), éditeur intellectuel. | Beaucher, Chantale, éditeur intellectuel.

Collections : Collection Éducation-recherche.

Description : Mention de collection : Éducation-recherche | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana 20250020777 | ISBN 9782760561823 (PDF)

Vedettes-matière : RVM : Interaction en éducation. | RVM : Relations enseignants-élèves. | RVM : Diversité
des apprenants.

Classification : LCC LB1034.I58 2025 | CDD 371.102/3—dc23

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

Secrétariat aux
relations canadiennes
Québec



RÉVERBÈRE
Réseau de recherche et de ressources de la
recherche sur le bien-être et la réussite

Révision

Odette Larouche

Mise en page

Interscript

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2025

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2025 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

N6182-1 [01]

Version numérique en libre accès
Licence Creative Commons de libre diffusion



Remerciements

Nous tenons à souligner la contribution financière du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), le Secrétariat du Québec aux relations canadiennes, ainsi que tous les partenaires du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), qui ont permis la réalisation de ces états de connaissance.

*Éducation
et Enseignement
supérieur*

Québec 

*Secrétariat aux
relations canadiennes*

Québec 



Table des matières

Remerciements	VII
Liste des figures et tableaux	XV
Liste des sigles et acronymes	XVII
Introduction	1
<i>Chantale Beaucher et Martin Blouin</i>	
Chapitre 1 – L’intervention éducative pour soutenir le bien-être et la réussite en contexte de diversité	5
<i>Mélanie Duteuple, Marie-Pier Goulet et Mathieu Thibault</i>	
Introduction	6
1. Une exploration des définitions et des objectifs de l’intervention éducative	6
1.1. Des éléments de définition de l’intervention éducative	7
1.2. Des objectifs de l’intervention éducative	8
1.2.1. <i>Le bien-être</i>	8
1.2.2. <i>La réussite éducative</i>	9

2.	Les principales actrices et les principaux acteurs de l'intervention éducative	10
2.1.	L'élève	11
2.2.	Le corps enseignant	11
2.3.	Les parents	12
3.	Les conditions favorables à l'intervention éducative	13
3.1.	La compréhension de la diversité des élèves	13
3.2.	L'équité	14
3.3.	La collaboration	16
4.	Des approches pédagogiques liées à l'intervention éducative	17
4.1.	La conception universelle de l'apprentissage	18
4.2.	La réponse à l'intervention	18
	Conclusion	20
	Références	21

Chapitre 2 – Prendre en compte la diversité linguistique à l'école: enjeux sociologiques, approches pédagogiques et pistes de recherche

Marilyne Boisvert, Joël Thibeault et Priscilla Boyer

	Introduction	27
1.	Les dissonances entre la langue de l'école et les pratiques langagières des élèves	29
2.	Des approches pédagogiques pour prendre en compte la diversité linguistique	30
2.1.	Les approches plurielles des langues et des cultures	32
2.1.1.	<i>Les retombées positives et les limites des approches plurielles</i>	34
2.1.2.	<i>Une note conclusive sur les approches plurielles ..</i>	36

2.2.	Les pédagogies critiques	37
2.2.1.	<i>Les retombées positives et les limites des approches critiques</i>	39
2.2.2.	<i>Une note conclusive sur les pédagogies critiques</i> . .	40
3.	Les perspectives en recherche et conclusion	41
	Références	44

Chapitre 3 – Quand la dénormalisation rencontre la différenciation pédagogique

Martin Blouin, Stéphanie Breton et Daniel Martin

	Introduction	51
1.	La différenciation pédagogique	52
1.1.	L'intentionnalité des pratiques	55
1.2.	La différenciation des pratiques	58
1.3.	Les niveaux d'individualisation des pratiques	60
2.	La collaboration: un élément clé à la mise en place de la différenciation pédagogique	63
3.	Les enjeux systémiques de la dénormalisation et la dérive de la différenciation	65
	Conclusion	68
	Références	69

Chapitre 4 – Les jeux et le développement de la pensée mathématique: de la théorie à la pratique

Raymond Nolin

	Introduction	77
1.	Le jeu et l'apprentissage des mathématiques	78
1.1.	Le jeu	79
1.1.1.	<i>Le jeu symbolique</i>	81
1.1.2.	<i>Le jeu de règles</i>	83

2.	Des exemples d'interventions éducatives en contexte de jeu	85
2.1.	L'intervention éducatrice du personnel enseignant en contexte de jeu symbolique	85
2.2.	L'intervention éducatrice du personnel enseignant en contexte de jeux de règles	88
3.	Des exemples de jeux	90
3.1.	Un exemple de jeu symbolique à exploiter avec des enfants de 3 à 7 ans	91
3.2.	Un exemple de jeu de règles à exploiter avec des enfants de 6 à 12 ans	94
	Conclusion	97
	Références	99

Chapitre 5 – Le projet professionnel des jeunes poursuivant des études secondaires

105

Laurence D'Amours, Chantale Beaucher et Charles Allard-Martin

	Introduction	105
1.	Qu'est-ce qu'un projet professionnel?	106
1.1.	Les dimensions du projet professionnel	108
1.1.1.	<i>Les ressources et les limites</i>	108
1.1.2.	<i>Les représentations de l'école, du marché du travail, du métier envisagé, de soi et de l'avenir</i>	110
2.	Les facteurs d'influence individuels et relationnels	111
2.1.	Le sentiment d'efficacité personnelle	112
2.2.	La motivation	115
2.3.	Les relations interpersonnelles	118
2.4.	Les relations parentales	118
2.5.	Les relations professionnelles	120
	Conclusion	121
	Références	122

Chapitre 6 – Des fondements et des opportunités du développement du langage de l’enfant de 4 ans et 5 ans à l’éducation préscolaire	129
<i>Christian Dumais, Mathieu Point et Brigitte Stanké</i>	
Introduction	129
1. Des fondements de l’éducation préscolaire	130
1.1. L’approche développementale et le développement global ..	130
1.2. L’inclusion	131
1.3. Le jeu	132
1.4. Les capacités langagières	132
2. Le développement du langage	133
2.1. La phonologie	134
2.2. Le vocabulaire	135
2.3. La morphosyntaxe	138
2.4. Le discours	139
2.5. La pragmatique	141
2.6. La métalinguistique	142
2.7. La variabilité interindividuelle des compétences langagières	143
3. Le développement du langage à l’éducation préscolaire	144
3.1. Le jeu	144
3.1.1. <i>Le jeu symbolique</i>	145
3.1.2. <i>L’intervention de l’adulte</i>	146
3.2. L’aménagement de la classe	147
3.2.1. <i>Le matériel écrit</i>	148
3.2.2. <i>L’intervention de l’adulte</i>	149
3.2.3. <i>Le matériel de toutes sortes</i>	149
3.2.4. <i>L’intervention de l’adulte</i>	150

3.3.	La causerie	151
3.3.1.	<i>L'intervention de l'adulte</i>	152
3.4.	La lecture partagée	155
3.4.1.	<i>L'intervention de l'adulte</i>	155
3.5.	Une vision inclusive et respectueuse du développement de l'enfant	155
	Conclusion	156
	Références	157
	Conclusion	171
	Notices biographiques	173

Liste des figures et tableaux

Figure 1.1	Synthèse des différentes composantes liées à l'intervention éducative visant le bien-être et la réussite éducative	20
Figure 3.1	Illustration des concepts de bien-être et de réussite dans un contexte de diversité	55
Figure 3.2	Représentation de la diversité comme phénomène social	57
Figure 3.3	Niveaux de la différenciation pédagogique	63
Figure 4.1	Critères du jeu	79
Figure 4.2	Cinq composantes d'un jeu de règles	83
Figure 4.3	Exemple de classe où la thématique de jeu est la construction	91
Figure 4.4	Exemple de plateau du jeu de règles <i>Awalé</i>	95
Tableau 4.1	Interventions associées aux rôles du personnel enseignant en contexte de jeu symbolique	86
Tableau 4.2	Interventions associées à la posture du personnel enseignant dans un jeu de règles	89
Tableau 4.3	Composantes du jeu de règles <i>Awalé</i>	95

Liste des sigles et acronymes

ADEREQ	Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec
AEFO	Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CE	Compétences émotionnelles
CJE	Carrefour jeunesse-emploi
CLA	<i>Critical language awareness</i>
CRSNG	Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
CUA	Conception universelle des apprentissages
ISQ	Institut de la Statistique du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
OCCOQ	Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
RAI	Réponse à l'intervention
RÉVERBÈRE	Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle

*Toutes les couleurs sont brillantes.
C'est ce qui fait la beauté du monde.*

Kim Thuy

Introduction

Chantale Beaucher et Martin Blouin

Le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) est un réseau francophone pancanadien de chercheurs, chercheuses et de partenaires du monde de l'éducation qui se caractérise à la fois par la grandeur et la portée de ses ambitions. Né d'une commune volonté de développer et de favoriser l'accessibilité des connaissances issues de la recherche au milieu de l'éducation, le réseau regroupe des personnes de différents domaines ayant à cœur le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité.

Bénéficiant d'un lien privilégié avec les milieux de pratique, les travaux du réseau prennent ancrage dans les besoins exprimés par les différents partenaires canadiens. Cette complémentarité recherche/terrain permet de produire des connaissances et des outils qui sont à la fois vulgarisés, synthétisés et contextualisés. La diffusion des connaissances étant au cœur des valeurs du réseau, toutes les ressources disponibles sont libres d'accès via la plateforme Web du RÉVERBÈRE.

Lors de la rencontre initiale du réseau en 2018, l'équipe thématique Intervention éducative a reçu le mandat de mettre en lumière les connaissances actuelles sur le sujet et de produire un document vulgarisé, synthétisé

et contextualisé qui répondrait aux besoins des milieux éducatifs tout en s'intégrant dans les orientations du RÉVERBÈRE, à savoir le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité.

L'équipe thématique, formée de chercheuses et de chercheurs de différentes disciplines, a rapidement constaté que les pièces du casse-tête dont elle disposait s'emboîtaient difficilement ! A priori, l'exercice peut sembler simple, mais il n'a fallu que quelques minutes pour constater qu'une didacticienne ou un didacticien des mathématiques et une didacticienne ou un didacticien du français ne parlent pas le même langage. Ajoutez-y une spécialiste ou un spécialiste de la formation professionnelle et c'est la tour de Babel 2.0 ! Comment parler d'intervention éducative lorsque chaque personne dispose de cadres de référence distincts, profondément ancrés dans leur discipline ? Sous quel angle traiter l'intervention pour qu'elle rejoigne tous les contextes ? Comment répondre aux besoins de connaissances des partenaires sur une thématique aussi vaste ?

C'est ce contexte inhabituel qui a présidé à la rédaction de cet ouvrage collectif. Puisque décrire l'intervention éducative se fait surtout en fonction d'un contexte ou d'une discipline, nous avons pris un chemin détourné pour nous rejoindre et surtout, pour aller au-delà d'un écrit demeurant au niveau strictement théorique. Chacune et chacun, à partir de ses points d'ancrage disciplinaires et en répondant aux besoins de connaissances exprimés par les partenaires du réseau, a voulu répondre à la question suivante : « À quoi peut ressembler l'intervention dans ce contexte ou cette discipline en particulier ? »

Puisqu'il faut bien jongler avec les concepts pour ouvrir la discussion, le premier chapitre du livre, rédigé par Mélanie Dutemple, Marie-Pier Goulet et Mathieu Thibault, propose un tour d'horizon de ce qui est entendu par « intervention éducative », mais la suite se déploie de façon beaucoup plus terre à terre.

C'est par l'illustration de l'intervention éducative favorisant le bien-être et la réussite éducative dans un contexte de diversité, dans différentes disciplines, que se poursuit cet ouvrage. Ainsi, le second chapitre porte sur la prise en

compte de la diversité linguistique à l'école, sous un angle sociologique. Maryline Boisvert, Joël Thibeault et Priscilla Boyer se penchent sur les approches plurielles des langues et des cultures et sur les pédagogies critiques en vue de mieux valoriser et tirer parti du répertoire linguistique pluriel des élèves.

Dans le troisième chapitre, Martin Blouin, Stéphanie Breton et Daniel Martin abordent la délicate question de la différenciation pédagogique. Les auteurs et l'autrice définissent bien sûr la différenciation, mais proposent également des points de repère concrets sur la manière dont elle se met en place en contexte de diversité ainsi qu'en soutien à la diversité des élèves et de leurs besoins.

L'ouvrage se poursuit avec le quatrième chapitre, un texte de Raymond Nolin, qui s'attarde au jeu et au développement de la pensée mathématique au préscolaire et au primaire. La contribution de l'auteur met en évidence le rôle et l'intérêt du jeu dans les interventions éducatives en mathématiques. Des environnements d'apprentissage stimulants soutenant le plaisir à faire des mathématiques contribuent au développement de la pensée mathématique.

Le cinquième chapitre, de Laurence D'Amours, Chantale Beaucher et Charles Allard-Martin, porte sur les projets professionnels des adolescents et adolescentes. L'objectif de ce texte est de proposer une définition de ce qu'est un projet et de broser un portrait de facteurs clés à prendre en considération dans son élaboration, puis dans sa mise en action.

Enfin, le sixième et dernier chapitre, rédigé par Christian Dumais, Mathieu Point et Brigitte Stanké, traite des enjeux et du rôle des adultes au regard du développement du langage des enfants du préscolaire. Le texte rapporte l'état des connaissances sur ce sujet en vue de soutenir leur apprentissage, leur bien-être et leur inclusion.

Ce collectif s'adresse au lecteur ou à la lectrice qui souhaite, par le biais de différentes thématiques, mettre à jour ses connaissances sur le concept d'intervention éducative de même que sur l'état actuel de la recherche et des avancements empiriques sur le sujet. Nous pouvons ici proposer l'image

d'une courtepointe: des pièces aux couleurs variées, à première vue fort différentes, sont juxtaposées pour finir par constituer un tout harmonieux et de grande valeur.

Ce bouquin a également une visée de public aussi varié que les pièces qui composent la courtepointe. Aux étudiants et étudiantes dans une discipline ou l'autre des sciences de l'éducation, il offrira une initiation à l'intervention éducative, et qui sait, peut-être des pistes de recherche pour des études aux cycles supérieurs. Aux enseignantes et enseignants de tout le pays qui souhaitent effectuer des lectures inspirantes de recherches dans différentes disciplines, il propose aussi des pistes d'action claires en fin de chapitres. Aux parents qui veulent approfondir leurs connaissances et leur compréhension de certains enjeux auxquels pourraient être confrontés leurs rejetons, les chapitres expliquent, dans un langage accessible, ce qui est à retenir pour mieux les comprendre.

Bien sûr, un ouvrage collectif de ce type ne peut prétendre à l'exhaustivité. Des chercheuses et des chercheurs d'autres disciplines auraient pu contribuer à étoffer le répertoire d'exemples. Il s'agit d'une ouverture, d'un appel à s'intéresser à la recherche sur le bien-être et la réussite éducative dans un contexte de diversité et aux travaux du RÉVERBÈRE.

Chapitre 1

L'intervention éducative pour soutenir le bien-être et la réussite en contexte de diversité

Mélanie Duteuple, Marie-Pier Goulet et Mathieu Thibault

Nos mauvais élèves [...] ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe: quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncements furieux, accumulées sur fond de passé honteux, de présent menaçant et de futur condamné. (Pennac, 2007, p. 70)

Cette affirmation de l'auteur de *Chagrin d'école* est lourde de sens. C'est celle de Daniel, le mauvais élève, de monsieur Pennac, l'excellent enseignant, et de Pennac, le grand écrivain. Pour les dizaines de petits oignons qui entrent dans les classes, le bien-être devient l'objectif principal de l'intervention éducative des personnes enseignantes.

Introduction

La connaissance, répétait Piaget (1995), est le résultat d'une intervention active puisque le sujet doit bien plus qu'enregistrer l'objet: il doit l'assimiler (Lenoir, 2009). Mais qu'est-ce que cette intervention menée en vue de l'apprentissage? Qu'est-ce qui distingue l'intervention et l'intervention en éducation? Au cœur de l'intervention éducative se trouvent la personne apprenante, son bien-être et sa réussite, quels que soient ses caractéristiques et ses besoins. C'est ce que ce chapitre propose de situer. En cohérence avec la mission du RÉVERBÈRE de soutien au bien-être et à la réussite en contexte de diversité, il a pour objectif de définir l'intervention éducative dans la francophonie canadienne. Plus précisément, le présent chapitre s'appuie sur des ouvrages de référence et des articles scientifiques, notamment ceux de Lenoir (2009) et de St-Pierre (2018), afin de définir ce concept fortement ancré dans la pratique. Il en présente les éléments de définition et les objectifs, les principales actrices et les principaux acteurs, les conditions favorables ainsi que certaines approches pédagogiques.

1. Une exploration des définitions et des objectifs de l'intervention éducative

Le terme « intervention » est courant dans les professions humaines et sociales. Dans cette sphère, *intervenir* a pour synonyme des mots comme *aider*, *adapter*, *conseiller* et *soigner* (Lenoir et al., 2002). Pour sa part, l'expression « intervention éducative » est plus récente. Dans sa recension des écrits sur le sujet, St-Pierre (2018) remarque que le premier article à ce propos date de 1991. L'introduction de cette notion dans le champ éducatif est loin d'être neutre et elle comporte une connotation où la visée de bien-être et de réussite prime. Nous présentons d'abord des éléments de définition, puis nous situons les objectifs de l'intervention éducative.

1.1. Des éléments de définition de l'intervention éducative

Danvers (2003) souligne que l'« intervention éducative » est un concept qui provient de travaux portant sur l'acte d'apprendre et sur l'acte d'enseigner. Il précise que c'est au milieu du siècle dernier que les personnes praticiennes en sciences sociales et en sciences humaines commencent à utiliser le mot *intervention* afin de désigner les actions ayant pour but de « modifier un phénomène ou de corriger une situation problématique » (Danvers, 2003, p. 342). Environ quarante ans après ces premières utilisations du terme, St-Arnaud (1992) place l'action d'apprendre et d'enseigner au centre de la connaissance et amène ainsi une nouvelle façon de voir la recherche et l'intervention : l'intervention éducative.

Legendre (2005) définit cette intervention éducative comme un ensemble d'actions menées par une personne éducatrice ou une personne enseignante ayant pour objectif de « (trans)former l'élève par la transmission d'une réalité préexistante [et d'] aider l'élève à se (trans)former par la production d'une réalité » (Legendre, 2005, p. 804), c'est-à-dire en lui transmettant des connaissances déjà existantes et en l'aidant à créer ses propres connaissances. Ainsi, ces actions intentionnelles et structurées visent à atteindre le plein potentiel de chaque élève.

Dans la totalité des écrits francophones portant sur l'intervention éducative recensés par St-Pierre (2018), ce terme est associé à une action professionnelle. Selon Lenoir et al. (2002), l'intervention éducative prend son sens dans le fait qu'elle s'intéresse spécifiquement à l'action des élèves. Cette interactivité des sujets (les élèves), des objets (le programme) et des personnes qui interviennent auprès des élèves (les personnes enseignantes, en collaboration avec d'autres personnes professionnelles) s'inscrit dans le paradigme de la médiation ; intervenir, c'est médier. C'est la personne enseignante qui tient le rôle pivot de la médiation, notamment entre les opérations d'apprentissage et d'enseignement (Couturier et Larose, 2006 ; Lenoir et al., 2002 ; St-Pierre, 2018). Cette médiation devient alors pédagogique et didactique : elle relève d'une intervenante ou d'un intervenant, qui tient notamment compte des aspects institutionnels, et elle s'intéresse à la médiation cognitive

des élèves dans leur rapport au savoir (Lebrun et Lenoir, 2001). De plus, cette intervention rend compte du vécu que la personne enseignante a de la pratique. Cela signifie que la personne enseignante qui intervient de façon éducative pose des actions pour répondre à des objectifs éducatifs (Lenoir, 2009). Elle offre alors les meilleures conditions possibles afin que l'élève puisse amorcer le processus d'apprentissage approprié (Lebrun et al., 2004), dans un contexte où le bien-être et la réussite sont pris en compte.

1.2. Des objectifs de l'intervention éducative

Si l'objectif large d'une intervention est bien souvent de modifier une situation (Legendre, 2005), dans un métier qui demande d'établir des relations avec les autres, l'interaction vient résoudre un problème ou changer quelque chose chez les personnes avec qui on interagit (Lenoir et al., 2002). D'ailleurs, St-Pierre (2018) précise que l'intervention éducative est souvent utilisée pour faire des recommandations et pour trouver les meilleures solutions afin de provoquer un changement chez les sujets, c'est-à-dire chez les élèves. En effet, les visées de l'intervention éducative sont étroitement liées à la bienfaisance puisqu'elle cherche à bonifier, à améliorer, à protéger, à prévenir et à rectifier (Mikailoff et Roux, 2015).

La personne enseignante et l'élève forment une équipe en intervention éducative. À ce propos, Legendre (2005) signale que la qualité de la relation éducative est essentielle au succès de l'intervention. En effet, la personne enseignante peut, entre autres objectifs, souhaiter soutenir le bien-être de l'élève ou viser sa réussite éducative. Ce sont ces deux objectifs qui sont définis dans la présente section.

1.2.1. Le bien-être

Le bien-être est un objectif important de l'intervention éducative. Par exemple, dans le monde médical, une intervention éducative a été mise à l'essai auprès de familles d'enfants prématurés qui sont nés entre 28 et 32 semaines de gestation. Les chercheuses et les chercheurs ont misé

sur le bien-être du nouveau-né en enseignant aux parents à bien répondre aux comportements de leur bébé, ce qui a amélioré la confiance parentale, nécessaire pour établir un meilleur attachement parent-enfant, chez tous les parents qui ont participé à cette intervention éducative (Larocque, 2013).

Par ailleurs, selon Mikailoff et Roux (2015), l'intervention bienveillante, ajoutée au respect et à la confiance, aide la personne enseignante à jouer un rôle de personne accompagnatrice qui ne cherche pas à façonner des élèves qui apprennent, mais qui cherche plutôt à les voir voler de leurs propres ailes. La personne enseignante devient alors partenaire de l'élève et se soucie de son bien-être global. Cela se voit dans l'habileté qu'elle a à écouter l'élève, à communiquer avec lui et à s'adapter aux diverses situations complexes ou moins complexes qu'il vit. Bref, l'intervention éducative se veut bienveillante, « car il appartient à l'enseignant de bien veiller sur les rapports que les élèves établissent au savoir et de mettre en place les conditions les plus adéquates possibles [...] pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés » (Lenoir, 2009, p. 16).

La pédagogie du *care*, ou culture de la bienveillance, est aussi associée au bien-être. Elle se caractérise par le fait de prendre en compte la vulnérabilité de l'autre. Bien qu'elle se prête mal à une traduction, cette pratique, née des mouvements féministes anglo-saxons, place le bonheur et l'épanouissement de l'élève comme objectif principal de l'éducation, la relation éducative en étant l'ingrédient essentiel (Mikailoff et Roux, 2015). Le respect et la confiance ne doivent donc pas être négligés dans la mise en place d'une intervention qui vise la réussite éducative. Bref, le bien-être favorise la réussite, mais la réussite favorise aussi le bien-être (Borri-Anadon et al., 2021).

1.2.2. *La réussite éducative*

Champ de recherche en plein développement (Cantin et al., 2012), la réussite éducative représente un deuxième objectif important de l'intervention éducative. La réussite scolaire, qui est souvent associée à une note ou à un diplôme, est plutôt bien connue. Toutefois, elle n'est qu'une sous-catégorie

de la réussite éducative, qui inclut la réussite personnelle. Larose et al. (2013) y relie entre autres la confiance en soi, l'estime de soi ainsi que la capacité d'intégration et de mobilisation.

Il existe actuellement une tendance internationale de transformation des systèmes d'éducation en vue d'accroître l'équité et de mieux reconnaître la relation entre la personne enseignante et l'élève (Cantin et al., 2012), ce qui est à la base de la réussite éducative. Par exemple, en France, le Pacte pour la réussite éducative lancé en 2013 se structure autour de six principes, dont celui de s'adapter à chaque élève (ministère de l'Éducation nationale de France, 2013). Au Québec, la première Politique de la réussite éducative a été lancée en 2017 (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). L'équité en est le deuxième grand objectif et un milieu inclusif en est le deuxième axe. Ailleurs au Canada, des initiatives similaires peuvent être observées. Par exemple, au Manitoba, la Commission sur l'éducation de la maternelle à la 12^e année a déposé un rapport intitulé *La réussite de nos enfants : l'avenir du Manitoba* au ministre de l'Éducation en 2020. Le rapport final compte 75 recommandations organisées autour de 10 impératifs d'action, incluant celui d'améliorer l'engagement et le bien-être des élèves et celui de s'engager pour des résultats équitables pour tous (ministère de l'Éducation du Manitoba, 2020).

Cette recherche d'équité implique nécessairement l'interaction de l'élève avec son milieu scolaire, mais aussi avec sa famille et sa communauté: autant l'élève doit pouvoir s'intégrer à l'école, autant l'école doit pouvoir l'accueillir avec son bagage personnel (Cantin et al., 2012).

2. Les principales actrices et les principaux acteurs de l'intervention éducative

L'intervention éducative n'est pas que la responsabilité des personnes enseignantes. De plus en plus, les corps enseignants, partout au Canada, posent cette action professionnelle en collaboration avec d'autres personnes professionnelles (Couturier et al., 2009; St-Pierre, 2018). Dans le système scolaire québécois, les champs visés concernent l'orthopédagogie,

l'orthophonie ou la psychoéducation, par exemple. Du côté de la Nouvelle-Écosse, la personne enseignante travaille en collaboration avec des personnes enseignantes spécialistes du soutien à l'apprentissage. Ces dernières sont des personnes qualifiées qui offrent une aide à même la salle de classe, que ce soit en travaillant auprès de groupes d'élèves ou de manière individuelle (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, 2020). Ainsi, au cœur de l'intervention se trouvent l'élève et le corps enseignant ainsi que les autres personnes professionnelles. Nous définissons ici le rôle de l'élève et du corps enseignant, tout en soulignant le rôle des parents.

2.1. L'élève

Tout d'abord, l'élève joue évidemment un rôle essentiel dans sa réussite éducative. Son intérêt et son engagement sont cruciaux. L'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) (2007) rappelle l'importance de la communication avec l'élève dans un processus de différenciation pédagogique et souligne ses retombées positives, tant pour l'engagement que pour le sentiment d'efficacité et la confiance en soi de l'élève. Cela dit, il est important que sa motivation soit intrinsèque, c'est-à-dire sans attente de récompenses externes, mais plutôt pour le plaisir de réaliser les activités (Lafreniere et al., 2009). Pour cela, l'élève devrait arriver à s'autoréguler, c'est-à-dire parvenir à se motiver, à s'adapter et à s'autoévaluer (Belleau, 2015), ce qui nécessite un accompagnement des adultes qui l'entourent.

2.2. Le corps enseignant

Même si l'autorégulation doit partir de l'élève, le rôle de la personne enseignante est essentiel, soulignent Pharand et Moreau (2015). Par exemple, dans le cadre d'une recherche-action, cette chercheuse et ce chercheur ont constaté que, parmi tous les moyens que proposent les élèves pour arriver à gérer leurs émotions, la discussion avec la personne enseignante est la solution privilégiée. D'ailleurs, en matière de différenciation pédagogique, l'AEFO (2007) souligne que la relation entre la personne

enseignante et les élèves ne doit en aucun cas être négligée. Toutefois, pour développer une bonne relation avec ses élèves, la personne enseignante doit se sentir compétente. En fait, plus son sentiment d'autoefficacité est grand, plus son engagement risque d'être important (Moreau et al., 2013). La reconnaissance de sa compétence par les parents, par les élèves et par toute la société constitue donc un facteur important dans son intervention éducative.

2.3. Les parents

En plus de la reconnaissance de la compétence de la personne enseignante, la collaboration entre les acteurs et les actrices des différents milieux de vie de l'élève contribue à sa réussite éducative (Cantin et al., 2012). Cette réussite étant basée sur le développement harmonieux de l'élève (ministère de l'Éducation nationale de France, 2013), l'engagement des parents est important (Isabelle et Labelle, 2017). Une collaboration avec les parents est particulièrement présente dans les interventions socioéducatives, qui proposent de les soutenir dans leur fonction éducative en tenant compte de leurs ressources et de leur environnement social (Champy et Étévé, 2005). Leur participation au plan d'intervention est une façon parmi plusieurs autres de les impliquer lorsque l'élève est en difficulté. Ils peuvent aussi être appelés à participer à des activités de classe, à bâtir des projets parascolaires ou, tout simplement, à communiquer de façon régulière avec les personnes enseignantes. L'important, c'est que le milieu scolaire s'assure de maintenir ou de développer le sentiment de compétence des parents face au cheminement de leur enfant. En effet, les valeurs des parents ainsi que leurs pratiques éducatives influencent leur enfant dans son rôle d'élève (Association des enseignantes et des enseignants ontariens, 2007). Dès la naissance de l'enfant, la confiance des parents gagne donc à être développée afin d'assurer une relation parent-enfant optimale dans toutes les sphères de vie, dont celle de l'école (Larocque, 2013). Ainsi, les élèves, les personnes enseignantes et les parents sont étroitement liés. Les répercussions de l'intervention éducative dépendent d'ailleurs de la synergie de ces trois groupes de personnes qui s'orientent vers des buts communs: la réussite éducative et le bien-être de l'élève. En plus de cette coopération, des conditions importantes favorisent l'intervention éducative.

3. Les conditions favorables à l'intervention éducative

L'intervention éducative visant le bien-être et la réussite éducative est, entre autres, liée à l'éducation inclusive (Lenoir, 2009). Elle amène l'élève à se fixer des buts et à développer son plein potentiel, ce qui favorise la réussite (Borri-Anadon et al., 2021). Pour ce faire, il importe de tenir compte de la diversité des élèves, tout en faisant preuve d'équité et de collaboration. Nous présentons ici ces trois conditions favorables à l'intervention.

3.1. La compréhension de la diversité des élèves

Il existe une grande diversité entre les élèves, ce qui demande une ouverture et une compréhension de la part des personnes qui interviennent dans le milieu scolaire. Par exemple, dans la Politique de réussite éducative du Québec, le MEES (2017) souligne combien il est important de tenir compte de la diversité des élèves ayant des besoins particuliers, des élèves ayant un handicap, des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et des élèves provenant de milieux économiques défavorisés, tout en ne perdant pas de vue les besoins des élèves ayant une douance et des élèves n'ayant pas de difficultés particulières. Ce tour de force ne pourrait se faire par les personnes qui interviennent en milieu scolaire sans bien comprendre cette diversité. En effet, la compréhension de la diversité des élèves est une condition qui favorise l'intervention éducative.

Rose et Meyer (2002) soulignent toutefois le défi que représente le fait de gérer la diversité tout en maintenant des exigences élevées pour l'ensemble des élèves. Pour cette raison, l'inclusion scolaire est parfois conçue comme une utopie par certaines personnes enseignantes, qui disent peiner à répondre aux exigences du programme quand une diversité d'élèves se retrouve dans leur classe (Bergeron et al., 2011). Pourtant, bien saisir la diversité, ses enjeux et ses défis ainsi que ses forces et ses leviers, constitue un pas vers le bien-être et vers la réussite éducative des élèves. Plus que de comprendre la diversité, il faut savoir créer un milieu inclusif qui permet aux élèves de se développer, d'apprendre et de réussir. C'est d'ailleurs là un des trois axes de la politique de réussite éducative du Québec (MEES, 2017).

L'inclusion scolaire ne tend pas, bien sûr, à uniformiser les élèves en obligeant certains à travailler davantage ou en permettant à d'autres de travailler moins (Bergeron et al., 2011). En fait, elle est « l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres » (Rousseau et al., 2015, p. 10). Elle mise préférentiellement sur l'idée de développer le plein potentiel de chacun des élèves plutôt qu'un potentiel absolu fixé par la personne enseignante. En ce sens, l'inclusion scolaire et la prise en compte de la diversité s'inscrivent dans une perspective d'intervention éducative visant le bien-être et la réussite éducative.

Pour bien prendre en considération la diversité des élèves, le corps enseignant peut tenir compte de la zone proximale de développement (Vygotski, 1933) des élèves en leur proposant des défis à leur niveau, peu importe quel est ce niveau, ce qui leur permettra d'être en confiance et de vivre des réussites (Bergeron et al., 2011). Anticiper les difficultés et offrir des choix dans les tâches demandées permettra aussi aux élèves de se mobiliser. C'est là une question de flexibilité, bien sûr, mais aussi d'équité.

3.2. L'équité

L'équité est une autre condition qui favorise l'intervention éducative. Elle peut être vue en tant que synonyme de justice naturelle, au sens où tout le monde doit être traité de manière juste, et ce, indépendamment de son identité (Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada [CRSNG], 2017; Hagège, 2017). Le CRSNG parle plus précisément de justice à l'égard des « mécanismes d'affectation des ressources et de prise de décision » (CRSNG, 2017, p. 4) pour éviter toute discrimination liée à l'identité des personnes. Assurer l'équité entre les élèves de toutes origines sociales et culturelles est l'une des meilleures façons de s'assurer de leur réussite éducative. C'est dans cette optique que le Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017) a été élaboré. On y décrit les mesures à prendre non seulement pour cerner, mais aussi pour éliminer « les obstacles systémiques et les pratiques institutionnelles et pédagogiques discriminatoires » (ministère de l'Éducation

de l'Ontario, 2017, p. 10) pouvant influencer négativement le bien-être des élèves, entraînant ainsi des résultats qui ne sont pas équitables. En 2020, d'autres provinces canadiennes, comme la Nouvelle-Écosse, ont emprunté cette même voie en proposant de nouvelles politiques en matière d'éducation inclusive (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, 2020).

Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2012), en appuyant leurs politiques d'éducation sur l'équité, les pays pourraient favoriser, à long terme, un meilleur équilibre des revenus et ainsi réduire les inégalités sociales. Bien que la corrélation soit grande entre le milieu socioéconomique des élèves et leurs performances scolaires, certains pays arrivent à diminuer les conséquences des faibles revenus des familles des élèves sur leur réussite. Par exemple, les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés du Japon, de la Finlande, de la Corée et du Canada ont de meilleurs résultats que les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés des autres pays. Ces pays semblent avoir un point en commun : un système d'éducation basé sur l'équité.

Toutefois, il reste encore du chemin à parcourir. Par exemple, d'ici 2030 au Québec, le MEES (2017) s'est donné l'objectif de réduire de 50% les écarts de réussite entre les groupes d'élèves où les disparités de performance sont les plus grandes, c'est-à-dire les élèves issus de l'immigration et de milieux défavorisés, les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que les garçons. Pour y parvenir, la collaboration entre les intervenantes et les intervenants du milieu scolaire est essentielle. Cette stratégie collaborative est d'ailleurs valorisée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017), qui soutient que, pour rendre le système d'éducation ontarien public plus équitable et inclusif, il faut miser sur une collaboration avec les parents, les éducatrices et les éducateurs, les conseillères et les conseillers scolaires, les directions d'école et la population.

3.3. La collaboration

La collaboration constitue une valeur clé de l'intervention éducative (Lenoir, 2009), surtout lorsqu'elle vise le bien-être et la réussite éducative. Cette collaboration est devenue indispensable pour répondre aux besoins variés des élèves à qui l'on veut offrir une chance égale de réussir. Pour travailler de façon collaborative, il faut non seulement apprendre à mieux connaître les compétences des collègues professionnels, mais aussi s'assurer de la participation de chaque jeune en incluant autant ceux qui ont des limitations que ceux qui n'en ont pas (Borri-Anadon et al., 2021).

Cette collaboration peut être notamment de nature interprofessionnelle. Pensons par exemple à la collaboration entre le corps enseignant, les équipes professionnelles en orthopédagogie, en orthophonie, en ergothérapie, en psychoéducation ou en psychologie, les personnes aides-enseignantes, les personnes enseignantes-ressources ou les personnes éducatrices spécialisées. En milieu scolaire, cette collaboration se vit, entre autres, au sein de communautés de pratique ou de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), c'est-à-dire de professionnelles et de professionnels qui agissent en interaction pour enrichir leurs connaissances de façon continue pour trouver des solutions à des problèmes et pour développer leurs pratiques (Beaumont et al., 2011). Les CAP peuvent avoir des effets très positifs. Moreau et al. (2013) ont mené une étude à cet effet et ont conclu que le fonctionnement en CAP dans les écoles exercerait une influence positive sur le sentiment d'autoefficacité en enseignement. Les CAP contribuent aussi à la réussite éducative puisqu'elles permettent aux intervenantes et aux intervenants du milieu scolaire de s'adapter collectivement à tous les élèves en implantant des pratiques qui ont fonctionné pour d'autres membres de l'équipe-école qui ont su répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2015).

La collaboration de tous les acteurs et toutes les actrices est aussi primordiale quand vient le temps de mettre en place un programme de soutien éducatif pour un élève. Par exemple, au Québec, le plan d'intervention – pratique d'intervention éducative bien établie depuis plusieurs années – vise à rétablir

l'équité à partir de la collaboration entre le personnel scolaire, l'élève et les parents. Dans son cadre de référence pour l'établissement d'un plan d'intervention, la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (2004) précise plusieurs orientations qui permettent de développer une vision commune chez les intervenantes et les intervenants. C'est le besoin de mobiliser plusieurs personnes professionnelles, qui collaborent pour répondre à la situation complexe d'un élève, qui sert de moteur au plan d'intervention. Ce plan permet de mettre en place des adaptations, des modifications ou toute autre ressource spécialisée. Coordonnée par la direction de l'école, cette démarche permet de créer une communauté éducative pour l'élève. L'élève, les parents, le corps enseignant, la direction de l'école et les autres membres du personnel concernés y participent. C'est là une occasion pour les parents de s'impliquer directement dans le cheminement de leur enfant. C'est aussi l'occasion de placer l'élève au cœur de sa réussite éducative en misant sur ses forces et sur les ressources du milieu dans lequel il évolue.

Ainsi, la collaboration constitue une condition favorable à l'intervention éducative visant le bien-être et la réussite éducative. Il en va de même pour l'équité et la compréhension de la diversité. Il reste maintenant à se demander comment adapter les pratiques pédagogiques afin d'enseigner aux élèves, tout en respectant ces conditions essentielles.

4. Des approches pédagogiques liées à l'intervention éducative

Diverses approches pédagogiques soutiennent une intervention éducative visant le bien-être et la réussite dans un contexte de diversité. La conception universelle de l'apprentissage et la réponse à l'intervention sont ici présentées à titre d'exemples. Pour sa part, la différenciation pédagogique fait l'objet d'un chapitre à part entière dans ce collectif.

4.1. La conception universelle de l'apprentissage

La conception universelle de l'apprentissage (CUA) répond tant au défi de la diversité qu'à celui des exigences élevées (Rose et Meyer, 2002). Elle donne une place de choix à la planification, tout en tentant d'anticiper les besoins afin de favoriser l'inclusion scolaire de tous les élèves, quels que soient leurs besoins (Bergeron et al., 2011). Il ne s'agit pas de répondre aux difficultés l'une après l'autre, mais plutôt de proposer continuellement des avenues variées afin de répondre aux besoins de tous les élèves (Belleau, 2015).

S'intéressant aux diverses méthodes d'apprentissage des élèves, la CUA privilégie des méthodes pédagogiques variées afin de favoriser l'inclusion (Belleau, 2015). Par exemple, la personne enseignante peut présenter les mêmes informations de plusieurs façons pour répondre à la diversité des élèves : par écrit, à l'oral, en utilisant les technologies, en donnant des notes de cours à l'avance, etc. Cela se passe le plus possible dans les classes dites ordinaires de l'école inclusive et non dans les classes spéciales qui, selon Desrochers et Guay (2020), vont à l'encontre de l'école inclusive. Plusieurs avantages découlent de la CUA, tant pour les élèves, qui se sentent plus motivés, que pour le corps enseignant, qui se sent mieux outillé (Bergeron et al., 2011) pour intervenir, mais aussi pour répondre à l'intervention.

4.2. La réponse à l'intervention

Depuis 2002, la réponse à l'intervention (RAI) est utilisée pour bien identifier les élèves en difficulté et pour favoriser une intervention éducative de qualité qui tient compte de la diversité des élèves. En effet, c'est en 2002 que Bradley, Danielson et Hallahan ont proposé cette approche novatrice pour identifier les élèves en difficulté en se basant sur le rendement scolaire des élèves plutôt que sur leurs habiletés cognitives. L'école inclusive ayant amené le défi de l'identification des élèves en difficulté ou à risque d'échec, l'évaluation de leurs besoins s'est alors présentée comme une priorité (Desrochers et Guay, 2020) afin de mieux cibler les interventions éducatives visant le bien-être et la réussite éducative.

Pendant les années 60 et 70, l'évaluation cognitive était à la base des interventions auprès des élèves en difficulté. Les orthopédagogues étaient d'ailleurs formés pour faire l'évaluation cognitive des élèves (Laplante, 2010). Puis, l'inclusion scolaire a amené une réflexion sur la place de l'évaluation cognitive à l'école. Aujourd'hui, l'évaluation orthopédagogique ne vise plus à étiqueter les élèves; elle vise plutôt à orienter les interventions éducatives à privilégier (Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie, 2015). L'évaluation et l'intervention alternent donc dans un processus dynamique (Office des professions du Québec, 2014). D'ailleurs, une simple évaluation des apprentissages d'un élève ne permet pas de conclure à un trouble d'apprentissage si l'école n'est pas mise à contribution. C'est lorsque l'élève résiste à l'intervention qu'il devient possible de considérer qu'il présente un trouble d'apprentissage. En effet, selon l'approche de la RAI, l'école doit rendre compte de la résistance de l'élève aux interventions.

Mais que signifie résister à l'intervention? Berger et Desrochers (2011) mentionnent l'importance de la haute qualité et de l'intensification des interventions préalables à la conclusion de résistance. Ces interventions sont effectuées en trois niveaux, soit d'abord en classe ordinaire, puis en sous-groupe et, enfin, en enseignement individuel intensif et ciblé. La RAI permet donc de prévenir les difficultés d'apprentissage grâce à un dépistage continu et universel des élèves qui sont à risque ou qui sont en difficulté (Hawken, 2009). Lorsque l'élève résiste aux trois niveaux de l'intervention, des adaptations peuvent alors être mises en place, sans nécessairement qu'un diagnostic soit posé. Bien qu'elle soit faite de façon rigoureuse grâce à des données quantitatives et qualitatives qui sont recueillies trois ou quatre fois pendant l'année scolaire (Desrochers et Guay, 2020), cette nouvelle vision de l'évaluation plus libérale permet à tous les élèves de bénéficier d'interventions éducatives appropriées, au besoin. Adaptations et modifications peuvent alors être mises en place afin d'effectuer une meilleure différenciation pédagogique, ce qui favorise la réussite éducative de tous les élèves.

Conclusion

L'intervention éducative visant le bien-être et la réussite éducative rime avec compréhension de la diversité, équité et collaboration. Pédagogiquement, elle signifie aussi répondre à l'intervention avec flexibilité et apporter les adaptations ou les modifications nécessaires au besoin. Pour cela, la personne enseignante, les autres collègues professionnels, l'élève et ses parents constituent une équipe gagnante. La figure 1.1 présente une synthèse des idées évoquées dans ce chapitre, au regard des principales composantes liées à l'intervention éducative visant le bien-être et la réussite éducative.

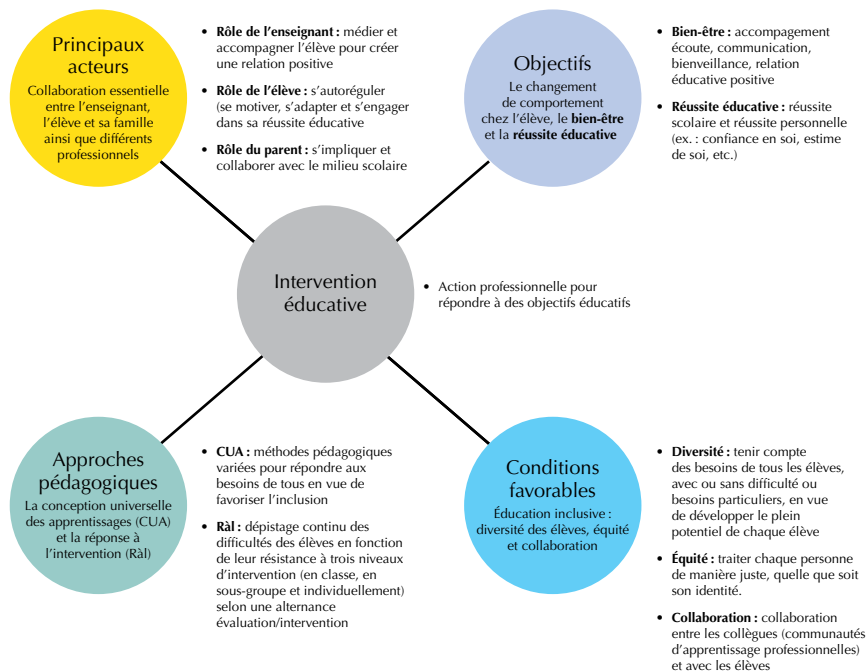


Figure 1.1 Synthèse des différentes composantes liées à l'intervention éducative visant le bien-être et la réussite éducative

Source : Auteurs.

Références

- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. (2007). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. https://edusourceontario.com/res/ecoute-eleve-differenciation-ped1?_=LnNnPTExJi5jYTOxMg
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Belleau, J. (2015). *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34460/capres-belleau-conception-universelle-apprentissage-2015.pdf>
- Berger, M.-J. et Desrochers, A. (dir.). (2011). *L'évaluation de la littératie*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2021/12/Bien-etre-et-reussite-en-contexte-de-diversite-cadre-pour-le-REVERBERE.pdf>
- Bradley, R., Danielson, L. C. et Hallahan, D. P. (dir.). (2002). *Identification of learning disabilities : Research to practice*. L. Erlbaum Publishers.
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482. <https://doi.org/10.7202/1022708ar>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2015). « CAP » sur la réussite des élèves. <http://www.ctreq.qc.ca/cap-sur-la-reussite-des-eleves/>
- Champy, P. et Étévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.) Retz.

- Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*, ADEREQ. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC256/F_1100921672_Referentiel_compétences_orthopedagogie_ADEREQ.pdf
- Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada. (2017). *Guide du candidat : Tenir compte de l'équité, de la diversité et de l'inclusion dans votre demande*. https://www.nserc-crsng.gc.ca/_doc/EDI/Guide_for_Applicants_fr.pdf
- Couturier, Y. et Larose, F. (2006). Transitions et médiations croisées en intervention éducative. Conditions et potentialités d'une recherche collaborative en milieu scolaire. *ESPRIT CRITIQUE*, 8, 1-8. https://www.researchgate.net/publication/280446099_Transitions_et_mediations_croisees_en_intervention_educative_Conditions_et_potentialites_d'une_recherche_collaborative_en_milieu_scolaire
- Couturier, Y., Larose, F. et Bédard, J. (2009). Continuités et discontinuités de l'intervention éducative et de l'intervention socio-éducative en milieu scolaire défavorisé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(4), 59-79. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-4-page-59.htm>
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long d'une vie* (2^e éd.). Presses universitaires du Septentrion.
- Desrochers, A. et Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : D'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5-25. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>
- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève, cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf

- Hagège, H. (2017). Méditer pour l'équité. *Éducation et francophonie*, 45(1), 107-133. <https://doi.org/10.7202/1040723ar>
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture* (traduit et adapté par L. Laplante, M. Brodeur, A. Desrochers et G. Jean). Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Isabelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1043024ar>
- Lafreniere, M., Vallerand, R. et Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque: perspectives intégratives. Dans P. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques* (p. 47-66). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0047>
- Laplante, L. (2010). L'histoire de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique*, 160, 10-14.
- Larocque, K. (2013). *Intervention éducative auprès de parents quant à l'observation et l'interprétation des comportements spécifiques de leur nouveau-né prématuré afin d'améliorer leur confiance parentale* [Rapport de stage, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10967>
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. *Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49. <https://doi.org/10.7202/1025762ar>
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569-594. <https://doi.org/10.7202/009965ar>
- Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement: analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 509-533. <https://doi.org/10.7202/012080ar>

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin éditeur.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4).
- Mikaïloff, N. et Roux, C. (2015). Éthique et responsabilité éducative du conseiller principal d'éducation: analyse compréhensive de l'accompagnement des élèves en établissement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 47-65. <https://doi.org/10.7202/1031471ar>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*. <http://www.ontario.ca/fr/page/plan-daction-ontarien-pour-lequite-en-matiere-deduction>
- Ministère de l'Éducation du Manitoba. (2020). *Une meilleure éducation, dès maintenant. Donner la priorité aux élèves*. https://manitoba.ca/asset_library/en/proactive/2020_2021/better-education-starts-today-report.fr.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse. (2020). *Politique sur l'éducation inclusive*. <https://www.ednet.ns.ca/docs/inclusiveeducationpolicyfr.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale de France. (2013). *Pacte pour la réussite éducative*.
- Moreau, A. C., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1021026ar>

- Office des professions du Québec. (2014). *Rapport sur la situation des orthopédagogues au Québec*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2395966>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2012). *Quelle est l'ampleur des inégalités de revenus dans le monde et comment l'éducation peut-elle aider à les réduire? Indicateurs de l'éducation à la loupe*. https://www.oecd.org/fr/publications/quelle-est-l-ampleur-des-inegalites-de-revenus-dans-le-monde-et-comment-l-education-peut-elle-aider-a-les-reduire_5k97jv71466l-fr.html
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.
- Pharand, J. et Moreau, A. C. (2015). La littératie émotionnelle - L'expérimentation d'une démarche d'analyse et le développement de compétences émotionnelles au primaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 113-139). Presses de l'Université du Québec.
- Piaget, J. (1995). *Psychologie et pédagogie*. Denoël/Gonthier.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rousseau, N., Prudhomme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (3^e éd., p. 5-48). Presses Universitaires du Québec.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.
- St-Pierre, J. (2018). L'intervention éducative: quelles définitions, quels usages, quels ancrages? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 17-47. <https://doi.org/10.7202/1059952ar>
- Vygotski, L. S. (1933). Analyse paidologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko, *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 141-171). MGU.

Chapitre 2

Prendre en compte la diversité linguistique à l'école : enjeux sociologiques, approches pédagogiques et pistes de recherche

Marilyne Boisvert, Joël Thibeault et Priscilla Boyer

Introduction

Les milieux éducatifs canadiens, à l'image de la société qui les institutionnalise, se caractérisent aujourd'hui par une diversité linguistique et culturelle indéniable. Si une prise en considération féconde de cette diversité doit se situer au cœur de toutes les disciplines qui sont enseignées en contexte scolaire (Bunch, 2013), elle nécessite que l'ensemble des actrices et des acteurs de la scène éducative (personnels enseignant et non enseignant, directions, chercheuses et chercheurs, etc.) se questionnent, d'une part, sur les fonctions de la langue de scolarisation et, d'autre part, sur la légitimité que l'on accorde aux diverses pratiques langagières des élèves à l'école. Plus particulièrement, croyons-nous, ces actrices et ces acteurs

gagneraient à s'intéresser aux manières de soutenir les élèves – tous les élèves – dans leur apprentissage de la langue de scolarisation, tout en leur permettant de développer harmonieusement leurs identités multiples.

Dans le cadre de cette contribution, nous nous proposons d'entreprendre une réflexion sur les points de jonction entre langue et éducation inclusive. Si la réflexion autour de cet objet s'est déjà posée à moult reprises (Beacco et al., 2016; García, 2009; Prax-Dubois, 2019, 2020; Thibeault et Fleuret, 2020), elle demeure encore aujourd'hui d'actualité. Pour cadrer notre réflexion, nous relatons d'abord quelques écrits phares en sociologie de l'éducation qui ont montré que l'école, bien qu'elle se veule libératrice et qu'elle prétende à une démocratisation des savoirs (Bourdieu, 1966), n'est pas toujours « un lieu d'égalité langagière » (Calvet, 2008, p. 53). Cela nous permettra ensuite d'explorer deux approches pédagogiques¹, les approches plurielles des langues et des cultures ainsi que les pédagogies critiques qui, malgré les défis relatifs à leur mise en œuvre en classe, tendent à valoriser le répertoire linguistique² pluriel des élèves et à en tirer parti. De ce fait, ces approches peuvent outiller les élèves pour qu'ils puissent s'engager dans une réflexion sur les enjeux de pouvoir qui sous-tendent l'utilisation des langues à l'école et dans la société. Ce tour d'horizon nous amènera, en fin de texte, à proposer des pistes de recherche et de réflexion futures concernant l'enseignement de la langue de scolarisation en contexte de diversité linguistique.

-
- 1 Selon Messier (2014), une approche pédagogique désigne une « orientation particulière d'une situation pédagogique, laquelle se compose des traits caractéristiques des composantes de la situation pédagogique, ainsi que de l'importance relative accordée à chaque composante au sein des relations entre elles » (Messier, 2014, p. 220).
 - 2 Un répertoire linguistique peut être considéré comme un ensemble de ressources linguistiques (langues et variétés de langue), dynamique et non cristallisé dans lequel puise un locuteur ou une locutrice selon ses besoins de communication et selon le contexte d'énonciation.

1. Les dissonances entre la langue de l'école et les pratiques langagières des élèves

Dans *Ce que parler veut dire*, Bourdieu (1982) soutient que les échanges linguistiques, qu'ils trouvent leur point d'ancrage à l'école ou dans les autres sphères de la société, doivent être étudiés en fonction de l'environnement dans lequel ils prennent leur essor et des dynamiques de pouvoir entre locutrices et locuteurs. En effet, pour le sociologue, quand des individus entrent en interaction, ils déploient, font valoir et recomposent leurs acquis linguistiques. Ces derniers peuvent alors être reconnus et valorisés ou, à contrario, être dépréciés et pénalisés, selon des critères et des normes sociales qui sont souvent implicites. Pour Bourdieu, les interactions constituent dès lors un lieu où se jouent des rapports de force indéniables.

L'école représente un espace où de tels rapports peuvent s'actualiser. En effet, quand les élèves franchissent le seuil de la porte de la classe, ils doivent effectivement adopter une langue, le français par exemple, et les normes d'usage de cette langue dans une variété qui se rapproche le plus possible de sa forme standard. Si, au gré de leur jeunesse, ces élèves ont construit des connaissances d'une variété de langue qui ressemble à celle qui est mise en avant par l'enceinte éducative, il va sans dire que leurs acquis linguistiques ne leur seront pas seulement utiles; ils leur seront reconnus par des notes scolaires élevées, ainsi que par le prestige et les avantages qui leur sont associés.

Selon plusieurs (Bélanger, 2007; Blanchet, 2016; Guérin, 2013), l'école contribuerait donc à l'affirmation sociale d'un usage proprement légitime de la langue. En d'autres termes, plutôt que de reconnaître et d'apprécier le caractère composite des échanges linguistiques qui y ont cours, l'école miserait exclusivement sur une langue et, plus particulièrement, sur une variété bien arrêtée de celle-ci. Pour Blanchet (2016), l'école valorise ainsi une supranorme linguistique et, ce faisant, elle filtre les élèves qui auront accès à des formations de niveau supérieur sur la base de leurs acquis linguistiques. Elle participerait donc à la reproduction des élites socioéconomiques de la société et évacuerait de « l'ascenseur social » (Blanchet, 2016, p. 89) ceux qui peinent à s'appropriier la langue de l'école.

Nombreuses sont les manifestations concrètes de cette affirmation sociale qu'opèrent subtilement les milieux éducatifs. Dans la classe de français, par exemple, on sait que l'enseignement grammatical occupe une place prépondérante (Chartrand et Lord, 2013) et que ce dernier, revêtant une fonction normative assumée, est bien souvent prodigué dans une perspective mononormative (Vargas, 1996) et monolingue (Larouche, 2018). Sont donc mises de côté les variétés de la langue enseignée et les langues que connaissent les élèves dans l'enseignement d'une norme légitimée qui peut s'éloigner de celle qu'ils emploient en contexte extrascolaire. Qui plus est, dans les écoles où sont scolarisés de nombreux élèves plurilingues, il n'est pas rare d'observer des pratiques qui leur imposent le recours exclusif à la langue de scolarisation (Grosjean, 2015 ; Magnan et Darchinian, 2014). Leur mise en place peut d'ailleurs être soutenue par des mécanismes de récompenses et de sanctions, lesquels favorisent naturellement les élèves qui, à l'extérieur de l'école, s'expriment le plus souvent dans la langue de scolarisation. Comme le souligne Guérin (2013), ces politiques linguistiques éducatives peuvent être handicapantes et elles participent à concevoir le bi/plurilinguisme comme un obstacle à l'intégration scolaire et sociale.

2. Des approches pédagogiques pour prendre en compte la diversité linguistique

Si les travaux cités en sociologie de l'éducation donnent à penser que l'école prescrit l'usage d'une norme standard d'une langue et que, de cette manière, elle peut contribuer à l'édification et à la reproduction d'inégalités scolaires et sociales, il semble en outre important de considérer son potentiel inclusif et émancipateur. Ce potentiel peut notamment se traduire par l'actualisation de pratiques d'enseignement qui visent tout autant à faire valoir la diversité linguistique qu'à faire comprendre aux élèves les liens étroits qui unissent langue et pouvoir. Partant des postulats qui ont été évoqués précédemment, c'est-à-dire que le recours à certaines formes linguistiques à l'école peut mener à des instances d'inclusion et d'exclusion (Bourdieu, 1982), les chercheuses et les chercheurs qui inscrivent leurs

travaux dans cette perspective (Alim, 2010; Fleuret et Auger, 2019; García, 2009; Moore, 2006) aspirent, entre autres, à une plus grande justice sociale. Pour ce faire, ils proposent des pistes d'intervention qui visent l'enseignement de la langue valorisée par l'école, mais qui s'efforcent de normaliser la diversité linguistique et de renverser le paradigme scolaire prédominant dans lequel les différences linguistiques sont davantage perçues comme un frein à l'intégration linguistique, scolaire et sociale.

Nous sommes d'avis qu'il importe de cesser d'analyser les pratiques langagières en termes d'écart à la norme, mais plutôt de s'intéresser au potentiel des élèves, à leurs « déjà-là », à leur bagage linguistique et culturel, cela afin de favoriser leur socialisation et leur réussite éducative. En effet, c'est en légitimant la pluralité des pratiques langagières des élèves qu'ils seront dotés de connaissances et de compétences qui jouissent de légitimité à l'école, et donc, que cette dernière pourra réellement se vanter d'être un espace d'émancipation. C'est ce qu'avance Prax-Dubois (2020) lorsqu'elle critique la perspective déficitariste souvent adoptée en milieu scolaire; comme elle le note, « [u]ne visée pédagogique inclusive implique en effet d'envisager l'avenir éducatif des enfants plurilingues en devenir en termes de potentialité plus qu'en termes d'assignation identitaire ou de fatalité » (Prax-Dubois, 2020, p. 159-160).

Pour témoigner du foisonnement actuel des travaux sur le sujet, on peut notamment se pencher sur deux familles d'approches pédagogiques : les approches plurielles des langues et des cultures (Candelier, 2008), et les pédagogies critiques (Alim, 2010; Fairclough, 1998). Bien qu'elles soient issues d'horizons variés et qu'elles convoquent des cadres théoriques de nature éclectique, ces approches pédagogiques permettent, à leur façon, de favoriser l'apprentissage de la langue de scolarisation, et ce, en valorisant les répertoires linguistiques des élèves et en suscitant une réflexion sur les enjeux de pouvoir relatifs aux langues et aux variétés qui y sont afférentes. Ces approches pédagogiques sont examinées ci-dessous, de sorte à mieux comprendre leurs principes, la fonction qui y assume la langue, leurs limites ainsi que les enjeux qui les sous-tendent.

2.1. Les approches plurielles des langues et des cultures

Considérées comme un prolongement des travaux d'Eddy Roulet (1980) en France et de ceux d'Eric Hawkins (1984) sur le *language awareness* en Grande-Bretagne, les approches plurielles des langues et des cultures (désormais approches plurielles) ont été élaborées par une équipe dirigée par Michel Candelier en Europe à la fin des années 1990. Dans leur sens large, les approches plurielles « impliqu[e]nt à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008, p. 68). Logeant au centre du paradigme de la didactique du plurilinguisme, elles mettent notamment en valeur les langues minorisées et favorisent le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'élève (Troncy, 2014), articulée ainsi par Beacco et al. (2016) :

La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout locuteur, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques); la pluriculturalité désigne la capacité de participer à plusieurs groupes sociaux et à leurs cultures (Beacco et al., 2016, p. 10).

Pour favoriser le développement de cette compétence, les enseignantes et les enseignants peuvent avoir recours aux approches plurielles, qui nécessitent d'accorder une place importante au répertoire linguistique des élèves lors des activités d'enseignement. Dans cette optique, il convient de tout mettre en œuvre pour les sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle. Généralement, les écrits sur la question présentent quatre approches plurielles, qui ne sont pas tout à fait perméables, mais qui comportent certaines caractéristiques discriminantes : la didactique intégrée des langues,

l'intercompréhension entre langues parentes, l'éveil aux langues et l'approche interculturelle (Candelier et al., 2010). Ces dernières se distinguent par la fonction et le statut qu'assument les langues en leur sein.

- *La didactique intégrée des langues* a ceci de particulier qu'elle tisse des liens explicites entre les langues du cursus scolaire. Par exemple, elle encourage la mobilisation d'une langue seconde ou étrangère dans les cours liés à la langue de scolarisation, et vice-versa. On se rapproche ainsi d'un certain décloisonnement disciplinaire, et ce, même dans les disciplines linguistiques.
- *L'intercompréhension entre langues parentes* consiste en un travail en parallèle sur plusieurs langues d'une même famille (p. ex. le français, le catalan et le portugais), dont une langue du cursus scolaire; de cette façon, elle permet aux élèves de développer des stratégies qui permettront la compréhension, orale et écrite, de certaines caractéristiques des systèmes linguistiques mis en perspective.
- *L'éveil aux langues* appelle à la manipulation de corpus dans diverses langues, visant avant tout à sensibiliser les élèves aux langues et aux cultures de leurs pairs. Souvent, les praticiennes et praticiens qui se réclament de cette approche tendent à exploiter des textes bi/plurilingues (Beacco et al., 2016; Lory, 2015) et des biographies langagières (Lory, 2015; Simon et Maire Sandoz, 2008), bien que ces dispositifs n'en soient pas l'apanage.
- Moins orientée vers la langue que les autres approches plurielles, *l'approche interculturelle* est une démarche qui demande de mieux comprendre sa culture et de la reconfigurer au contact d'autres, dans une perspective dynamique et bidirectionnelle. Par sa finalité assez large, elle englobe, en quelque sorte, les trois autres approches plurielles.

En dépit de leurs divergences, les approches plurielles postulent toutes que les élèves n'arrivent pas sur les bancs d'école dépouillés de connaissances : les langues et les variétés de langues qu'ils connaissent à des degrés divers sont autant de socles sur lesquels on peut faire reposer leurs apprentissages.

D'ailleurs, ces approches s'appuient sur le principe de bi/plurilinguisme additif, qui se réfère à une forme de bi/plurilinguisme qui résulterait d'un environnement scolaire où on gagne à stimuler le développement de compétences dans plusieurs langues, sans exclusivement mettre l'accent sur la langue de scolarisation (Lambert, 1973). À l'inverse, le bilinguisme soustractif se rapporte à une forme de bi/plurilinguisme qui découlerait d'un environnement scolaire qui aurait empêché les élèves de développer leur(s) langue(s) d'origine lorsque celle(s)-ci n'est/ne sont pas la langue de scolarisation. L'apprentissage de cette dernière, dans le bilinguisme soustractif, se ferait donc au détriment des langues que connaissaient les élèves avant leur arrivée à l'école. La distinction entre ces deux formes de bi/plurilinguisme s'avère pertinente à établir, car les études laissent entrevoir que ce serait grâce à un environnement privilégiant le maintien des langues d'origine des élèves que l'on pourrait favoriser leur développement langagier, cognitif et social (Cummins, 2000; García, 2009).

2.1.1. Les retombées positives et les limites des approches plurielles

Grâce à diverses études menées récemment, on est à même de constater que les approches plurielles, qui permettent de reconnaître les identités hybrides et plurielles des jeunes (Simon et Maire Sandoz, 2008), peuvent aussi avoir d'autres retombées positives (Troncy, 2014). À titre d'exemple, elles seraient susceptibles de développer chez les élèves des représentations positives sur les langues (Lory, 2015), elles pourraient favoriser leur motivation en écriture (Vatz Laaroussi et al., 2014) et soutenir la construction de connaissances en grammaire (Maynard, 2022; Thibeault, Maynard et Boisvert, 2022), elles participeraient à l'autonomisation des élèves (Rousseau et al., 2012) et elles les amèneraient à évoluer dans des espaces plurilingues sécurisés (Prax-Dubois, 2020).

Malgré les apports documentés des approches plurielles, Gohard-Radenkovic (2015) fait remarquer qu'on ne peut les concevoir comme une panacée. En effet, l'auteur explique qu'il faut faire montre de circonspection face aux discours angélistes ou lénifiants qui leur sont parfois associés, puisqu'elles sont en proie à différentes logiques qui teintent leur déploiement en salle de

classe, comme la logique applicationniste. L'enseignante ou l'enseignant qui use des approches plurielles selon cette logique focaliserait ses efforts sur l'atteinte des cibles d'apprentissage, et sur la compréhension des consignes et des contenus. Par ricochet, elle ou il pourrait faire fi de l'histoire de vie des élèves et des contextes sociaux et politiques dans lesquels ces personnes enseignantes évoluent. La prévalence de cette logique applicationniste peut mener à des dérives importantes. En reléguant au second plan les enjeux sociaux qui sont relatifs à l'usage des langues et des variétés de langues, les approches plurielles peuvent être folklorisantes ou culturalisantes (Gohard-Radenkovic, 2015), ce qui peut renforcer les rapports de force entre les différents groupes sociaux dans la classe.

Pour illustrer cette idée, on peut soulever les résultats d'une étude menée par Prax-Dubois (2019) dans une école de langue française d'outre-mer. Spécifiquement, la chercheuse a observé des stratégies d'interaction pluri-lingues lors de la mise en application d'activités d'éveil aux langues dans une classe de petite section. Selon l'étude, lorsqu'est mise de l'avant la « finalité de la seule maîtrise du français » (Prax-Dubois, 2019, p. 342), il n'est pas possible d'apprécier le potentiel des activités d'éveil aux langues. Même si les intentions des enseignantes et des enseignants sont louables, cette finalité, doublée d'une posture déficitariste, peut effectivement mener à mettre l'accent sur les différences des élèves, engendrant l'amplification de la singularisation des élèves bi/plurilingues.

Pour donner un autre exemple des limites des approches plurielles, Simon et Maire Sandoz (2008) soutiennent que celles et ceux qui les mettent en œuvre doivent être attentifs au sentiment de marginalisation que peuvent vivre les élèves monolingues³, qui ne peuvent s'appuyer sur plusieurs langues pour réaliser les activités et qui peuvent être dépaysés par leur propre monolinguisme. Siegel (2006) et Prax-Dubois (2019) croient que c'est bien lorsque

3 On pourrait remettre en question la notion même de monolinguisme et considérer que tous les élèves, qu'importe la nature des ressources qui se logent dans leur répertoire linguistique, sont plurilingues. Cette posture laisserait percevoir les élèves comme des êtres communicants, ce qui permettrait d'éviter de les figer dans des catégories linguistiques.

ces approches ne souscrivent pas à une perspective critique, visant la transformation des pratiques institutionnalisées et des pratiques sociales, qu'elles peuvent réifier les frontières intergroupes et reproduire les inégalités entre les groupes linguistiques et sociaux. En somme, on peut mettre en relation l'ensemble de ces considérations avec la position de Hélot (2015), qui ne manque pas de souligner que les approches plurielles « ne sont pas sans danger quand elles consistent en des activités superficielles qui ne sont pas intégrées dans les programmes scolaires » (Hélot, 2015, p. 30).

2.1.2. *Une note conclusive sur les approches plurielles*

Il semble important de mentionner que la valorisation des « différences » linguistiques à l'école par l'entremise des approches plurielles s'inscrit dans un projet ambitieux, qui vise de toute évidence l'atteinte des contenus d'apprentissage, dont l'apprentissage de la langue de scolarisation, mais qui ne s'y arrête pas. En mots clairs, il n'est pas question de nier l'importance de l'apprentissage de la langue de scolarisation, dont sa norme écrite, ne serait-ce que parce qu'elle est vectrice de mobilité sociale (García, 2009; Thibeault, 2020); cela étant, l'instrumentalisation des approches plurielles à cet égard peut causer des dérives sur lesquelles on ne peut fermer les yeux. En l'occurrence, lorsque le seul ou le principal argument qui justifie le recours à ces approches est qu'elles contribuent au développement de certaines capacités ou qu'elles servent à l'atteinte des cibles d'apprentissage, on peut passer à côté de leurs visées initiales, c'est-à-dire de favoriser le vivre-ensemble.

Ces mises en garde indiquent tout compte fait que la planification et le pilotage des approches plurielles doivent être réfléchis. Cette réflexion doit se poser en termes d'intentions pédagogiques, mais il est important qu'elle concerne également la manière de les déployer en fonction des contextes sociaux et politiques (de Robillard, 2008; Gohard-Radenkovic, 2015), et en fonction des politiques linguistiques en vigueur dans les écoles.

2.2. Les pédagogies critiques

La logique applicationniste, dépeinte ci-haut comme un obstacle à la prise en compte féconde de la diversité linguistique à l'école, est explicitement mise à mal au sein d'une autre famille d'approches pédagogiques favorables à cette prise en compte : les pédagogies critiques. Reconnues comme ayant pris racine dans les travaux du penseur et révolutionnaire Paulo Freire (1974), ces pédagogies émancipatrices et transformatives cherchent avant tout à cesser de mettre sous silence les élèves en leur donnant une voix (Siegel, 2006), à renverser l'ordre social (Alim, 2010) et à questionner ce qui est naturalisé. Elles favorisent donc la mise au jour des enjeux de pouvoir afférents non seulement aux langues (Janks, 2000), mais aussi à toutes formes de médiation sociale (genre, bagage ethnoculturel, etc.).

Certaines pédagogies critiques visent plus spécialement à saisir la filiation entre langue, identité et pouvoir et, de ce fait, amènent à explorer des idéologies qui se jouent dans les discours (Siegel, 2006). À cet effet, on peut penser à deux proches parentes : la littératie critique (Shor, 1999) et la *critical language awareness* (désormais CLA) (Fairclough, 1998). Alors que la visée de la littératie critique est d'outiller les élèves pour qu'ils puissent voir comment les discours sont construits, comment ils fonctionnent dans le monde (Comber, 1999) et comment ils offrent la possibilité de le transformer (Morrell, 2003), la CLA consisterait surtout en une application éducative des principes de l'analyse critique du discours (Janks, 2000 ; Wallace, 1999⁴).

Dans l'ensemble, ces pédagogies critiques se rejoignent puisqu'elles contribuent à déplier les processus de minorisation linguistique et à mettre en évidence la valeur arbitraire que l'on accorde à des langues en raison du prestige de leurs locutrices et de leurs locuteurs (Fairclough, 1998). Promouvant un monde plus équitable, elles visent en somme à doter les élèves des outils nécessaires pour que la langue soit comprise comme une clé pour réfléchir

4 À des fins de clarification, on pourrait dire que l'analyse critique du discours cherche à mettre en relief les liens entre les structures linguistiques d'un texte et les structures politiques et sociales (Clark et al., 1991).

sur leur vécu, le façonner et agir sur lui (McLaren et da Silva, 1993). En ce sens, on s'éloigne ici d'une vision traditionnelle de l'usage des langues à l'école pour emprunter une perspective critique, où les phénomènes linguistiques et les pratiques langagières sont historicisés et où ils s'inscrivent dans des rapports sociaux.

Pour mettre en place la littératie critique et la CLA, de nombreuses démarches s'offrent aux enseignantes et aux enseignants. Sans tomber dans l'applicationnisme, ces derniers sont avant tout invités à penser leurs interventions de sorte que les jeunes se questionnent sur leurs propres pratiques langagières, ainsi que sur les discours dominants restitués dans l'école et la société (Alim, 2010; Shor, 1999). À titre d'exemple, on peut proposer que les élèves colligent des discours sur lesquels ils tombent au quotidien (p. ex. dans les publicités, articles, dépliants, graffitis, emballages, chansons ou discussions) et, une fois le corpus formé, celui-ci est étudié par les élèves (Alim, 2010). Le rôle des enseignantes et des enseignants consiste à les guider pas à pas dans l'exercice. L'objectif est de révéler que les choix réalisés par les autrices et les auteurs ne sont pas neutres, qu'ils laissent transparaître des intérêts et des idéologies en amenant les élèves à identifier qui les a rédigés, quand, où et pourquoi, en plus d'explorer les valeurs qui y sont exprimées (Luke, 2012). Ainsi peut-on également donner l'occasion aux élèves de réfléchir sur leurs propres positions, leurs intérêts, ainsi que les idées et les discours qu'ils véhiculent, consciemment ou inconsciemment, dans leurs productions orales et écrites.

Dans une étude que l'un de nous a réalisée sur l'enseignement grammatical (Thibeault et Maynard, 2022), une enseignante, adoptant une telle perspective critique, a voulu amener ses élèves du secondaire à développer un sens d'*empowerment* vis-à-vis de la norme linguistique que met en valeur l'enceinte scolaire. Elle leur a ainsi proposé de se documenter par rapport à l'origine d'une règle grammaticale qu'ils trouvent trop difficile (p. ex. l'accord des participes passés) ou socialement injuste (p. ex. le masculin l'emporte sur le féminin). À partir de la lecture de courts textes écrits dans des journaux destinés au grand public, les élèves ont alors rédigé de façon collaborative

une lettre d'opinion qui a été envoyée à un membre de l'Académie française afin de lui proposer la réforme de la règle retenue et les raisons qui sous-tendent leur prise de position.

2.2.1. *Les retombées positives et les limites des approches critiques*

Des chercheuses et des chercheurs se sont attachés à étudier les retombées de ces approches critiques et ont pu en apprécier les apports, tout comme ils ont pu en soulever les limites. D'un côté, les pédagogies critiques comme la CLA et la littératie critique tendraient non seulement à augmenter la conscience sociale et politique des élèves, mais aussi à rehausser leur niveau de conscience métalinguistique (Alim, 2010) en les aidant à mieux comprendre le paysage linguistique du monde qui les entoure. De plus, des études montrent que la CLA et la littératie critique favorisent l'engagement des élèves (Jones et Chapman, 2017), concourent à la reconnaissance des voix marginalisées (Alim, 2010; Jones et Chapman, 2017) et contribuent à la redistribution du pouvoir dans la classe (Gordon, 2019; Peterson et Wetzell, 2015). Cela n'est pas étranger au fait que, par le biais de ces approches, les élèves sont invités à négocier les thèmes d'apprentissage, les moyens de consolider ces apprentissages ou les productions réalisées.

D'un autre côté, comme on peut s'en douter, un tel changement de paradigme n'est pas sans poser d'écueils lors de l'implantation de ces approches dans les milieux de pratique. Élèves comme parents peuvent y être réticents, car elles sortent des sentiers battus et peuvent les déstabiliser en raison du rapport à l'autorité, qui y prend une forme particulière. En effet, dans un jeu de négociation, les pédagogies critiques érigent les élèves au titre de producteurs de connaissances, ce que ne fait pas habituellement l'école traditionnelle (Shor, 1993). La résistance peut aussi provenir des enseignants et des enseignantes, un des arguments avancés étant lié au fait que la littératie critique et la CLA remettent en cause les fondements des programmes d'études, puisqu'elles sont chargées d'idéologies qui sont parfois en porte-à-faux avec celles qui sont sous-jacentes aux curricula. Par ailleurs, l'opposition de certains membres du corps enseignant à l'égard de ces approches peut

provenir de la difficulté à les déployer dans leur milieu en raison des évaluations standardisées et des programmes d'études obligatoires (Peterson et Wetzel, 2015 ; Shor, 1999), qui orientent et entravent, dans certains cas, leur marge de manœuvre professionnelle.

Outre ces limites, une critique importante leur est parfois adressée : paradoxalement, elles pourraient renforcer la stigmatisation de certains groupes sociaux lorsqu'elles sont uniquement menées auprès de populations d'élèves opprimés ou défavorisés. Dans les faits, les pédagogies critiques ont d'abord et avant tout été pensées pour les individus opprimés dans l'optique de favoriser leur autonomisation et leur émancipation (Freire, 1974). Or, Wallace (1999) explique qu'elles ne devraient pas seulement être mises en œuvre auprès de celles et ceux qui vivent une telle oppression, mais qu'elles gagneraient à être déployées auprès d'élèves jouissant de divers privilèges, question qu'ils soient aussi sensibilisés aux idéologies dominantes. Cette position tient aussi au fait qu'en promouvant ces approches auprès de tous, les élèves marginalisés ne sentent pas que la focale est toujours déplacée vers eux. Comme le souligne Wallace (1999), ce ne sont pas tous les élèves qui souhaitent qu'on les « pointe du doigt » ou que l'on s'enquière de leurs expériences personnelles, voire qu'on les instrumentalise, dans le cadre d'une situation d'enseignement. Pour ces raisons, toute pédagogie critique aurait avantage à être conduite de sorte à rejoindre l'ensemble des élèves de la classe, nonobstant leur groupe d'appartenance.

2.2.2. *Une note conclusive sur les pédagogies critiques*

Cette section a montré qu'à l'instar des approches plurielles, les pédagogies critiques telles que la littératie critique et la CLA sont des approches fécondes pour tirer parti de la diversité linguistique, mais qu'elles ne sont pas immunisées contre certains enjeux liés à leur actualisation en salle de classe, à commencer par la résistance des actrices et des acteurs scolaires. L'ensemble de ces réflexions nous mènent vers des pistes de recherche et des remarques conclusives générales, qui font l'objet de la section suivante.

3. Les perspectives en recherche et conclusion

Ce chapitre s'est attaché à souligner qu'à l'heure actuelle, l'école est encore un vecteur d'exclusion en raison du paradigme monolingue mononormatif dans lequel elle s'inscrit souvent. Nous avons montré qu'autant les approches plurielles que les pédagogies critiques visent une valorisation des répertoires linguistiques pluriels des élèves, en ce qu'elles valorisent leurs acquis et qu'elles visent à en faire des acteurs de changement. En effet, la finalité de ces approches pédagogiques est double : d'une part, elles cherchent à légitimer les acquis linguistiques des élèves, de sorte qu'ils puissent évoluer avec aisance et succès en société. D'autre part, ces approches pédagogiques, particulièrement les pédagogies critiques, favorisent une prise de conscience des enjeux de pouvoir auxquels sont soumis les membres de la société en ce qui concerne l'usage d'une langue dans sa variété standard. En ce sens, à la lumière des pédagogies critiques, il semble crucial que tous les élèves, qu'ils soient marginalisés ou non, saisissent comment fonctionne l'environnement linguistique dans lequel s'insèrent l'école et la société dans lesquelles ils se meuvent. C'est notamment en les encourageant à poser un regard critique sur cet environnement et les rapports sociaux inégalitaires qu'il engendre que l'on peut y parvenir. Ainsi, l'instauration d'une école inclusive, visiblement propice à la remise en question du statu quo, sera-t-elle envisageable.

Malgré l'intérêt des propositions formulées, nous avons souligné les possibles dérives de ces approches, ce qui tend à montrer que d'autres études sur la prise en compte de la diversité linguistique à l'école demeurent nécessaires. D'une part, si on considère que la méconnaissance ou que la résistance des enseignants et des enseignantes face aux approches plurielles et aux pédagogies critiques est une de leurs limites documentées, il apparaît crucial de pousser la réflexion sur la formation initiale et continue. En effet, si le corps enseignant semble plutôt réticent à l'idée de donner droit de cité à l'ensemble des ressources linguistiques des élèves dans la salle de classe, il est fort à parier que la formation y joue un rôle d'importance. Dans l'éventualité où les enseignantes et enseignants sont peu ou prou formés à de telles approches

ou s'ils se sentent peu préparés à œuvrer en contexte de diversité linguistique, comme cela semble être le cas chez des enseignantes et enseignants au Canada (Faez, 2012 ; Larochelle-Audet et al., 2013 ; Webster et Valeo, 2011), il y a là un travail colossal à mener afin de faire connaître ces approches prometteuses, en prenant bien le soin de ne pas sombrer pas dans une logique applicationniste.

Ce travail peut notamment se faire par l'entremise d'approches de recherche inscrites dans le paradigme participatif, telles que la recherche collaborative ou la recherche-action. En effet, elles pourraient constituer des avenues d'intérêt pour faire connaître ces approches, car nous croyons que c'est en intégrant toutes les actrices et tous les acteurs scolaires au processus de recherche (personnels enseignant et non enseignant, élèves, familles) que nous pourrions parvenir à réfléchir aux conditions favorables à la mise en œuvre d'approches prometteuses pour tirer parti de la diversité linguistique. Aspirant à démocratiser la recherche, de telles études tendraient à laisser une voix aux principaux concernés ou affectés par ces approches, les élèves et leur famille. Cette idée est d'autant plus en adéquation avec les postulats des pédagogies critiques voulant que la hiérarchie entre le corps enseignant et les élèves soit aplanie et que leur statut devienne symétrique (Freire, 1974).

Un autre chemin à parcourir en recherche est probablement d'explorer plus en profondeur la question des variations intralingues (variétés de langues et registres de langue), qui est souvent laissée pour compte dans les études sur la diversité linguistique. En occultant cette facette de la diversité linguistique, ce marqueur donne l'impression d'être exclusivement associé aux élèves bi/plurilingues ou qui sont issus de groupes linguistiques minorisés. Encore, comme le souligne Bacon (2017), la recherche sur cette thématique a souvent ce défaut de présenter le bi/plurilinguisme et les variations intralingues comme deux réalités linguistiques distinctes, comme si elles n'étaient pas le fait des mêmes populations d'élèves. Cette orientation peut participer à réifier et à essentialiser les groupes sociaux en raison des caractéristiques qu'on leur attribue. Pour ces raisons, il serait important d'adopter une vision plus écologique et dynamique de la diversité linguistique, où elle concerne tout le monde.

Nous sommes conscients que les pistes d'intervention et de recherche proposées dans ce chapitre pourraient impliquer de profonds changements dans les structures actuelles de l'école, puisqu'elles exigent, dans certains cas, de négocier des politiques linguistiques éducatives en place. Et ce jeu de négociations ne peut se passer sans une prise de conscience des idéologies linguistiques qui s'opèrent dans ces politiques linguistiques, et corollairement dans les pratiques des actrices et acteurs scolaires (Prax-Dubois, 2019). Ces derniers doivent prendre conscience de l'idéal monolingue et mononormatif qui oriente probablement leurs pratiques, de sorte à s'ouvrir à ce qui s'écarte de la norme prescriptive, celle de l'école. Cette réflexion doit non seulement avoir lieu chez les enseignantes et enseignants des disciplines linguistiques, mais chez toutes les actrices et tous les acteurs scolaires, qui doivent interroger la place de la langue dans leur discipline.

En conclusion, si la prise en compte de la diversité linguistique se justifie par le fait qu'elle donne aux diverses langues et variétés de langue une place légitime à l'école et qu'elle pourrait aider leurs locutrices et locuteurs à se doter des outils nécessaires pour être des actrices et acteurs critiques, le personnel scolaire doit se pencher sérieusement sur cette contradiction :

The notion of emancipatory literacy suggests two dimensions of literacy. On the one hand, students have to become literate about their histories, experiences, and the culture of their immediate environments. On the other hand, they must also appropriate those codes and cultures of the dominant spheres so they can transcend their own environments.
(Freire et Macedo, 1987, p. 94)

Cette aporie, bien réelle, mériterait de guider la réflexion sur la prise en compte de la diversité linguistique en milieu scolaire; il s'agit sûrement là d'une des clés pour participer à l'édification d'une école inclusive. Cette aporie demande aussi, en définitive, de s'interroger collectivement sur les façons de prendre en compte la diversité linguistique sans reproduire les inégalités scolaires et sociales que l'on cherchait de prime abord à oblitérer.

L'intervention éducative au regard de la diversité linguistique... quelques pistes à retenir :

Les membres du personnel scolaire peuvent contribuer à l'exclusion de certains élèves en valorisant exclusivement le français dans sa variété standard.

- Dans une perspective d'inclusion, deux types d'approches peuvent être mises en œuvre pour enseigner la langue de scolarisation : les approches plurielles des langues et des cultures, et les pédagogies critiques.
- Les approches plurielles des langues et des cultures visent à reconnaître, à légitimer et à mettre à profit le répertoire linguistique pluriel des élèves, et ce, afin qu'ils construisent des compétences et des connaissances liées au français.
- Les pédagogies critiques visent l'*empowerment* des élèves en les amenant à réfléchir, en fonction du contexte sociolinguistique et politique dans lequel ils évoluent, aux enjeux de pouvoir qui sont associés à l'usage des langues et des variétés linguistiques.
- Les approches plurielles des langues et des cultures ainsi que les pédagogies critiques sont associées à des avantages indéniables, mais aussi à de potentielles dérives, lesquelles doivent être prises en compte lorsque le personnel enseignant souhaite y recourir.

Références

- Alim, H. S. (2010). Critical language awareness. Dans N. H. Hornberg et S. L. McKay (dir.), *Sociolinguistics and Language Education* (p. 205-231). Multilingual Matters.
- Bacon, C. K. (2017). Dichotomies, dialects, and deficits: confronting the « standard English » myth in literacy and teacher education. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 341-357. <https://doi.org/10.1177/2381336917719255>

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. et Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Bélangier, N. (2007). Une école, des langues... ? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario. *Le français aujourd'hui*, 3(158), 49-57. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-49.htm>
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Éditions Textuel.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37(1), 298-341. <https://doi.org/10.3102/0091732X12461772>
- Calvet, L.-J. (2008). Bourdieu et la langue. Dans J.-F. Dortier (dir.), *Pierre Bourdieu* (p. 52-56). Éditions Sciences Humaines.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörinč, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. et Noguero, A. (2010). *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des culturels*. Conseil de l'Europe.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois: principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10306/pdf/SZBW_2013_3_Chartrand_Lord_L'enseignement_de_la_grammaire.pdf
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R. et Martin-Jones, M. (1991). Critical language awareness part II: Towards critical alternatives. *Language and Education*, 5(1), 41-54. <https://doi.org/10.1080/09500789109541298>

- Comber, B. (1999, 18-21 novembre). *Critical literacies : negotiating powerful and pleasurable curricula. How do we foster critical literacy through English language arts?* [communication]. National Council of Teachers of English 89th Annual Convention, Denver, CO, États-Unis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444183.pdf>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- de Robillard, D. (2008). Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités... *Le français aujourd'hui*, 3(162), 11-19. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-3-page-11.htm>
- Faez, F. (2012). Diverse teachers for diverse students: internationally educated and canadian-born teachers' preparedness to teach English language learners. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(3), 64-84. https://www.researchgate.net/publication/286735615_Diverse_teachers_for_diverse_students_Internationally_educated_and_Canadian-born_teachers'_preparedness_to_teach_English_language_learners
- Fairclough, N. (1998). Introduction. Dans N. Fairclough (dir.), *Critical Language Awareness* (3^e éd., p. 1-29). Routledge.
- Fleuret, C. et Auger, N. (2019). *Translanguaging*, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB)*, 10, 107-136. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés. Suivi de conscientisation et révolution*. Maspero.
- Freire, P. et Macedo, D. (1987). *Literacy. Reading the Word & the World*. Routledge.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gohard-Radenkovic, A. (2015). L'éducation plurilingue et les « approches plurielles » au service de quoi et au profit de qui? Histoire d'un désenchantement. Dans H. Adami et V. André (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires* (p. 171-218). Peter Lang.

- Gordon, C. T. (2019). Trusting student's voice in critical English education. *Journal of Language & Literacy Education*, 15(1), 2-32. http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2019/04/Gordon_JoLLE2019.pdf
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Guérin, E. (2013). La validité de la notion de « handicap linguistique » en question. *Le français aujourd'hui*, 4(183), 91-104. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-4-page-91.htm>
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Hélot, C. (2015). La diversité linguistique à l'école. Éveil aux langues ou pédagogie « critique » du plurilinguisme? *Cahiers de linguistique*, 41(2), 15-40.
- Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=23693cd6e68978e4435bda8a19b14fd7f9d8562f>
- Jones, S. et Chapman, K. (2017). Telling stories: Engaging critical literacy through urban legends in an English secondary school. *English Teaching: Practice & Critique*, 16(1), 85-96. <https://doi.org/10.1108/ETPC-02-2016-0031>
- Lambert, W. E. (1973). Culture and language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (dir.), *Education of immigrant students*. Ontario Institute for Studies in Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096820.pdf>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif* [rapport de recherche]. https://www.researchgate.net/publication/310114424-La_formation_initiale_du_personnel_scolaire_sur_la_diversite_ethnoculturelle_religieuse_et_linguistique_dans_les_universites_quebecoises_portrait_quantitatif_et_qualitatif
- Larouche, L. (2018). *Pratiques déclarées d'enseignants de l'intermédiaire en contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de la grammaire* [mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/38006/3/Larouche_Louise_2018_thèse.pdf

- Lory, M.-P. (2015). *L'évolution des représentations sur les langues d'élèves plurilingues du 3^e cycle du primaire lors de l'implantation d'un projet d'éveil aux langues* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13048>
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Magnan, M.-O. et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques: le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education*, 49(2), 373-398. <https://doi.org/10.7202/1029425ar>
- Maynard, C. (2022). Forces et limites d'un dispositif plurilingue pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française par des élèves bi/plurilingues. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(3), 66-92. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.32601>
- McLaren, P. et da Silva, T. T. (1993). Decentering pedagogy. Critical literacy, resistance and the politics of memory. Dans P. McLaren et P. Leonard (dir.), *Paulo Freire. A Critical Encounter* (p. 45-89). Routledge.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Morrell, E. (2003, 19-22 mars). *Writing the word and the world: Critical literacy as critical textual production* [communication]. Conference on College Composition and Communication, New York, NY, États-Unis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475208.pdf>
- Peterson, K. et Wetzell, M. M. (2015). « It's our writing, we decide it »: Voice, tensions, and power in a critical literacy workshop. Dans B. Yoon et R. Sharif (dir.), *Critical Literacy Practice. Applications of Critical Theory in Diverse Settings* (p. 55-75). Springer.
- Prax-Dubois, P. (2019). L'exclusion langagière dans les classes superdiverses en outremer français: silences, maillages et perspective inclusive dans l'océan Indien. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 326-348. <https://doi.org/10.7202/1065661ar>

- Prax-Dubois, P. (2020). Comment former des enseignants inclusifs en outre-mer? Propositions didactiques pour une éducation langagière inclusive dans les écoles françaises de l'océan Indien. *Spirale*, 65(2), 147-168. <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-2-page-147.htm>
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Hatier.
- Rousseau, C., Armand, F., Laurin-Lamothe, A., Gauthier, M.-F. et Saboundjian, R. (2012). Innovations in practice: A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(3), 187-190. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00629.x>
- Shor, I. (1993). Education is politics. Paulo Freire's critical pedagogy. Dans P. McLaren et P. Leonard (dir.), *Paulo Freire. A Critical Encounter* (p. 24-35). Routledge.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 1(4), 2-32. <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2/>
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17, 157-174. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.002>
- Simon, D. L. et Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Études de linguistique appliquée*, 3(151), 265-276. <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265.htm>
- Thibeault, J. (2020). Vers une sociodidactique de la grammaire du français en contextes minoritaires. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 133-154). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Thibeault, J. et Fleuret, C. (dir.) (2020). *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguismes*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Thibeault, J. et Maynard, C. (2022). Quand plusieurs normes linguistiques s'invitent dans le cours de grammaire. *La Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, 70, 30-34. https://www.researchgate.net/publication/360946776_Quand_plusieurs_normes_linguistiques_s'invitent_dans_le_cours_de_grammaire

- Thibeault, J., Maynard, C. et Boisvert, M. (2022). Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://acelf.ca/wp-content/uploads/2022/09/1091117ar.pdf>
- Troncy, C. (2014). Le champ des approches plurielles en construction : dessin d'un parcours et d'un univers didactiques. Dans C. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (p. 21-45). Presses Universitaires de Rennes.
- Vargas, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, 14(1), 83-103. <https://doi.org/10.3406/REPER.1996.2194>
- Vatz Laaroussi, M., Armand, F., Kanouté, F., Rachédi, L., Steinbach, M., Stoica, A. et Rousseau, C. (2014). *Écriture et histoires familiales de migration : une recherche action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec* [rapport de recherche adressé au FRQSC - Actions concertées]. https://frq.gouv.qc.ca/pt_vatzm_rapport-2014_competences-ecriture-immig/
- Wallace, C. (1999). Critical Language Awareness: Key principles for a course in critical reading. *Language Awareness*, 8(2), 98-110. <https://doi.org/10.1080/09658419908667121>
- Webster, N. L. et Valeo, A. (2011). Teacher preparedness for a changing demographic of language learners. *Revue TESL du Canada*, 28(2), 105-128. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i2.1075>

Chapitre 3

Quand la dénormalisation rencontre la différenciation pédagogique

Martin Blouin, Stéphanie Breton et Daniel Martin

Introduction

L'inclusion des élèves présentant des besoins particuliers est désormais pratique courante dans l'ensemble du Canada et met en lumière le besoin d'adapter les méthodes d'enseignement et d'adopter, chez les enseignantes et les enseignants, des pratiques inclusives. La volonté de favoriser l'accessibilité à la réussite pour ces élèves a conduit, durant les dernières décennies, à une série de débats politiques et de changements sociaux qui ont poussé les acteurs, actrices, décideurs et décideuses de l'éducation, entre autres, à accorder plus d'attention à la prise en compte des différences entre les individus et entre les groupes d'individus. Cette diversité croissante et l'émergence de la notion de reconnaissance des différences individuelles ne sont pas étrangères à l'apparition de certaines orientations prônées dans les écrits gouvernementaux, comme la différenciation des pratiques pédagogiques dans un paradigme de normalisation de l'apprentissage et de réussite pour tous.

Dans cette perspective normative, les obstacles qui empêchent un élève de fonctionner selon la « norme » s'effacent à travers l'adoption de mesures palliatives dont la mise en place repose essentiellement sur les ressources enseignantes de même que sur les différentes actrices et différents acteurs qui sont en relation directe avec l'élève différent (Nootens et Debeurme, 2018). Bien que nous reconnaissons qu'une approche dénormalisée est souhaitable, la réalité de la classe actuelle est qu'elle existe dans un milieu normatif où la différence est perçue comme un frein au développement de l'individu. Pour ainsi dire, l'élève existe dans un contexte de classe où le système identifie sa différence comme un frein à sa réussite pleine et entière alors que la personne enseignante, pour sa part, réalise que chacun des enfants présents dans la classe est différent. Aligner ces deux perspectives n'est pas chose simple puisqu'alors que l'enseignant ou l'enseignante adopte des pratiques pédagogiques inclusives, le système relève, quant à lui, d'une approche catégorielle (AuCoin et al., 2019; Borri-Anadon et al., 2021). Dès lors, la collaboration devient un outil essentiel pour éviter l'isolement des enseignantes et des enseignants par le partage de l'expertise.

Notre objectif, par ce texte, est de mettre en lumière les différentes variables inhérentes au concept de différenciation pédagogique adapté à une réalité où la personne enseignante fonctionne dans un système qui vise à normaliser la différence. À cet effet, la mise en œuvre sera appuyée par des exemples concrets et diversifiés de pratiques qui tiennent compte des caractéristiques des individus et du groupe tout en offrant des choix qui favorisent les apprentissages de tous les élèves.

1. La différenciation pédagogique

Au Canada, les programmes d'éducation en milieu scolaire encouragent le recours à des pratiques d'enseignement qui s'appuient sur des modèles de la différenciation ou de la flexibilité pédagogique dans leur enseignement (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Or, quoique les bienfaits d'une approche différenciée soient reconnus, aucun consensus n'est établi quant à sa définition. En effet, la plupart des études sur ce sujet s'appuient

sur les travaux de Tomlinson (2005). Pour Tomlinson, la différenciation pédagogique consiste à « enseigner de façon réfléchie et avec l'intention de favoriser la réussite de chaque élève dont l'enseignant accepte la charge professionnelle » (Sousa et Tomlinson, 2013, p. 9). Pour paraphraser, cette définition s'appuie sur l'intentionnalité préalable de l'enseignante ou de l'enseignant à poser un geste qui mène à la réussite scolaire, mais qui ne fait pas de distinction entre les actions posées en réaction aux comportements des élèves de celles posées par anticipation. Or, cette distinction, qui se réfère au principe d'intentionnalité, est déterminante dans la mesure où les actions posées en réaction à un comportement sont instantanées et visent à résoudre une difficulté ponctuelle, alors que les actions anticipées ont davantage une visée pérenne (Moldoveanu et al., 2016). Pour ainsi dire, la définition de la différenciation pédagogique de Tomlinson néglige de mentionner la nature des actions, ainsi que le processus menant à leur sélection puis à leur mise en application. La reconnaissance et l'identification de l'intentionnalité constituent les premiers pas vers une meilleure compréhension des tenants et aboutissants de la différenciation pédagogique en tant qu'approche inclusive. À cet effet, Moldoveanu et al. (2016) proposent un modèle qui témoigne de la distinction entre différenciation et action non intentionnelle. Selon ce modèle, la différenciation se définit comme « une approche caractérisée par le choix et la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe, visant à contribuer à leur réussite scolaire » (Moldoveanu et al., 2016, p. 762). Cet ajout de l'intentionnalité de l'action témoigne d'une volonté de rendre plus inclusive l'action pédagogique. Elle se pose, en effet, dans une logique de dénormalisation puisque la différence, s'il en est une, ne se situe pas tant au niveau des lacunes de l'élève, mais plutôt sur le « manque de flexibilité à l'égard des différences » (Borri-Anadon et al., 2021, p. 22) C'est en repositionnant la différenciation pédagogique dans un cadre social que nous pouvons percevoir à quel point agir sur la différence plutôt que considérer l'ensemble de la diversité sociale apparaît singulier. L'intentionnalité de l'action prend alors tout son sens puisqu'elle rappelle qu'en contexte d'inclusion, la personne enseignante se doit de s'éloigner d'une perception individualisante et normalisante de la différence afin de mieux considérer la diversité sociale au sein des élèves. La définition de Moldoveanu et al. (2016), tout comme celle

de Tomlinson (2005), demeurent toutefois attachées au concept de « réussite scolaire ». Or, la différenciation pédagogique, au sens où nous la considérons, rejoint des objectifs beaucoup plus larges.

Si la visée de la différenciation pédagogique ne se limite pas qu'à la réussite scolaire, mais plutôt à la réussite éducative, la diversité ne peut donc plus être perçue que dans son sens individuel, mais plutôt dans un contexte de reconnaissance de la société comme plurielle et diverse (Borri-Anadon et al., 2021). La différenciation pédagogique doit s'élever et poser un regard sur la réussite qui soit global et non limité au succès académique. À cet égard, si la différenciation pédagogique est perçue comme un moyen cherchant à « identifier et à combler les besoins éducatifs particuliers » (Borri-Anadon et al., 2021, p. 21), ces besoins peuvent s'étendre au-delà des savoirs, pour rejoindre les savoir-être, savoir-faire et savoir devenir. En d'autres termes, la réussite éducative

comprend le développement du plein potentiel du jeune qui n'exclut pas la réussite scolaire. Elle englobe l'intégration de savoirs académiques, l'acquisition d'attitudes et de valeurs utiles au fonctionnement en société, le développement des compétences nécessaires à l'insertion professionnelle et la réussite d'objectifs personnels (autonomie, bien-être, mobilité sociale, etc.) (Demba, 2016, p. 5).

Dans cette optique, la personne enseignante devient actrice dans la réussite éducative de l'élève au même titre que les parents, la famille, la communauté, etc. (Lapointe et Sirois, 2011). La figure 3.1 présente cette vision de la diversité selon ce cadre global.

En somme, la différenciation pédagogique est une action

- intentionnelle;
- qui perçoit la diversité comme une réalité sociale;
- qui se veut émancipatrice;
- qui vise la réussite éducative;
- qui se veut pérenne.

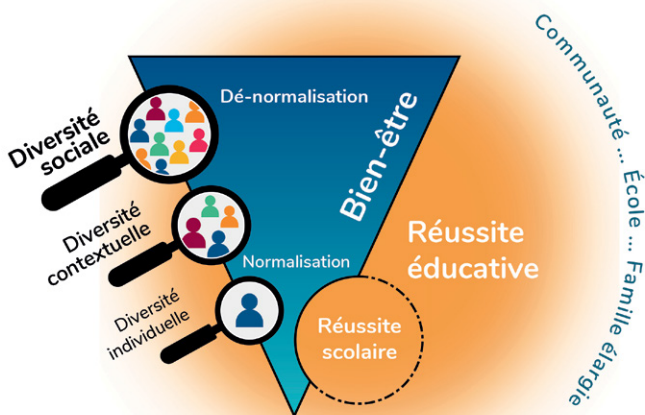


Figure 3.1 Illustration des concepts de bien-être et de réussite dans un contexte de diversité

Source : Tiré de Borri-Anadon et al., 2021, p. 35.

1.1. L'intentionnalité des pratiques

Accepter que la différenciation pédagogique soit intentionnelle, c'est la poser en réponse systémique aux besoins variés des élèves de la classe. Certes, la réalité de la salle de classe demande des accommodements ponctuels auxquels les personnes enseignantes s'empressent de répondre. Il suffit de penser aux élèves qui demandent des clarifications dès que les instructions relatives à un travail ont été données. Toutefois, ce geste ainsi que la réaction de la personne enseignante ne sont pas considérés comme de la différenciation pédagogique, puisqu'il y a absence d'intentionnalité. C'est aussi le cas d'une multitude d'ajustements ou d'adaptations qui ont lieu en classe tous les jours. Tous ces ajustements ou adaptations se font selon trois niveaux d'intentionnalité.

Tout d'abord, les actions absentes d'intentionnalité se situent, comme leur nom l'indique, au « degré zéro » (Moldoveanu et al., 2016). À ce niveau se retrouvent les gestes posés par les ressources enseignantes ou les autres personnes intervenantes du milieu scolaire en réaction aux élèves. Il s'agit, par exemple, d'un arrêt dans une leçon afin d'en préciser les instructions ou de reformuler une question qui en facilitera la compréhension. Bien qu'il s'agisse de pratiques courantes et souvent nécessaires, elles ne relèvent toutefois pas de la différenciation pédagogique parce que l'action posée est ponctuelle et n'a pas de visée pérenne. Cette action disparaîtra donc dès le comportement corrigé. Il s'agit plutôt d'une action qui cherche à normaliser un comportement, soit de permettre à l'élève de poursuivre sa tâche.

Viennent ensuite les actions dont l'intentionnalité est de niveau compensatoire, c'est-à-dire qu'elles s'articulent dans une perspective de normalisation de la différence. L'action compensatoire cherche à combler un déficit chez l'élève par des actions et des stratégies palliatives qui « normalisent » le fonctionnement de l'élève. Elle s'appuie dès lors fortement sur l'approche catégorielle selon laquelle la difficulté de l'élève est catégorisée (Borri-Anadon et al., 2021) et la réponse, scriptée. L'archétype exemplaire de l'action compensatoire est l'utilisation des lunettes pour lire. L'outil que sont les lunettes comble le déficit visuel d'une personne et lui permet de fonctionner « normalement ». En éducation, les actions compensatoires prennent des formes diverses qui varient en fonction de la lacune reconnue et cherchent à normaliser l'élève, à le rendre « comme les autres ». En contexte scolaire, ces actions peuvent prendre la forme d'outils d'assistance numérique à l'écriture pour les élèves présentant des difficultés à écrire ou encore, de délais plus longs accordés dans la réalisation d'une tâche.

Enfin, les actions dont l'intentionnalité se veut émancipatrice s'inscrivent dans une logique d'inclusion et de dénormalisation de la différence. Les actions de différenciation émancipatrice tiennent compte de tous les élèves. Dans cette optique, elles se retrouvent dans une approche universelle de l'apprentissage pour autant que la planification utilise la diversité des élèves de la classe comme autant de leviers pour viser la réussite de tous. En d'autres mots, la personne enseignante qui différencie son enseignement de manière émancipatrice le fera à travers des tâches diversifiées selon différents objets.

Qu'il s'agisse des contenus, des processus, des productions ou des structures, l'objectif est le même : utiliser les intérêts, les forces et les spécificités de l'élève comme un tremplin vers la réussite pour chaque élève. C'est le cas, par exemple, de l'enseignante ou l'enseignant de langue qui donne le choix de sujet de textes aux élèves, à la condition que l'intention d'écriture soit respectée. Ailleurs, c'est l'enseignant ou l'enseignante de mathématiques qui propose une variété de supports (enseignement magistral, vidéo, livre) pour l'acquisition d'une notion. À son centre, l'objectif, ici de réussite éducative, est respecté. L'élève acquiert la connaissance, mais les choix offerts permettent, dans le premier cas, d'approfondir un sujet qui est cher à l'élève, et dans le second, d'explorer différentes manières d'apprendre. Ainsi, dans ces deux cas, l'enseignante ou l'enseignant s'est appuyé sur la différence pour tendre vers la réussite de tous. La figure 3.2 présente cette idée de l'intentionnalité émancipatrice et son articulation dans le concept de norme.

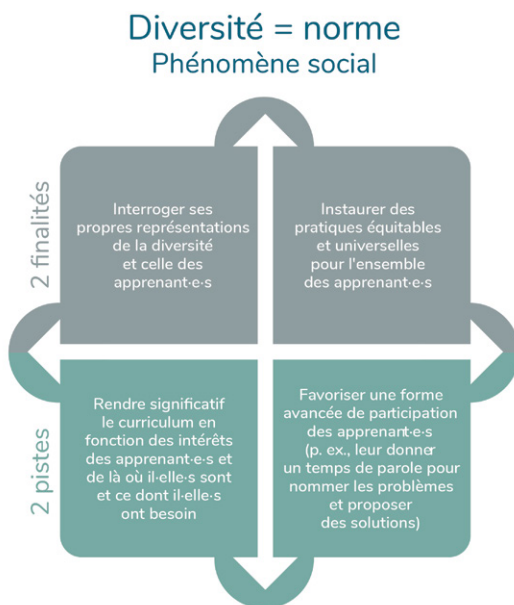


Figure 3.2 Représentation de la diversité comme phénomène social
Source : Tiré de Borri-Anadon et al., 2021, p. 24.

1.2. La différenciation des pratiques

Ce deuxième axe se rapporte à la différenciation pédagogique et à sa mise en place par le biais de pratiques qui se regroupent autour des composantes suivantes : les contenus des situations d'apprentissage, les processus d'enseignement-apprentissage, les productions attendues et les structures organisationnelles (Anderson et Algozzine, 2007 ; Caron, 2008 ; Gillig, 2008 ; ministère de l'Éducation, 2021 ; Moldoveanu et al., 2016 ; Tomlinson, 2004 ; Verret et al., 2016). Lorsque l'action de différenciation pédagogique porte sur les contenus, l'enseignante ou l'enseignant opte pour une diversification ou une sélection des points d'enseignement. Sans personnaliser la présentation des contenus disciplinaires, l'action vise à mettre en lumière la diversité des activités différentes qui mobilisent les mêmes savoirs en présentant les contenus de manières différentes ou en sélectionnant des parties de ceux-ci (Anderson et Algozzine, 2007 ; Olson et Platt, 2004 ; Reutzel, 2007 ; Tomlinson, 1995). Concrètement, l'enseignante ou l'enseignant cible une notion à travailler ou une compétence à développer dans la situation d'apprentissage et offre aux élèves diverses ressources pour accéder à ce contenu (ministère de l'Éducation, 2021). À titre d'exemple, l'enseignante ou l'enseignant de musique peut offrir des choix musicaux qui varient en niveau de difficulté pour un même instrument. Ou encore, une enseignante ou un enseignant d'anglais langue seconde pourrait sélectionner différents albums qui portent sur un même thème (ministère de l'Éducation, 2021). La différenciation pédagogique portant sur les contenus permet, pour ainsi dire, de moduler le « quoi enseigner ».

La différenciation des processus concerne les stratégies, outils ou moyens différents pour travailler au développement de la compétence ciblée. Il s'agit de diversifier les processus d'enseignement pour prendre en compte les préférences d'apprentissage des élèves. Il faut toutefois reconnaître qu'un grand nombre de facteurs influent sur ces processus. Il peut s'agir de la motivation à apprendre, de l'âge, du rythme d'apprentissage, du profil de la personne apprenante et de la préparation de chacun (Meirieu, 2009 ; Przesmycki, 2004 ; Tomlinson, 2004). Elle met également en évidence le style de l'apprenante ou de l'apprenant dans sa façon d'entrer en relation avec l'objet d'apprentissage (Reutzel, 2007). Ainsi, lorsque la personne enseignante différencie les

processus, elle agit sur la manière d'apprendre qui sera présentée, mais c'est aussi pourquoi cette structure de différenciation sert d'assise à plusieurs interventions différenciées (Akos et al., 2007 ; Anderson et Algozzine, 2007 ; Bender, 2002 ; Caron, 2003 ; Tomlinson, 2005). De façon concrète, l'enseignante ou l'enseignant utilise des moyens pour rendre les apprentissages davantage accessibles auprès des élèves, et fournit des activités leur permettant de mobiliser de bonnes stratégies et ressources pour atteindre une compréhension fine (ministère de l'Éducation, 2021). Par exemple, toujours selon le Ministère, le modelage de la réalisation d'une tâche et un tour de table de l'approche utilisée par les différents élèves représentent une méthode d'enseignement qui considère la différenciation des processus. Un autre exemple est lorsque le corps enseignant s'appuie sur la réflexion métacognitive des élèves pour qu'il explique aux autres élèves les stratégies utilisées et le processus effectué qui ont permis d'accomplir adéquatement une tâche. C'est aussi le cas de l'enseignante ou de l'enseignant d'éducation physique qui utilise différents outils de présentation pour montrer les règles d'un sport.

La différenciation des productions est celle selon laquelle « l'élève démontre ce qu'il a compris et ce qu'il peut réaliser au terme d'une assez longue période d'apprentissage » (Tomlinson, 2004, p. 64), après une étape par exemple, en utilisant un « véhicule de communication » différent (Tomlinson, 2004, p. 64). Dans la réalisation des productions, la personne enseignante fournira un soutien différencié, variera les limites de temps et acceptera aussi des niveaux différents de rendement de la part des élèves. Objectivement, tout au long de leurs apprentissages, ceux-ci peuvent démontrer leur progression, leurs connaissances et leurs compétences de la manière qu'ils leur conviennent parmi les choix de modalités proposés (ministère de l'Éducation, 2021). À titre d'exemple, une enseignante ou un enseignant qui laisse entre leurs mains le média de présentation du travail différencie les productions (ministère de l'Éducation, 2021). Dans l'optique où une enseignante ou un enseignant d'histoire voudrait que ses élèves indiquent les différences entre la société canadienne des Prairies et la société canadienne de la Côte Ouest vers 1905 par rapport aux activités économiques ainsi qu'aux langues et aux religions principales, ces derniers présenteraient à leurs pairs leur travail de la façon souhaitée : à l'oral, sous forme de schéma, dans un organigramme, dans un texte, par un dessin ou par une maquette.

La différenciation des structures organisationnelles consiste entre autres à organiser la classe au niveau de la répartition des élèves, donc des groupes. Elle implique l'instauration successive ou simultanée de situations d'apprentissage et de voies (outils, supports, soutien) variées, de même que le temps attribué pour les activités d'apprentissage et le temps d'enseignement pour répondre aux différents besoins des élèves (Gillig, 2008; Meirieu, 2009; Smith, 2004). En plus de favoriser les interactions sociales propices au développement d'habiletés communicatives, la réorganisation de l'environnement permet également d'atténuer l'absence de proximité des enseignantes ou des enseignants durant les situations d'apprentissage, et facilite la concentration de l'élève en le plaçant devant la classe ou encore, en limitant les stimulations visuelles. Elle permet également de placer un élève à risque près d'un pair ayant un rôle de modèle (Akos et al., 2007; Anderson et Algozzine, 2007; Bender, 2002; Caron, 2003). Tous les éléments qui concernent l'environnement physique de la classe sont importants parce que les élèves tendent à mieux travailler dans une classe bien structurée où il n'y a pas de perte de temps (Archambault et Chouinard, 2022; Good et Brophy, 2003). Il importe aussi que l'enseignant ou l'enseignante mette en place des routines, des centres d'apprentissage et des ateliers qui rendent optimal l'environnement des apprentissages au sein duquel les élèves évoluent (ministère de l'Éducation, 2021). Par exemple, une personne enseignante qui donne le pouvoir à ses élèves de décider s'ils veulent effectuer une tâche en équipe ou seuls correspond à une différenciation des structures (ministère de l'Éducation, 2021). Un autre exemple est celui de l'enseignante ou de l'enseignant qui offre une variété d'options pour s'asseoir en classe, mélangeant les regroupements et les places individuelles.

1.3. Les niveaux d'individualisation des pratiques

Bien que nous reconnaissons la diversité dans un contexte de dénormalisation, les régimes pédagogiques et les différentes organisations scolaires cadrent la différence dans une perspective normalisée selon une approche catégorielle (Borri-Anadon et al., 2021). En effet, les régimes pédagogiques ont établi des normes et voient la différence comme une difficulté

à surmonter et, dans cette vision, les actions de différenciation pédagogique ne peuvent être que compensatoires. Or, en contexte scolaire, il existe trois niveaux de différenciation pédagogique qui permettent à l'enseignante ou l'enseignant d'arrimer les activités pédagogiques à la diversification des besoins des élèves: la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification. De manière globale, ces trois niveaux forment d'une certaine manière un entonnoir allant de tous les élèves pour la flexibilité pédagogique à l'individu pour la modification.

La *flexibilité pédagogique* (action pédagogique universelle au Nouveau-Brunswick) correspond aux décisions que prend l'enseignante ou l'enseignant et qui s'adressent à tous les élèves dans une visée d'inclusion. Elle correspond à la souplesse permettant d'offrir certaines options en fonction du rythme et des préférences des personnes apprenantes ainsi que du niveau cognitif de tous les élèves de la classe. De plus, la flexibilité pédagogique comprend l'adoption de pratiques par et avec la diversité sociale. Pour ainsi dire, il s'agit du premier niveau de différenciation, celui qui inclut le plus grand nombre d'individus; comprises dans la flexibilité pédagogique, toutes les actions de l'axe des pratiques qui visent l'inclusion de tous les élèves et qui s'appliquent à tous. La flexibilité pédagogique concerne tous les élèves lors de situations d'apprentissage et d'évaluation dans une optique de régulation (ministère de l'Éducation, 2021b).

L'*adaptation* (ou action pédagogique essentielle) concerne les élèves ayant des besoins particuliers et consiste à ajuster la façon dont se vit la situation d'apprentissage et d'évaluation. Dans son application, l'adaptation s'insère dans une perspective de normalisation puisque dans son traitement, elle vise à pallier les déficiences d'un élève pour lui permettre de fonctionner comme un élève « normal ». Elle s'inscrit donc dans une vision contextualisée de la différence et vise un plus petit nombre d'élèves qui présentent des traits qui entraînent un retard ou l'incapacité d'accomplir une tâche dans sa forme originale, mais qui, grâce aux adaptations, pourront effectuer la tâche. À titre d'exemple, l'adaptation peut porter sur les procédures utilisées en cours de réalisation de la tâche ou dans la présentation visuelle du matériel nécessaire

à sa réalisation. Ces élèves ont souvent besoin d'un soutien accru afin d'être en mesure de réaliser certaines tâches. Ces mesures doivent être inscrites dans le plan d'intervention adapté de l'élève (ministère de l'Éducation, 2021a).

Pour sa part, la *modification* consiste à apporter un changement dans la nature de la situation d'apprentissage ou d'évaluation, modifiant par le fait même le niveau de difficulté de la tâche. En d'autres mots, l'élève ne parviendrait pas à la réussite avec de simples mesures compensatoires. Comme la modification concerne notamment les critères et les exigences de l'évaluation, la ou les modifications doivent absolument être inscrites dans un plan d'intervention adapté à l'élève (MELS, 2007). Par exemple, il peut être proposé des textes moins longs ou moins difficiles aux élèves éprouvant des difficultés de lecture. Au moment de la passation des épreuves ministérielles ou aux fins de la sanction des études, de telles modifications ne peuvent être apportées.

Il importe de préciser que les différents ministères de l'éducation provinciaux insistent sur le fait que les adaptations et les modifications doivent découler d'une analyse rigoureuse des besoins des élèves, analyse demandant la concertation des différentes personnes intervenantes du milieu. En ce sens, la différenciation pédagogique planifiée ne peut s'actualiser que dans un contexte où les besoins des élèves sont évalués, de même que leur niveau de développement des diverses compétences et du support dont ils auront besoin en cours de route. Aussi, la vision de la différence présentée dans cette section est celle mise en place par les administrations scolaires au Canada. Or, elle est peu alignée avec la différenciation pédagogique telle que définie dans ce chapitre. Les trois niveaux présentés ici se situent dans une vision catégorielle de la différence, c'est-à-dire que les différences sont catégorisées. C'est ce qui entraîne une classification des difficultés, comme l'utilisation des codes de difficulté au Québec (MELS, 2007). Aussi, la vision présentée perçoit la différence comme un problème, une difficulté à surmonter pour rendre l'élève « normal ». Il devient donc difficile, pour l'enseignante ou l'enseignant qui veut mettre en place des actions de différenciation pédagogique, de le faire à l'intérieur d'un système qui catégorise les difficultés et qui a une perception normalisante de la différence. Ceci est l'un des défis que pose l'adoption d'une pratique différenciée. La figure 3 présente de manière schématique les différents niveaux de différenciation pédagogique.

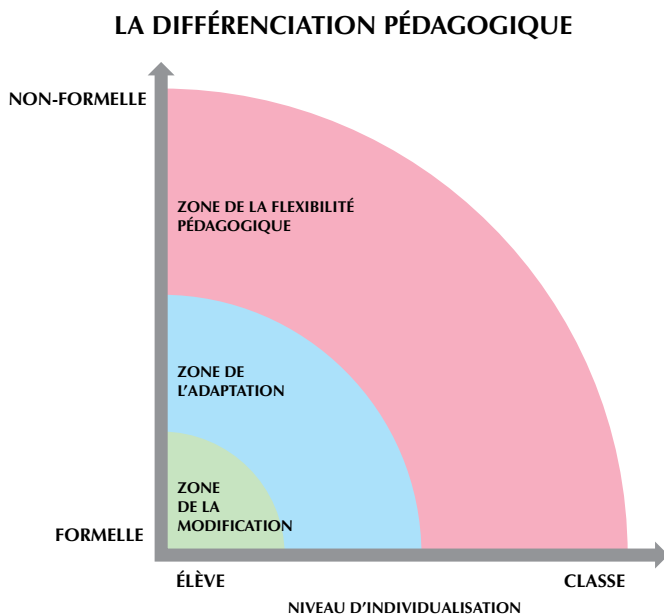


Figure 3.3 Niveaux de la différenciation pédagogique

Source: Blouin et al., 2024.

2. La collaboration : un élément clé à la mise en place de la différenciation pédagogique

L'implantation de pratiques pédagogiques différenciées repose sur un ensemble multifactoriel dynamique qui permet de planifier et de structurer les différentes interventions. Parmi les variables impliquées dans ce processus, la collaboration est probablement celle qui joue un rôle prépondérant. En plus de structurer les différentes ressources impliquées, elle assure une certaine cohésion entre les besoins de l'élève et les différents intervenants et intervenantes (Beauregard et Kalubi, 2011). De plus, la nature intentionnelle de la différenciation pédagogique exige une métacognition de la part de la personne enseignante qui pose des actions qui s'appuient sur la différence afin de favoriser la réussite éducative de tous les élèves.

Les études qui s'intéressent à ce sujet mentionnent que la collaboration constitue une stratégie efficace à l'implantation de l'inclusion scolaire et qu'elle permet d'améliorer l'enseignement auprès de tous les élèves (AuCoin et Goguen, 2004; Dionne et Rousseau, 2006; Gagnon et Gamache, 2022; Gray, 2008; Johnson et al., 2015; Wolfe et Hall, 2003).

La collaboration entre les actrices et les acteurs de l'école favorise également le partage d'expertise (Gagnon et Gamache, 2022). En partageant les connaissances, le corps enseignant et les autres intervenantes et intervenants augmentent la perception de compétence de chacun (Viau, 2009), phénomène qui devrait se traduire par un plus grand nombre d'adoption de pratiques différenciées. En effet, en donnant l'occasion aux enseignantes et aux enseignants de partager leurs expériences et leurs connaissances, par exemple dans un modèle de codéveloppement ou de coenseignement, l'information s'appuie sur le vécu expérientiel des personnes participantes, lui conférant une crédibilité non négligeable. La littérature scientifique soutient l'idée que plus les enseignantes et les enseignants perçoivent de bénéfices au regard de leur pratique de différenciation pédagogique, plus ils tendent à mettre en place des pratiques pédagogiques différenciées. Même constat du côté des bénéfices perçus, ce qui pourrait laisser sous-entendre une interrelation entre ces deux variables, à savoir que la reconnaissance des bénéfices perçus au regard des pratiques de différenciation contribuerait vraisemblablement à bonifier le sentiment de satisfaction au sujet de ces mêmes pratiques. En somme, un facteur majeur dans l'adoption de pratiques différenciées est la motivation. Qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, la motivation « concerne ce qui amène la personne à agir, penser et évoluer » (Deci et Ryan, 2008, p. 14). Le sentiment d'efficacité personnelle qui découle à la fois d'une gestion de classe efficiente et du sentiment de compétence face à ses pratiques constitue un élément qui valorise le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant et qui met en évidence l'autodétermination (Moreau et al., 2005). À ce sujet, les résultats d'études mentionnent que certaines dimensions personnelles liées à l'autodétermination, comme le sentiment d'efficacité personnelle, bien qu'elles soient moins connues, ne peuvent être ignorées, car elles se révèlent fondamentales. En effet, les pratiques enseignantes sont grandement influencées par les croyances envers plusieurs

dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage (Forlin, 2010). Il semble que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignante ou de l'enseignant se dégage encore une fois comme un paramètre déterminant qui instille une volonté d'adopter de nouvelles pratiques pédagogiques et d'expérimenter des situations d'enseignement différenciées en vue de favoriser la réussite éducative des apprenants et des apprenantes (Chambers et Forlin, 2010; Dubé et al., 2013).

En plus de favoriser le partage d'expertise et de créer un sentiment d'appartenance au sein de l'équipe-école, la collaboration permet de planifier les objectifs d'apprentissage de l'élève ayant des besoins particuliers et d'exploiter différentes stratégies d'enseignement (Hamill, 1999; Robinson et Carrington, 2002). D'ailleurs, des auteurs et autrices suggèrent que le développement professionnel se fasse à travers la collaboration entre enseignantes et enseignants (Gagnon et Gamache, 2022; McGregor et al., 1998). Il semble en effet inévitable dans un contexte d'enseignement inclusif que toutes les ressources soient mises au service de l'enseignement, en soutien à l'élève et à l'enseignante ou l'enseignant (Duquette et Legault, 2014; Rousseau, 2015). Ainsi, ces constats mettent l'accent sur l'importance de développer des mesures et des équipes de soutien pour le corps enseignant et de considérer ces mesures comme une forme de développement professionnel pour les enseignantes et les enseignants (Dettmer et al., 2005; Olson et Platt, 2004; Paré et Trépanier, 2010; Rousseau, 2015; Wood, 2006).

3. Les enjeux systémiques de la dénormalisation et la dérive de la différenciation

Alors qu'il existe un certain consensus sur les bénéfices de la différenciation pédagogique dans le discours officiel et les écrits scientifiques, le plus grand défi auquel fait face la personne enseignante dans l'adoption d'une pratique différenciée est qu'elle opère toujours dans un contexte qui considère la différence selon une approche catégorielle. Bien que certaines initiatives, notamment la publication de *Différenciation pédagogique – Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative* (ministère de

l'Éducation, 2021b), tendent vers une vision dénormalisée de la différence, le rayon d'action de l'enseignante ou de l'enseignant se limite toutefois au bon vouloir des groupes d'intervention scolaires, familiaux et communautaires.

Dans une perspective systémique, l'ensemble des réseaux scolaires présentent une tout autre réalisé. En effet, bien que le consensus scientifique se fasse autour de la nécessité de dénormaliser la différence pour viser la réussite éducative, les enseignantes et les enseignants sont encore peu nombreux à adopter une pratique différenciée (Cole et Leyser, 1999; Gersten et al., 2001; Johnson, 2000; Moon et al., 1995; Nootens et al., 2012; Prud'homme et al., 2011; Scott et al., 1998; Utley et Obiakor, 2000). Dans de nombreux cas, la différence est encore perçue comme une difficulté et l'hétérogénéité de la composition des classes inclusives, vue comme un frein au bon enseignement (Bélanger, 2006; Delbury, 2016; Prud'homme et al., 2011; Rousseau, 2015; Vienneau, 2006). Un premier geste devrait donc être la mise en lumière et la promotion de pratiques différenciées par la formation professionnelle du corps enseignant, ainsi que de celle des actrices et acteurs scolaires.

Considérant que la mise en œuvre des adaptations des services éducatifs est une tâche qui revient d'abord et avant tout aux enseignantes et aux enseignants (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999), il nous est permis de croire qu'encore aujourd'hui, ce n'est pas tout le corps enseignant qui la réalise. En effet, plusieurs se disent incapables d'aider les élèves handicapés ou en difficulté dû notamment au nombre élevé de ces élèves dans les classes, à l'hétérogénéité de leurs besoins et à leur propre manque de formation en adaptation scolaire (Vérificateur général du Québec, 2004). En outre, les enseignants et les enseignantes qui indiquent différencier leur pratique (Nootens et al., 2012) posent des gestes qui n'ont pas l'intentionnalité, et donc qui ne se qualifient pas comme émanant de la différenciation. Il semble en effet que l'attitude de l'enseignante ou de l'enseignant face à la nouveauté dans le domaine des pratiques enseignantes soit fortement corrélée au niveau de mise en œuvre de la différenciation pédagogique. À ce sujet, Corriveau et Tousignant (1996) mentionnent que l'inclusion des élèves présentant des besoins particuliers dans les classes ordinaires implique des changements

dans les pratiques quotidiennes du corps enseignant, et que la résistance face à ces changements pourrait constituer un obstacle à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées (Avramidis et al., 2000; Bélanger, 2006; Gauthier, 2011; Jellison et Taylor, 2007; Rousseau, 2012; Shapiro, 1999).

Autres défis connus pouvant limiter la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées, la confusion des termes en ce qui concerne l'identification des élèves à risque, et par le fait même l'accès aux services, constitue un obstacle important auquel les enseignantes et les enseignants sont confrontés (Vérificateur général du Québec, 2004). De surcroît, le manque de soutien au corps enseignant, le manque de connaissances validées scientifiquement sur l'intervention et l'intégration efficace des élèves à risque (Edwards et al., 2006; Fuchs et al., 2010), la faible collaboration et le partage d'expertises dans le milieu scolaire (Gaudreau et al., 2008), la faible valorisation et le manque de reconnaissance de la profession enseignante (Maranda, 2011), de même que la lourdeur perçue dans la mise en place de la différenciation pédagogique (Crahay, 2007; Ramel et Lonchamp, 2009; Vienneau, 2006) constituent des obstacles majeurs pouvant limiter la mise en place de pratiques différenciées.

En somme, les difficultés mentionnées, soit la rigidité organisationnelle des différents ministères qui maintiennent une approche catégorielle de la différence, l'absence de mise en œuvre de pratiques différenciées dans la salle de classe ou encore une mauvaise mise en œuvre de celles-ci, les lacunes dans le partage de l'information par le manque de développement professionnel ainsi que l'inégalité dans les communications entre les différents paliers des systèmes éducatifs, sont autant de barrières à l'adoption et la mise en place de pratiques différenciées. Pourtant, des solutions sont envisageables. À leur centre, toutes ces barrières témoignent d'un manquement dans le partage de l'information, ou par absence de transfert vertical entre les différents paliers administratifs ou par une absence de développement des connaissances par les actrices et les acteurs agissant auprès des élèves. Ainsi, les écarts dans les connaissances trouvent leur solution dans le partage de l'information ou encore dans la collaboration.

Conclusion

Bien que la différenciation pédagogique soit issue, à l'origine, de l'approche catégorielle, des points de convergence avec le concept de dénormalisation sont présents. L'intentionnalité d'émancipation, ou quand les actrices et les acteurs utilisent les diversités comme une force chez les élèves, devrait être mise davantage de l'avant lors des pratiques de planification des apprentissages ou des services aux élèves. Ensuite, la flexibilité pédagogique, qui est le premier niveau d'action, relève également de l'inclusion scolaire dans une approche de dénormalisation. Nous reconnaissons toutefois les besoins des différents milieux, où la très grande hétérogénéité des élèves nécessite des pratiques différenciées entre des élèves ou des groupes d'élèves. Ces différentes approches coexistent et continueront de le faire. Enfin, pour arriver à maintenir la mise en place et le développement de pratiques pédagogiques inclusives, la collaboration entre le corps enseignant, les écoles, les organisations scolaires et les différentes instances gouvernementales devra être accrue.

L'intervention éducative au regard de la différenciation pédagogique... quelques pistes à retenir :

- La différenciation se définit comme « une approche caractérisée par le choix et la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe, visant à contribuer à leur réussite scolaire ».
- Dans la pratique, les personnes enseignantes peuvent faire de la différenciation pédagogique dans leurs gestes posés, notamment en différenciant le contenu, le processus, la production et les structures organisationnelles.
- Il existe trois niveaux de différenciation pédagogique qui permettent à la personne enseignante d'arrimer les activités pédagogiques à la diversification des besoins des élèves : la flexibilité pédagogique, l'adaptation et la modification.

- L'implantation de pratiques pédagogiques différenciées repose sur un ensemble multifactoriel dynamique qui permet de planifier et de structurer les différentes interventions. Parmi les variables impliquées dans ce processus, la collaboration est probablement celle qui joue un rôle prépondérant.
- La reconnaissance et l'identification de l'intentionnalité constituent les premiers pas vers une meilleure compréhension des tenants et aboutissants de la différenciation pédagogique en tant qu'approche inclusive.
- Les actions posées en réaction à un comportement sont instantanées et visent à résoudre une difficulté ponctuelle, alors que les actions anticipées ont davantage une visée pérenne.
- L'action compensatoire cherche à combler un déficit chez l'élève par des actions et des stratégies palliatives qui « normalisent » le fonctionnement de l'élève.
- Les actions dont l'intentionnalité se veut émancipatrice s'inscrivent dans une logique d'inclusion et de dénormalisation de la différence. Les actions de différenciation émancipatrice tiennent compte de tous les élèves.

Références

- Akos, P., Cockman C. R. et Strickland, C. A. (2007). Differentiating Classroom Guidance. *Professional School Counseling*, 10(5), 455-463.
- Anderson, K. M. et Algozzine, B. (2007). Tips for teaching : differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-58.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e éd.). Gaëtan Morin éditeur.
- AuCoin, A., Borri-Anadon, C., Huot, A., Ouellet, S., Richard, J., Rivest, A.-C. et Saumure, V. (2019). Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre pour le Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité. Université du Québec à Trois-Rivières.

- AuCoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie: un succès d'équipe! Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 281-292). Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Beauregard, F. et Kalubi, J.-C. (2011). Améliorer la collaboration entre les milieux scolaires et de réadaptation: besoins des intervenants. *Service social*, 57(2), 158-172. <https://doi.org/10.7202/1006301ar>
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignants du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Presses de l'Université du Québec.
- Bender, W. (2002). *Differentiating Instruction for Students With Learning Disabilities: Best Teaching Practices for General and Special Educators*. Corwin Press.
- Breton, S., Blouin, M. et Martin, D. (2024). *Schéma de la différenciation pédagogique* [document inédit]. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité: un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation
- Chambers, D. et Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion: A triad of inclusive experiences. Dans C. Forlin (dir.), *Teacher Education for Inclusion* (p. 74-83). Routledge.
- Cole, K. B. et Leyser, Y. (1999). Curricular and Instructional Adaptations: Views of Special and General Education Student Teachers and Their Cooperating Teachers. *Teacher Educator*, 34(3), 157-172.

- Corriveau, L. et Tousignant, J.-L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), 5-18.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (3^e éd.). De Boeck Université.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Delbury, P. (2016). L'inclusion à l'école : sommes-nous sur la bonne route? *Synergies Chili*, 12, 41-58.
- Demba, J. J. (2016). La notion de réussite scolaire. CRIRES. https://periscope-r.quebec/sites/default/files/medias/la_notion_de_reussite_scolaire.pdf
- Dettmer, P., Thurston, L. P. et Dyck, N. J. (2005). *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs*. Pearson Education.
- Dionne, C. et Rousseau, N. (dir.) (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, F., Dufour, F., Viola, S. et Meunier, H. (2013). *Connaissances, croyances, attitudes et sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de l'éducation auprès des élèves ayant des besoins spéciaux*. Communication présentée au 2^e colloque international « De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école ». Haute école pédagogique, Bienne.
- Duquette, C. et Legault, L. (2014). *Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. Guide complet pour les accompagner vers la réussite*. Éditions Chenelière Éducation.
- Edwards, C., J. Carr, S. et Siegel, W. (2006). Influences of experiences and training on effective teaching practices. *Education*, 126(3), 580-592.
- Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. Dans R. Rose (dir.), *Confronting Obstacles to Inclusion : International Responses to Developing Inclusive Schools* (p. 155-170). Routledge.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. et Stecker, P. M. (2010). The blurring of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-323.

- Gagnon, B. et Gamache, Y. (2022). Le groupe de codéveloppement professionnel: expérimentation dans une école primaire pour favoriser l'insertion professionnelle d'enseignantes novices [Chronique]. *Formation et profession*, 30(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a252>
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Université du Québec à Montréal.
- Gauthier, N. (2011). *L'application de la différenciation pédagogique: identification, description et comparaison des pratiques d'enseignantes en classe de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire en situation d'enseignement de la lecture* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Rimouski.
- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scalon, D. et Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching*. American Education Research Association.
- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Hachette.
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9^e éd.). Allyn and Bacon.
- Gray, J. (2008). The implementation of differentiated instruction for learning disabled students included in general education elementary classrooms [thèse de doctorat]. Université La Verne.
- Hamill, L. B. (1999). *One School District's Efforts to Develop a Formal Inclusion Program at the Secondary Level* [Rapport]. Xavier University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436065.pdf>
- Jellison, J. A. et Taylor, D. M. (2007). Attitudes toward inclusion and students with disabilities: A review of three decades of music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 172, 9-23.
- Johnson, E., Karns, M. et Abdel-Nour, E. (2015). *Le modèle Ràl appliqué en classe*. Éditions Chenelière Éducation.
- Johnson, G. M. (2000). Schoolwide Enrichment: Improving the Education of Students (at Risk) at Promise. *Teacher Education Quarterly*, 27(4), 45-61.
- Lapointe, C. et Sirois, P. (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 17. <https://doi.org/10.7202/1004326ar>

- Maranda, M.-F. (2011). *École en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- McGregor, G., Halvorsen, A., Fisher, D., Pumpian, I., Bhaerman, B. et Salisbury, C. (1998). Professional development for « All » personnel in inclusive schools. *CISP Issue Brief*, 3(3), 1-12.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (15^e éd.). ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation. (2021a). *Plan de relance pour la réussite éducative 2021-2022*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2021b). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *L'apprentissage pour tous. Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*. Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Document d'information. Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769.
- Moon, T., Tomlinson, C. A. et Callahan, C. M. (1995). *Academic Diversity in the Middle School: Results of a National Survey of Middle School Administrators and Teachers* [Rapport]. National Research Center on the Gifted and Talented. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413700.pdf>

- Moreau, A. C., Maltais, C. et Herry, Y. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire*. Les Éditions CEC.
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2018). L'enseignement en contexte d'inclusion: proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 98-117. <https://doi.org/10.7202/1059213ar>
- Nootens, P., Morin, M.-F. et Montesinos-Gelet, I. (2012) La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois: quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 268-284.
- Olson, J. L. et Platt, J. C. (2004). *Teaching children and adolescents with special needs* (4^e éd.). Merrill/Prentice-Hall.
- Paré, M. et Trépanier, N. (2010). La consultation en milieu scolaire: soutenir l'enseignant de la classe ordinaire. Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 79-102). Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette éducation.
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien: les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions: revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9.
- Reutzell, D. R. (2007). Organizing Effective Literacy Instruction: Differentiating Instruction to Meet the Needs of All Children. Dans L. B. Gambrell, L. M. Morrow et M. Pressley (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (p. 313-343). The Guilford Press.
- Robinson, R. et Carrington, S. (2002). Professional development for inclusive schooling. *The International Journal of Educational Management*, 16(5), 239-247.

- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Fonds de recherche Société et culture.
- Scott, B. J., Vitale, M. R. et Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education, 19*(2), 106-119.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody Belongs*. Routledge Falmer.
- Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education: teaching in an age of opportunity* (5^e éd.). Pearson/Allyn and Bacon.
- Sousa, D. A. et Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier : adapter l'enseignement aux besoins des apprenants grâce aux apports des neurosciences*. Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A. (1995). *Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School Classroom*. <https://eric.ed.gov/?id=ED389141>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A. (2005). Differentiating Instruction: Why Bother? *Middle Ground, 9*(1), 12-14.
- Utley, C. A. et Obiakor, F. E. (2000). Students with cognitive disabilities: Implementing effective instructional strategies in classroom settings. *Advances in Special Education, 13*, 21-51.
- Vérificateur général du Québec. (2004). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004. Tome I*.
- Verret, C., Bergeron, G. et Duhamel, L. (2016). La différenciation pédagogique : une voie à privilégier pour répondre à la diversité des besoins des élèves en EPS. *Revue Propulsions, 29*(1), 38-41.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.

- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Presses de l'Université du Québec.
- Wolfe, P. S. et Hall, T. E. (2003). Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities. *Exceptional Children*, 35(4), 56-61.
- Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings: adapting and accommodating instruction* (5^e éd.). Merrill/Prentice Hall.

Chapitre 4

Les jeux et le développement de la pensée mathématique : de la théorie à la pratique

Raymond Nolin

Introduction

À l'éducation préscolaire comme au primaire, plusieurs jeux sont présents. À l'éducation préscolaire, nous retrouvons entre autres les jeux symboliques (Drainville et Rajotte, 2017), alors qu'au primaire plusieurs jeux de règles sont présents dans les classes (Héroux, 2023). Pourtant, selon Biron et Côté (2016), « il n'y a pas de consensus actuellement sur le statut du jeu en mathématiques, certains [chercheurs] le percevant comme une occasion [pour l'enfant] d'exercer ses connaissances et ses habiletés mathématiques, d'autres y voyant un contexte favorable au développement des mathématiques » (Biron et Côté, 2016, p. 19). C'est dans cette deuxième optique que nous situons ce chapitre. En effet, le recours au jeu permet au personnel enseignant de mettre en œuvre des interventions éducatives qui favorisent la mise en place d'environnements d'apprentissage stimulants

dans lesquels les enfants éprouvent du plaisir à faire des mathématiques et, par le fait même, à développer leur pensée mathématique. Cela contribue au développement d'une attitude positive et d'un sentiment de compétence au regard des mathématiques (Poirier, 2011), en plus d'avoir des bienfaits sur la motivation des enfants à s'engager dans des activités mathématiques (Bortuzzo et Poirier, 2002 ; Drainville et Rajotte, 2017).

Au cours des dernières années, des chercheurs et des chercheuses ont identifié des rôles, des postures et diverses interventions éducatives à mettre en place afin de soutenir les apprentissages en lien avec la mathématique en contexte de jeu (Biron et Côté, 2016 ; Rajotte et Héroux, 2021 ; van Oers, 2010). Dans le cadre de cette contribution, nous explicitons la façon dont certaines interventions éducatives permettent au personnel enseignant de favoriser le développement de la pensée mathématique d'enfants de 4 à 12 ans. Pour cela, nous présentons deux types de jeux susceptibles de favoriser la motivation ainsi que des apprentissages liés aux mathématiques : le jeu symbolique et les jeux de règles. Puis, nous fournissons des exemples d'interventions éducatives que le personnel enseignant peut mettre en place en contexte de jeu afin de soutenir l'activité mathématique des enfants. Enfin, nous présentons deux exemples de jeux qui pourraient favoriser l'engagement des enfants, en plus de rendre les apprentissages liés aux mathématiques amusants, stimulants et signifiants.

1. Le jeu et l'apprentissage des mathématiques

Plusieurs recherches ont montré que le jeu est favorable à l'apprentissage d'une très grande diversité de concepts mathématiques allant de l'arithmétique à l'algèbre (Ahmad, 2014 ; Houle, 2024 ; Peltier, 2000 ; Worthington et van Oers, 2016). De plus, au-delà des concepts et des processus, des recherches indiquent que le jeu contribue favorablement au développement de stratégies liées à la résolution de problèmes (Bragg, 2003). Or, les chercheurs et les chercheuses ne parlent pas tous de la même activité lorsqu'il est question du jeu. Alors que certains recourent aux critères du jeu identifiés par Brougère (2005) pour le définir – c'est entre autres

le cas de Houle (2024) –, d'autres recourent strictement à certaines caractéristiques qui se rapprochent d'un type spécifique de jeu, soit le jeu de règles (Marinova, 2016) –, c'est entre autres le cas de Rajotte et Héroux (2021). Voyons plus en détail de quoi il est question.

1.1. Le jeu

En 2024, pour définir le jeu, Houle s'appuie sur cinq critères décrits par Brougère (2005). Il s'agit du second degré, de la prise de décision, des règles, de l'incertitude et de la frivolité. La figure 4.1 présente ces critères.

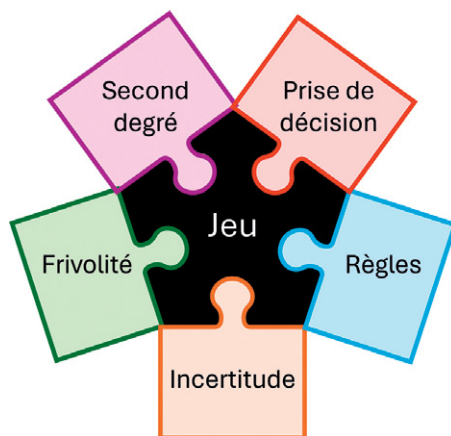


Figure 4.1 Critères du jeu

Source : Brougère, 2005.

Le premier critère, celui du *second degré*, implique une situation imaginaire. Dans l'enseignement des mathématiques, plusieurs situations proposées à l'enfant impliquent le second degré et requièrent que ce dernier recoure à son imagination, ce qui permet de donner du sens aux apprentissages (Houle, 2024). Par exemple, lorsqu'on demande à l'enfant de planifier la construction d'une maison en réalisant un plan, l'enfant joue le rôle de l'architecte. Il n'est pas réellement un architecte. Ensuite, le jeu implique la *prise de décision*. Ce deuxième critère correspond au fait que l'enfant est libre de prendre des

décisions en tenant compte de la situation et des actions possibles dans le contexte (Brougère, 2005). Un parallèle important peut être établi entre ce critère et le déploiement d'une démarche de résolution de problème mathématique. Alors que l'enfant est libre de décider des étapes à suivre pour élaborer une démarche, il doit tenir compte de la situation et des contraintes qu'elle impose pour arriver à déterminer une ou des solutions au problème. Le troisième critère est la présence de *règles*. Les règles régissent les actions des joueurs et des joueuses. Elles sont parfois explicites, parfois implicites et il arrive qu'elles doivent être négociées entre joueurs et joueuses. De façon générale, les règles sont connues avant d'amorcer le jeu, mais il arrive aussi qu'elles doivent être négociées entre les joueurs et les joueuses pendant le jeu. Quant au quatrième critère, c'est-à-dire l'*incertitude*, elle découle de la liberté des joueurs et des joueuses à prendre des décisions. Avant d'amorcer le jeu, ceux-ci ne peuvent savoir le dénouement du jeu, s'ils gagneront ou s'ils perdront (Houle, 2024). Enfin, le cinquième critère est la *frivolité* et il correspond au fait que le jeu est sans conséquence sur la vie réelle. Dans le cadre du jeu, ce ne sont pas les actions de l'enfant qui sont jugées, mais plutôt celles du personnage qu'il incarne. Par conséquent, le jeu encourage l'enfant à prendre des risques puisqu'il n'y aura pas d'autres conséquences que celles dans le jeu. L'enfant qui n'arrive pas à mettre en œuvre les stratégies qui lui permettent de gagner peut se dire qu'il ne s'agit que d'un jeu (Brougère, 2005).

À partir de ces critères, différents types de jeux sont susceptibles de contribuer positivement au développement de la pensée mathématique des enfants à l'éducation préscolaire et au primaire notamment : les jeux symboliques et les jeux de règles (Biron et Côté, 2016). Dans les deux cas, ces types de jeux offrent de nombreuses opportunités au personnel enseignant pour soutenir le développement de la pensée mathématique des enfants (van Oers, 1996). Ils constituent donc des contextes favorables à ce développement puisqu'ils représentent des expériences positives liées à la mathématique (Biron et Côté, 2016).

1.1.1. *Le jeu symbolique*

À l'âge préscolaire, c'est-à-dire de 3 à 7 ans (Vygotsky, 1934/2012), les enfants s'investissent de façon naturelle dans des jeux symboliques aussi appelés *jeux de faire semblant* ou *pretend play* (Worthington et van Oers, 2016). Le jeu symbolique peut être défini à partir de trois composantes : une situation imaginaire initiée par les enfants ; la présence de rôles choisis et interprétés par les enfants ; la présence de règles qui découlent naturellement des rôles et de la situation de jeu (Vygotsky, 1933/2021). Ce type de jeu, en plus de contribuer au développement global de l'enfant, favorise chez ce dernier le développement de certaines fonctions cognitives (Bodrova et Leong, 2012) qui l'amènent à s'approprier différents savoirs mathématiques (p. ex. les nombres, les quantités, les mesures, les figures planes, la visualisation spatiale) et à développer des habiletés liées à ces savoirs mathématiques (p. ex. écrire des nombres à l'aide de chiffres, former des ensembles comportant un certain nombre d'objets, trouver le nombre de cubes qui représente la longueur d'un bâtonnet à café, reconnaître les caractéristiques d'un triangle ou d'un carré, reconnaître qu'une pyramide à base carrée est formée d'un carré et de quatre triangles).

Parmi les fonctions cognitives que les enfants développent particulièrement en contexte de jeu symbolique, on retrouve entre autres l'imagination, la fonction symbolique, la capacité d'agir en pensée et l'autorégulation (Bodrova et Leong, 2012). *L'imagination* que l'enfant développe en contexte de jeu symbolique lui permet de déterminer différentes façons de résoudre un problème qui se présente à lui de manière naturelle. La résolution du problème prend alors tout son sens. Plus tard, l'imagination permettra aussi à l'enfant de déterminer différentes façons de résoudre un problème mathématique. La *fonction symbolique* correspond à la capacité de l'enfant à se représenter des objets, des actions, des mots ou des personnes d'une façon différente de ce qu'il perçoit (Bodrova et Leong, 2012). Le développement de la fonction symbolique permet à l'enfant de reconnaître, lorsqu'il rencontre le nombre « 3 », que cela puisse représenter différentes collections de

trois objets, par exemple, trois boutons, trois chats, trois personnes, etc. Également, la fonction symbolique permet à l'enfant de reconnaître que le chiffre « 3 » peut représenter trois unités, trois dizaines ou trois centaines, selon la position du chiffre « 3 » dans le nombre. Pour ce qui est de la *capacité d'agir en pensée*, elle développe la capacité d'anticipation de l'enfant. Celui-ci peut ainsi envisager les retombées de ses actions sans qu'il ait besoin de les observer concrètement. Du point de vue du développement du raisonnement mathématique, cette fonction cognitive permet à l'enfant d'élaborer un plan de sa démarche avant de résoudre un problème et d'anticiper l'effet de ses actions. Il est alors capable d'anticiper sa démarche et d'établir si celle-ci lui permettra de déterminer une solution au problème ou non. Quant à l'*autorégulation*, il s'agit pour l'enfant de contrôler intentionnellement ses actions. Lorsque l'enfant développe sa capacité d'autorégulation, cela lui permet de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir et anticiper les savoirs qui sont susceptibles d'être mobilisés ainsi que les difficultés qu'il pourrait rencontrer selon le problème à résoudre.

Comme le jeu symbolique est l'activité la plus naturelle et la plus bénéfique pour l'enfant d'âge préscolaire, il devrait se poursuivre jusqu'à l'âge de 7 ans afin d'amener l'enfant à développer un jeu plus mature qui contribue de manière significative à son développement cognitif (Marinova, 2016a). Parmi les retombées du fait de recourir au jeu symbolique lors de l'entrée des enfants à l'école primaire, notons qu'il permet de :

- favoriser le plaisir d'apprendre ;
- donner du sens aux apprentissages ;
- reconnaître le rôle actif de l'enfant dans ses apprentissages ;
- soutenir intentionnellement chaque enfant dans ses apprentissages.

1.1.2. Le jeu de règles

Le deuxième type de jeu susceptible de contribuer positivement au développement de la pensée mathématique des enfants est le jeu de règles. Celui-ci prend de plus en plus de place tout au long du primaire. Selon Marinova (2016b), le jeu de règles implique cinq composantes: une tâche ludique, une tâche didactique, un contenu cognitif, une procédure ludique, des règles (figure 4.2).



Figure 4.2 Cinq composantes d'un jeu de règles

Source: Marinova, 2016b.

La *tâche ludique* correspond à l'objectif du jeu. Cette tâche est explicite pour les enfants et elle donne du sens aux actions des joueurs et des joueuses dans le contexte de jeu. Marinova (2016b) mentionne également que la tâche ludique permet à l'enfant de s'investir dans la situation puisqu'elle propose des défis ou stimule la compétition, rend la situation signifiante, et encourage la participation et la persévérance. La *tâche didactique* correspond à l'objectif d'apprentissage. Elle est parfois déterminée par le concepteur ou la conceptrice du jeu ou déterminée par la personne enseignante selon son intention, en tenant compte des attentes du programme de formation et des caractéristiques individuelles des enfants (Marinova, 2016b). Contrairement à la tâche ludique, la tâche didactique n'est pas mentionnée aux enfants, car cela pourrait avoir un impact négatif sur leur motivation à s'engager dans le jeu. Pour ce qui est du *contenu cognitif*, il s'agit des connaissances et des stratégies que l'enfant est susceptible de développer en s'investissant dans le jeu. Sur le plan de la didactique des mathématiques, cela correspond aux concepts, aux processus, aux raisonnements et aux stratégies qui contribuent au développement de la pensée mathématique. Ainsi, lorsque le jeu choisi représente un défi accessible aux enfants, il les place dans leur zone de développement le plus proche (Vygotsky, 1933/2021), ce qui favorise le

développement de leur pensée mathématique. En ce qui concerne la *procédure ludique*, elle correspond à l'ensemble des actions posées par les joueurs et les joueuses dans le but de réaliser la tâche ludique et la tâche didactique (Rajotte et Héroux, 2021). Le jeu implique donc une procédure obligatoire puisque la tâche ludique impose cette procédure ludique. De plus, par la réalisation de cette procédure ludique, l'enfant s'engage dans la tâche didactique à son insu. C'est ce qui permet au jeu de règles de favoriser la motivation et l'engagement des enfants. Marinova (2016b) mentionne qu'« aussi longtemps que les gestes d'apprentissage sont assimilés à la procédure ludique, l'activité demeure un jeu » (Marinova, 2016b, p. 170). Enfin, tout jeu de règles implique des *règles*. Celles-ci sont implicitement liées à la tâche ludique et à la procédure ludique. Les règles imposent des droits et des obligations aux joueurs et aux joueuses et il est nécessaire de les connaître pour s'investir dans le jeu (Marinova, 2016b). Bodrova et Leong (2012) mentionnent que le jeu de règles favorise l'intériorisation des concepts, amène l'enfant à s'engager dans la régulation externe, puisque chaque joueur ou joueuse s'assure que les autres respectent les règles du jeu, et promeut l'autoévaluation de l'enfant.

Dans un milieu pluriethnique, s'inspirer de la culture première des enfants pour sélectionner les jeux de règles qui sont proposés leur permet de se sentir considérés et fiers de leur culture (Poirier, 2012). De plus, l'intégration d'éléments provenant de la culture des enfants issus de l'immigration contribue à développer leur estime de soi ainsi que leur intérêt envers les mathématiques (Zaslavsky, 1997).

Plusieurs auteurs et autrices identifient des apports de la mise en place du jeu de règles au développement de la pensée mathématique des enfants. Parmi ces apports, Brousseau (1986) et Poirier (2011) mentionnent les interactions sociales et la coopération entre pairs. Ces interactions sociales amènent les enfants à développer des stratégies, à les comparer et à repérer celles qui sont plus efficaces. De plus, les enfants peuvent mettre ces stratégies à l'essai sans conséquence, considérant que le jeu est frivole (Brougère, 2005). Le jeu de règles permet aussi de donner du sens aux mathématiques puisqu'il amène

les enfants à établir des liens entre expérience, connaissance et compréhension (Bortuzzo et Poirier, 2002). Enfin, Bednarz et al. (2002) ainsi que Rajotte (2009) soutiennent que le recours au jeu de règles encourage les enfants à développer des habiletés liées, entre autres, à la résolution de problèmes.

2. Des exemples d'interventions éducatives en contexte de jeu

Dans cette section, nous présentons des exemples d'interventions éducatives qui se déroulent en contexte de jeu symbolique et lors de la mise en place de jeux de règles. Celles-ci permettent au personnel enseignant de soutenir le développement de la pensée mathématique des enfants à l'éducation préscolaire et au primaire.

2.1. L'intervention éducative du personnel enseignant en contexte de jeu symbolique

En contexte de jeu symbolique, plusieurs interventions éducatives permettent au personnel enseignant de soutenir le développement de la pensée mathématique des enfants. Johnson et al. (2005) ont identifié six rôles qui peuvent être joués par le personnel enseignant: le désengagé, l'observateur, le metteur en scène, le cojoueur, le leader de jeu et le directeur/redirecteur de jeu. Parmi ces six rôles, quatre sont à privilégier puisqu'ils permettent à la personne enseignante d'accompagner les enfants, en faisant partie ou non du jeu, et ce, sans que celui-ci ne soit dirigé par cette dernière. Le tableau 4.1 présente les quatre rôles à privilégier en contexte de jeu symbolique ainsi que différents exemples d'interventions éducatives.

Tableau 4.1 Interventions associées aux rôles du personnel enseignant en contexte de jeu symbolique

L'observateur	<p>Le personnel enseignant qui ne fait pas partie du jeu peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • observer le développement des enfants; • repérer des savoirs mathématiques ainsi que des habiletés reliées à ces derniers, lorsqu'ils sont mobilisés par les enfants; • porter son regard sur l'utilisation du matériel préalablement mis à la disposition des enfants (Nolin et al., 2023); • acquiescer aux demandes des enfants par des signaux non verbaux (Point et Leclaire, 2020); • émettre de brefs commentaires et faire sentir aux enfants que leur jeu est important (Point et Leclaire, 2020); • prendre des notes sur ses observations dans le but d'intervenir ultérieurement (Nolin et al., 2023).
Le metteur en scène	<p>Le personnel enseignant qui ne fait pas partie du jeu peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • soutenir la préparation du jeu en proposant des rôles, en suggérant du matériel de jeu, en aidant les enfants à aménager l'espace (Lemay et al., 2019); • étayer le jeu des enfants en le commentant, ce qui permet d'enrichir le scénario de jeu (Drainville et al., 2021).
Le cojoueur	<p>Le personnel enseignant qui fait partie du jeu peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • adopter un rôle identique ou complémentaire à ceux présents dans le jeu; • par l'entremise d'un personnage, intégrer de nouveaux apprentissages qui permettent de bonifier ou de prolonger le jeu (Drainville et al., 2021); • servir de modèle aux enfants par l'entremise d'un personnage (Point et Leclaire, 2020); • par l'entremise d'un personnage, favoriser la substitution afin de stimuler le développement de la fonction symbolique (Nolin et al., 2023).

Le leader de jeu	Le personnel enseignant qui fait partie du jeu peut: <ul style="list-style-type: none">• occuper un rôle plus important dans le jeu en suggérant des éléments liés au scénario et aux actions des enfants (Point et Leclair, 2020);• introduire de nouveaux objets dans le jeu par l'entremise de son personnage;• accompagner les enfants dans leur appropriation de la thématique par l'entremise de son personnage (Dumais et Soucy, 2021).
------------------	--

En adoptant l'un de ces quatre rôles, le personnel enseignant peut offrir des défis accessibles à chacun des enfants qui s'investissent dans le jeu symbolique, et ce, en tenant compte de la diversité de leurs caractéristiques individuelles. En ce sens, comme le mentionnent Dupuis Brouillette et al. (2023), l'inclusion consiste à « ne pas considérer les individus selon leurs manques ou handicaps [...], mais de prendre en considération leurs besoins singuliers afin de mettre en place des conditions permettant aux enfants de développer leur plein potentiel » (Dupuis Brouillette et al., 2023, p. 302). C'est ainsi, au fil des situations de jeu symbolique, que chaque enfant développe son estime de soi, notamment parce qu'il vit des réussites, ce qui contribue à augmenter sa motivation à s'engager, entre autres, dans des activités mathématiques (Drainville et Rajotte, 2017).

Quant aux rôles *désengagé* et *directeur de jeu*, ils ne permettent pas au personnel enseignant de soutenir les apprentissages. En ce sens, lorsque l'enseignant est désengagé, c'est-à-dire qu'il ne porte pas attention au jeu, il ne peut intervenir pour soutenir les enfants dans leurs apprentissages (Lemay et al., 2019). De la même façon, lorsque l'enseignant est directeur de jeu, il dirige le jeu en laissant peu ou pas de place aux enfants, ce que peut entraîner un désengagement de ceux-ci (Nolin et al., 2023).

Lors d'une discussion, qu'elle soit réalisée en petits groupes ou en grand groupe, le fait d'amener les enfants à mettre en mots leur démarche et à présenter les stratégies mobilisées favorise leur appropriation du langage mathématique en plus de leur permettre de structurer leur pensée (Nolin et Dumais, 2021 ; Poirier, 2011).

Également, après le jeu symbolique, certaines personnes enseignantes utilisent des photos et des vidéos des enfants pour générer des discussions, notamment des discussions mathématiques (Dumais et Soucy, 2022). Ces discussions sont basées sur des expériences communes entre les enfants, ce qui leur permet d'intervenir et de faire part de ce qu'ils ont vécu durant le jeu. Les discussions sont alors signifiantes et elles favorisent le partage de stratégies puisque les enfants ont des référents communs (Fisher et Doyon, 2012).

2.2. L'intervention éducative du personnel enseignant en contexte de jeux de règles

En ce qui concerne l'intervention éducative du personnel enseignant lors de la mise en place de jeux de règles, il est possible d'adopter différents rôles afin de soutenir les enfants qui s'approprient ce type de jeux. Le personnel enseignant peut ainsi adopter le rôle de guide, celui de partenaire d'entraînement, celui d'adversaire ou celui d'arbitre (Rajotte et Hérroux, 2021). Le tableau 4.2 présente différents exemples d'interventions éducatives possibles de la part du personnel enseignant en cohérence avec le rôle qu'il adopte alors qu'il accompagne les enfants dans le jeu.

Tableau 4.2 Interventions associées à la posture du personnel enseignant dans un jeu de règles

Le guide	<p>Le personnel enseignant peut :</p> <ul style="list-style-type: none">• initier les enfants au fonctionnement du jeu ;• « modeler les différentes actions découlant des règles du jeu » ;• « verbaliser certains dilemmes lorsque des choix s'imposent » ;• « mettre en valeur des stratégies relevant de la structure inhérente au jeu » (Rajotte et Héroux, 2021, p. 20).
Le partenaire d'entraînement	<p>Le personnel enseignant peut :</p> <ul style="list-style-type: none">• « s'impliquer dans le jeu avec les [enfants] afin que ceux-ci soient en mesure d'élaborer de nouveaux raisonnements et des stratégies qui leur permettront d'être plus performants » (Rajotte et Héroux, 2021, p. 20) ;• laisser quelquefois les enfants gagner afin de stimuler leur intérêt envers le jeu.
L'adversaire	<p>Le personnel enseignant peut :</p> <ul style="list-style-type: none">• « entrer en compétition avec [l'enfant] comme il le ferait avec toute autre personne » (Rajotte et Héroux, 2021, p. 20) ;• encourager les enfants qui recourent à des stratégies efficaces.
L'arbitre	<p>Le personnel enseignant peut :</p> <ul style="list-style-type: none">• « superviser différentes parties vécues dans la classe entre les [enfants] » ;• « veiller à ce que les règles soient respectées et qu'aucune tricherie n'entrave la qualité du vécu des [enfants] » (Rajotte et Héroux, 2021, p. 21).

Ces différentes postures permettent au personnel enseignant d'offrir un niveau de soutien graduel correspondant aux besoins des enfants. En ce sens, lors de la présentation d'un nouveau jeu de règles, l'enseignant ou l'enseignante doit adopter la posture de guide pour permettre aux enfants de s'approprier la tâche ludique, la procédure ludique ainsi que les règles. D'ailleurs, Rajotte et Héroux (2021) mentionnent que lorsque le personnel enseignant adopte une telle posture, il serait bénéfique de remporter la partie pour envoyer le signal aux enfants qu'il est possible de mettre en œuvre certaines stratégies qui permettent de gagner. Il est ensuite possible pour le personnel enseignant d'explicitier ces stratégies ou d'inviter les enfants à trouver des stratégies qui leur permettraient de gagner. C'est ainsi que le personnel enseignant lance un défi accessible aux enfants et rehausse leur motivation à jouer. Par la suite, le personnel enseignant pourra endosser successivement les postures de partenaire d'entraînement, d'adversaire et d'arbitre.

Tout comme pour le jeu symbolique, après une période durant laquelle les enfants se sont investis dans des jeux de règles, il serait pertinent de mettre en place des discussions à propos des stratégies qui ont permis aux enfants de gagner. Une telle discussion s'inscrit dans le paradigme de la dénormalisation puisqu'elle amène les enfants à percevoir la différence « comme une source d'enrichissement de l'expérience humaine » (AuCoin et al., 2019, p. 11). Ainsi, lors d'une prochaine période de jeux, les autres enfants pourront mettre à l'essai les stratégies proposées par leurs pairs. De plus, lorsque le personnel enseignant favorise les échanges avant, pendant ou après le jeu, il fait de la classe une communauté d'apprenants et d'apprenantes où les enfants coconstruisent, partagent et offrent de la rétroaction à leurs pairs (Small, 2013; Van de Walle et Lovin, 2007). Cette pratique pourra être reprise avant, pendant ou après la résolution de problèmes mathématiques, ce qui pourrait avoir un effet sur la compétence à résoudre des problèmes mathématiques des enfants.

3. Des exemples de jeux

Dans la prochaine section, nous présentons deux exemples de jeux. Le premier est un jeu symbolique susceptible d'être utilisé avec des enfants de 3 à 7 ans, alors que le deuxième est un jeu de règles susceptible d'être utilisé avec des enfants de 6 à 12 ans.

3.1. Un exemple de jeu symbolique à exploiter avec des enfants de 3 à 7 ans

À l'éducation préscolaire ainsi que dans certaines classes du premier cycle du primaire, des coins de jeux symboliques sont mis en place. Voyons comment une thématique associée à des coins de jeux symboliques peut être déterminée.

Depuis quelques jours, un panneau a été installé à proximité de l'école pour annoncer qu'un immeuble d'habitations multiples allait être construit. Lors d'une expédition dans le quartier, les enfants ont remarqué le panneau et ont démontré beaucoup d'enthousiasme. Comme l'enseignante sait que les enfants de son groupe aiment beaucoup réaliser des constructions, elle s'est inspirée de leur réalité et de leurs intérêts pour choisir cette thématique de jeu. Elle a donc proposé aux enfants de lire des albums de littérature jeunesse afin d'en apprendre plus sur la façon de construire un immeuble d'habitation. Parmi les albums qui ont été lus, il y a des albums narratifs et des albums documentaires qui ont permis aux enfants de s'appropriier le vocabulaire lié à la thématique de la construction (Dumais et Soucy, 2021). Puis, l'enseignante, en collaboration avec les enfants, a construit différents coins de jeux en lien avec la thématique. La figure 4.3 présente un exemple de classe avec des coins de jeux liés à la thématique de la construction.



Figure 4.3 Exemple de classe où la thématique de jeu est la construction

L'enseignante a d'abord installé un bureau des ventes où un enfant joue le rôle d'un vendeur qui accompagne d'autres enfants qui jouent le rôle des acheteurs. Ces derniers choisissent un terrain et le vendeur rédige un contrat de vente sur lequel apparaissent différents prix (le prix du terrain, celui de l'aqueduc, celui des égouts, etc.). Dans ce coin, les enfants discutent, négocient et réalisent différents calculs pour en arriver à une entente. Ils utilisent des nombres pour représenter différentes quantités, certains développent leur sens du nombre, alors que d'autres réalisent des calculs pour trouver le prix final pour l'achat du terrain.

L'enseignante a ensuite installé un bureau d'architectes où des enfants conçoivent des plans de maison à fabriquer en tenant compte des demandes des acheteurs. Elle a mis dans ce coin des affiches présentant différents styles d'habitations (des bungalows, des jumelés, des duplex, etc.) à disposition des enfants. Dans ce coin, les enfants posent des questions à propos des besoins des acheteurs; cela amène les architectes à visualiser et à tracer un plan pour les acheteurs. De plus, ils doivent mesurer à l'aide d'outils divers (blocs unités, règles, rubans à mesurer, etc.) pour indiquer les mesures qui permettront à l'entrepreneur de construire la maison.

Ensuite, l'enseignante a créé un bureau des permis où les acheteurs se rendent avec leur contrat de vente et le plan de leur maison afin d'obtenir leur permis de construction. Dans ce coin, un enfant joue le rôle d'un commis qui doit s'assurer que la maison correspond aux règles de la ville. Ces contraintes ont été négociées avec les enfants lors d'une discussion préalable à la période de jeu. Par exemple, un bungalow ne doit pas mesurer plus de 10 blocs de hauteur, un duplex ne doit pas mesurer plus de 20 blocs de hauteur, et un triplex doit avoir une hauteur maximale de 30 blocs (des blocs unités sont utilisés par l'architecte pour les mesures).

Enfin, un chantier de construction a été mis en place afin que les enfants réalisent les constructions. Dans ce coin, ils jouent différents rôles comme celui d'entrepreneur, celui de constructeur et celui de plombier. Une fois que l'acheteur a obtenu son permis, il se présente sur le chantier où il doit porter un casque pour sa protection afin de présenter son projet de construction

à l'entrepreneur. Ce dernier est celui qui lit le plan et qui donne les consignes de construction à l'équipe de constructeurs. Pour cela, il doit lire le plan, repérer les différents blocs nécessaires à la construction (des prismes, des pyramides, des cylindres, etc.) et développer son orientation spatiale pour donner des consignes précises au constructeur. Pendant que la maison est construite, l'acheteur s'entretient avec le plombier pour passer sa commande. L'acheteur peut choisir des tuyaux de différentes couleurs à partir de photos placées sur une affiche qui présente différents assemblages de tuyaux formant des suites dont la régularité est de 2, de 3 ou de 4 couleurs. Une fois la commande placée, le plombier s'assure de fabriquer un tuyau suffisamment long et qui respecte la commande de l'acheteur pour raccorder la maison à la rue principale.

Dans ce jeu symbolique sous le thème de la construction, les enfants interprètent différents rôles (acheteurs, vendeurs, architectes, commis, entrepreneur, constructeur, plombier, etc.) qu'ils choisissent et qui leur permettent de s'approprier différents concepts mathématiques liés, entre autres, à l'arithmétique, à la géométrie et à la mesure. Au début, l'enseignante aide les enfants à organiser leur jeu. Elle adopte alors le rôle de metteur en scène en leur proposant des rôles et des actions en lien avec le scénario de jeu. Par la suite, lorsque les enfants jouent, l'enseignante occupe le rôle d'observateur en portant son regard sur la façon dont certains enfants mobilisent les concepts mathématiques. D'autres fois, elle joue le rôle de cojoueur en interprétant une acheteuse exigeante à qui les enfants doivent bien expliquer chaque étape de leur raisonnement. Il arrive également que l'enseignante joue le rôle de leader de jeu en devenant une agente d'immeuble qui accompagne un acheteur dans le processus d'achat d'une maison. Elle peut alors faire du modelage ou poser des questions aux enfants qui jouent le vendeur, l'architecte ou l'entrepreneur, et ce, tout en restant dans son rôle. De plus, après chaque période de jeu, l'enseignante demande aux enfants de raconter ce qui s'est passé dans le jeu et comment ils se sont engagés dans des activités mathématiques. Les enfants partagent alors leur récit ainsi que diverses stratégies liées à la résolution de problèmes mathématiques. Ainsi, le fait de s'investir dans des jeux symboliques amène les enfants à réaliser des

apprentissages et à développer des habiletés qui vont bien au-delà des concepts et des processus mathématiques. Il est important de spécifier que les enfants n'ont aucune obligation de jouer, mais ils sont habituellement très motivés en raison du travail qui a été fait en amont avec eux (lecture de livres, par exemple).

3.2. Un exemple de jeu de règles à exploiter avec des enfants de 6 à 12 ans

Plusieurs jeux de règles ont été utilisés par les chercheurs pour développer des compétences et favoriser les apprentissages en mathématiques. Notons entre autres les jeux d'échecs (Rajotte, 2009), des jeux traditionnels issus de diverses cultures, comme le jeu de la montagne (Suisse), le jeu du *Mu Torere* (Nouvelle-Zélande), le jeu du *Pong Hau K'i* (Chine), le jeu des cinq lignes (Grèce), le jeu du Mehen (Égypte), le jeu du *Surakarta* (Indonésie) (Poirier et Charpentier-Lemieux, 2020) et des jeux historiques, comme *Referme les boîtes* (Bednarz et al., 2002). Dans le cadre de cette contribution, un exemple de jeu traditionnel est présenté. Il s'agit d'un jeu de semailles appelé *Awalé*. Ce jeu a fait l'objet de plusieurs publications en didactique des mathématiques (entre autres Poirier, s.d.; Retschitzki, 1990) et son intérêt est multiple. D'abord, il s'agit d'un jeu culturel qui vient de l'Afrique, mais au cours du 9^e siècle, il s'est répandu en Asie, en Océanie, puis en Amérique latine (Poirier, s.d.). Ensuite, il s'agit d'un jeu de stratégies puisque l'enfant doit anticiper les effets de ses actions ainsi que ceux de son adversaire. Selon Poirier (s.d.), « l'anticipation, opération cognitive de haut niveau, est aussi importante en résolution de problèmes lorsque l'enfant doit planifier sa démarche de résolution, lorsqu'il doit estimer l'ordre de grandeur possible de la réponse à ce problème » (Poirier, s.d., p. 18). Enfin, *Awalé* amène les enfants à mobiliser différents concepts mathématiques dont le dénombrement et la subitisation (la reconnaissance globale d'une quantité sans avoir à dénombrer). Le jeu *Awalé* est composé d'un plateau avec 6 trous de chaque côté et de 48 petits objets (des graines, des fèves, des pâtes alimentaires ou des jetons par exemple). La figure 4.4 présente un exemple de plateau de jeu *Awalé*.

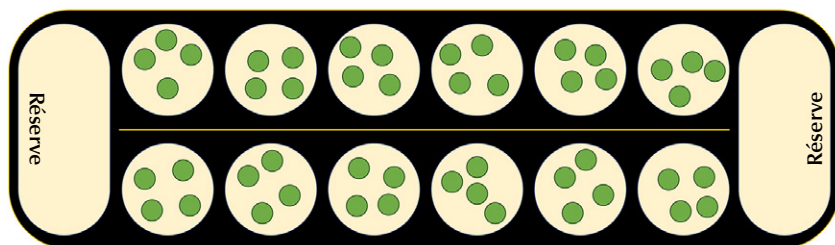


Figure 4.4 Exemple de plateau du jeu de règles Awalé

Le tableau 4.3 décrit chacune des composantes d'un jeu de règles pour le jeu Awalé.

Tableau 4.3 Composantes du jeu de règles Awalé

Les règles	<ul style="list-style-type: none">• Au départ, les 48 graines sont réparties équitablement dans les 12 trous.• Les joueurs se placent face à face et chaque joueur est associé à une rangée de 6 trous.• Les joueurs décident qui commence la partie et dans quel sens les déplacements seront effectués (horaire ou anti-horaire).• Les joueurs jouent en alternance.• Si un joueur doit semer plus de 12 graines, il ne doit pas semer le trou qu'il a vidé. Par conséquent, lorsqu'il sème les graines, il doit sauter par-dessus ce trou.
La tâche ludique	<ul style="list-style-type: none">• Il faut récolter le plus de graines possible.

La procédure ludique	<ul style="list-style-type: none"> • À son tour, le joueur choisit un trou et il prend en main toutes les graines qui s’y trouvent. Ensuite, il sème toutes les graines en les plaçant dans les trous suivants de son côté, puis du côté de son adversaire, et ce, en respectant le sens des déplacements déterminés. • Lorsqu’un joueur sème la dernière graine qu’il a en main dans un trou de la rangée de son adversaire, s’il n’y a que 2 ou 3 graines dans ce trou, le joueur récolte ces graines et les dépose dans sa réserve. Il vérifie ensuite si le trou précédent est dans la rangée de son adversaire et, s’il contient 2 ou 3 graines, il récolte à nouveau ces graines et les dépose dans sa réserve. Il répète ensuite ces étapes jusqu’à ce qu’il atteigne sa rangée ou qu’il n’y ait pas 2 ou 3 graines dans un trou. C’est alors à son adversaire de jouer. • Le jeu s’arrête lorsqu’un joueur est le premier à récolter 25 graines, lorsqu’il n’est plus possible pour un joueur de récolter de graines, ou lorsqu’il n’est plus possible de déposer des graines dans les trous de son adversaire.
La tâche didactique	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut anticiper l’effet de ses coups et ceux de son adversaire en dénombrant les graines dans chaque trou et en calculant combien il y aura de graines dans chaque trou lors de la distribution.
Le contenu cognitif	<ul style="list-style-type: none"> • Ce jeu permet aux enfants de développer le dénombrement, la subitisation et l’estimation. • Il permet aussi de développer des stratégies, notamment l’anticipation, qui pourront être transposées lors de résolution de problèmes mathématiques.

Dans ce jeu de règles, les enfants s’approprient quelques concepts et processus mathématiques liés principalement à l’arithmétique. En plus de s’approprier ces concepts, les enfants développent des habiletés et des stratégies qui sont susceptibles d’être réinvesties lors d’éventuelles résolutions de problèmes mathématiques. D’ailleurs, lors de la présentation du jeu aux enfants, il serait

pertinent d'utiliser une version numérique qui leur permettrait de jouer collectivement contre la personne enseignante. Celle-ci pourrait alors adopter le rôle de guide en verbalisant à haute voix ses réflexions à propos des conséquences liées aux différentes actions possibles. Lorsque les enfants ont bien saisi les règles du jeu, la personne enseignante peut leur permettre de jouer dyade contre dyade. Cette façon de jouer amène les enfants à expliquer à leur partenaire de jeu pourquoi ils réalisent telle action plutôt qu'une autre. La personne enseignante peut alors adopter le rôle de partenaire d'entraînement en jouant contre une dyade d'enfants. En adoptant ce rôle, elle pourra questionner les enfants à propos de leurs actions et de leurs conséquences sur le jeu ou à propos des stratégies qui sont déployées. La personne enseignante pourra également adopter le rôle d'adversaire, ce qui lui permettra d'offrir de la rétroaction aux enfants en tenant compte des stratégies qui sont déployées. Puis, lorsque les enfants semblent avoir développé différentes stratégies, il devient pertinent de leur permettre de jouer un contre un. La personne enseignante adoptera alors le rôle d'arbitre. Ce sera pour elle le moment d'observer quelles stratégies sont déployées par les enfants. À partir de ces observations, elle pourra planifier un retour après le jeu durant lequel les enfants seront amenés à expliciter leurs stratégies. Une telle pratique favorisera certainement le goût des enfants à rejouer au jeu pour mettre en œuvre certaines stratégies qui leur ont semblé plus efficaces. Il devient alors intéressant d'amener les enfants à évaluer la pertinence ou l'efficacité d'une stratégie. Cette démarche sera fort pertinente lorsque viendra le temps de sélectionner les stratégies à mettre en œuvre pour résoudre un problème mathématique.

Conclusion

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons présenté deux types de jeux qui favorisent le développement de la pensée mathématique des enfants de 4 à 12 ans: le jeu symbolique et le jeu de règles. Ces deux types de jeux permettent aux enfants non seulement d'explorer, de se familiariser et de réinvestir une diversité de concepts et de processus mathématiques, mais

également de développer des stratégies qui sont susceptibles d'être réinvesties sous forme de raisonnements mathématiques ou lors de la résolution de problèmes mathématiques. C'est ainsi que le jeu contribue au développement d'un sentiment de compétence lié à la mathématique chez les enfants (Poirier, 2011). D'autres recherches sont toutefois nécessaires afin de documenter quelles stratégies et quels raisonnements pourraient être développés dans le cadre de jeux, ainsi que la façon dont ces stratégies et raisonnements pourraient être réinvestis en mathématique.

De plus, les jeux, qu'ils soient symboliques ou de règles, permettent au personnel enseignant de mettre en œuvre des interventions éducatives différenciées, c'est-à-dire qui tiennent compte du rythme d'apprentissage et des difficultés rencontrées par les enfants (Marsollier, 2017). Également, ces interventions éducatives permettent de considérer et de mettre en valeur une diversité de stratégies, de raisonnements et d'outils provenant du bagage culturel et expérientiel propre à chaque enfant. D'ailleurs, afin de favoriser la mise en valeur de la diversité au sein du groupe, il est important pour le personnel enseignant de favoriser des activités, comme des causeries mathématiques, dans lesquelles les enfants peuvent partager leurs stratégies ou raisonnements. De telles activités sont tout à fait pertinentes après avoir joué à un jeu puisque les enfants ont un référent commun (Fisher et Doyon, 2012). Elles offrent en outre des opportunités au personnel enseignant pour valoriser chaque enfant et ainsi contribuer à la construction de son estime de soi et l'encourager à prendre des risques. Pour cela, il convient de faire du groupe une communauté d'apprenants et d'apprenantes où la diversité est reconnue, voire célébrée. Cela permet à chacun de se sentir reconnu et de développer un sentiment positif relativement à la place qu'il occupe au sein du groupe. Ainsi, chaque enfant développe un sentiment de bien-être, ce qui favorise sa réussite éducative.

L'intervention éducative au regard des apprentissages liés aux mathématiques en contexte de jeux, quelques pistes à retenir :

- Le jeu permet non seulement de réaliser des apprentissages liés aux mathématiques, mais également de favoriser le développement d'une attitude positive au regard de la discipline.
- Le jeu est favorable à l'apprentissage de nombreux concepts mathématiques allant de l'arithmétique à l'algèbre.
- Le personnel enseignant peut adopter différents rôles dans le jeu symbolique afin d'offrir des défis accessibles à chacun des enfants en tenant compte de leurs caractéristiques individuelles.
- Pour choisir les jeux de règles à proposer aux enfants, le personnel enseignant peut tenir compte de la diversité culturelle au sein du groupe, ce qui favorise l'inclusion de tous les enfants.
- Des discussions mathématiques mises en place après les jeux permettent aux enfants de partager leurs stratégies, de structurer leur pensée et de s'appropriier le langage mathématique, ce qui contribue à faire du groupe une communauté d'apprenants et d'apprenantes.

Références

- Ahmad, F. (2014). Étude des déterminants anthropo-didactiques de l'usage de jeux à l'école maternelle dans l'enseignement des mathématiques [thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. HAL thèses. <https://theses.hal.science/tel-01132569>
- AuCoin, A., Borri-Anadon, C., Huot, A., Ouellet, S., Richard, J., Rivest, A.-C. et Saumure, V. (2019). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité: un cadre pour le RÉVERBÈRE*. https://reverbereeducation-1fc82.kxcdn.com/wp-content/uploads/2022/02/Cadre-Diversite-re-%CC%81ussite-Reverbere-2022_final.pdf
- Bednarz, N., Bourdage, N., Charpentier, M., Lartigau, M., Poirier, L., Sauvé, T., Taillon, C. et Tourigny, C. (2002). *Banque de jeux pour l'apprentissage des mathématiques au primaire*. Modulo.

- Biron, D. et Côté, L. (2016). Apprendre autrement les mathématiques. Dans K. Marinova et D. Biron (dir.), *Mathématiques ludiques pour les enfants de 4 à 8 ans* (p. 3-26). Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée – L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bortuzzo, J. et Poirier, L. (2002). L'importance du jeu dans l'acquisition du concept de nombre en classe de maternelle. *Revue préscolaire*, 40(3), 22-30.
- Bragg, L. (2003). *Children's perspectives on mathematics and game playing*. Actes de la 26^e conférence du Mathematics Education Research Group (MERGA), Deakin University, Pymble, p. 160-167.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Economica.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques* [thèse de doctorat]. Université de Bordeaux 1.
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2021). Étude ethnographique des pratiques et des besoins partagés au sein d'une communauté virtuelle d'enseignant-e-s à la maternelle 4 ans concernant le soutien de l'émergence de l'écrit et l'exploitation du potentiel pédagogique du jeu symbolique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 127-149. <https://doi.org/10.7202/1085366ar>
- Drainville, R. et Rajotte, T. (2017). Évaluation de l'effet des situations d'apprentissage issues du jeu sur la motivation d'enfants d'âge préscolaire à s'engager dans des activités mathématiques. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2), 8-19. <https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42199>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2021). Le modèle de la boîte pour jouer : favoriser le jeu tout en soutenant le développement du langage. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance – Le développement de l'enfant de 4 et 5 ans* (Tome 2, p. 293-321). Éditions JFD.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). Quand le jeu libre favorise l'engagement des enfants dans la causerie. *Revue préscolaire*, 60(3), 32-34.

- Dupuis Brouillette, M., Rajotte, T., Dufour, R. et Fournier Dubé, N. (2023). Inclusion: valorisation et participation. Dans C. St-Jean, M. Dupuis Brouillette et J.-C. Boyer (dir.), *L'éveil aux mathématiques à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire* (p. 299-310). Éditions JFD.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre: le développement du langage oral à la maternelle. *Revue préscolaire*, 50(2), 34-41.
- Héroux, S. (2023). *Étude exploratoire de l'activité mathématique lors de séances de jeux en classe du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/17074/1/D4461.pdf>
- Houle, V. (2024). *Quand $7 \times 6 = 37$. Partir des connaissances des élèves pour enseigner les mathématiques*. Éditions JFD.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, Development, and Early Education*. Pearson Éducation/Allyn and Bacon.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 37-74). Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2016a). Le développement de la pensée mathématique dans le jeu de rôles. Dans K. Marinova et D. Biron (dir.), *Mathématiques ludiques pour les enfants de 4 à 8 ans* (p. 57-88). Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2016b). Le jeu de règles et les apprentissages mathématiques. Dans K. Marinova et D. Biron (dir.), *Mathématiques ludiques pour les enfants de 4 à 8 ans* (p. 157-203). Presses de l'Université du Québec.
- Marsollier, C. (2017). Les conditions du bien-être à l'école. *Économie et management*, 162, 38-43.
- Nolin, R. et Dumais, C. (2021). L'oral réflexif et les mathématiques: un duo gagnant! *Vivre le primaire*, 34(2), 28-29.
- Nolin, R., Dumais, C. et Soucy, E. (2023). L'éveil aux mathématiques en contexte de jeu symbolique. Dans C. St-Jean, M. Dupuis Brouillette et J.-C. Boyer (dir.), *L'éveil aux mathématiques à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire* (p. 117-130). Éditions JFD.

- Peltier, M.-L. (2000). Les jeux mathématiques sont-ils la panacée à la démotivation des élèves? *Grand N*, 67, 33-40. <http://pedagogie-62.ac-lille.fr/cycle-2/mathematiques/revue-n/les-jeux-mathematiques-sont.pdf>
- Point, M. et Leclair, É. (2020). Le jeu au service du développement global de l'enfant d'âge préscolaire. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance. Le développement global de l'enfant de 4 et 5 ans* (Tome 1, p. 45-69). Éditions JFD.
- Poirier, L. (s.d.). *Les jeux traditionnels et les maths! L'awélé*. [Document inédit]. Centre de recherches mathématiques. <https://enavantmath.org/files/uploads/files/Jeux%20de%20semailles.pdf>
- Poirier, L. (2011). Un projet de codéveloppement autour des jeux mathématiques. *Vie pédagogique*, 158, 40-41.
- Poirier, L. (2012, 4 décembre). *Le défi pour l'école de soutenir les apprentissages en mathématique chez les élèves issus de milieux défavorisés et pluriethniques* [communication orale]. Une école montréalaise pour tous : Intervenir en milieu défavorisé montréalais, Montréal. <https://ecolemontrealaise.info/documentation-et-evenements/evenements/intervenir-en-milieu-defavorise-montrealais-2012/>
- Poirier, L. et Charpentier-Lemieux, F. (2020). *L'apprentissage des mathématiques avec les jeux traditionnels*. Fabrique REL. <https://hdl.handle.net/1866/23847>
- Rajotte, T. (2009). *L'effet d'un programme scolaire d'enseignement des échecs sur le développement des habiletés en résolution de problèmes mathématiques et sur le sentiment d'appartenance des élèves de cinquième année du primaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/207/>
- Rajotte, T. et Héroux, S. (2021). *Le jeu en classe de mathématiques. Engager activement les élèves et favoriser leur apprentissage*. Chenelière Éducation.
- Retschitzki, J. (1990). *Stratégies des joueurs d'Awalé*. L'Harmattan.
- Small, M. (2013). *Making Math Meaningful to Canadian Students, K-8*. Nelson Éducation.

- Van de Walle, J. A. et Lovin, L. H. (2007). *L'enseignement des mathématiques: l'élève au centre de son apprentissage* (Tome 1). ERPI.
- van Oers, B. (1996). Are you sure? Stimulating Mathematical Thinking During Young Children's Play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 71-87. <http://dx.doi.org/10.1080/13502939685207851>
- van Oers, B. (2010). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74, 23-37. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-009-9225-x>
- Vygotsky, L. S. (1933/2021). Analyse paidologique du processus pédagogique. Dans Y. Zinchenko et F. Yvon (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (p. 139-169). Université de l'État de Moscou.
- Vygotsky, L. S. (1934/2012). La périodisation du développement de l'enfant (1934). Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (p. 111-134). Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Worthington, M. et van Oers, B. (2016). Pretend play and the cultural foundations of mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 51-66. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120520>
- Zaslavsky, C. (1997). World culture in the mathematic education. Dans A. B. Powell et M. Frankenstein (dir.), *Challenging Eurocentrism in Mathematics Education, Suny Series, Reform in Mathematics Education* (p. 307-332). State University of New York Press.

Chapitre 5

Le projet professionnel des jeunes poursuivant des études secondaires

Laurence D'Amours, Chantale Beaucher et Charles Allard-Martin

Introduction

Dès l'enfance, les rencontres et les expériences sociales modèlent les individus et influencent profondément leurs choix, dont celui d'un projet professionnel (Mbwassak, 2022 ; McMahon et Watson, 2022). Par ailleurs, un cadre scolaire, familial et social bienveillant aide les jeunes à progresser vers la réussite éducative et à se développer professionnellement. Les intervenantes et les intervenants du monde scolaire de même que les parents peuvent contribuer à soutenir la construction d'un projet professionnel en comprenant et en agissant sur les enjeux liés au développement vocationnel des jeunes. La visée de ce chapitre est ainsi d'offrir d'abord une définition du projet professionnel, puis un portrait de facteurs clés liés à l'élaboration et la mise en action d'un projet professionnel chez les jeunes afin d'agir de façon plus efficace au regard de celui-ci.

1. Qu'est-ce qu'un projet professionnel ?

Le terme *projet* provient du latin *projicere*, qui fait référence au fait de lancer ou jeter quelque chose vers l'avant. Le projet constitue, selon le dictionnaire Larousse⁵, un « but que l'on se propose d'atteindre », alors que le logiciel de correction Antidote le définit comme le « premier état d'un travail ». En ce sens, le projet se met en route dès la première étape d'idéation et les premières actions visant à atteindre le but fixé, comme la poursuite des études secondaires. De façon fondamentale, le projet professionnel implique un engagement, une action, une stratégie (Loisy et Carosin, 2017) de la personne qui le formule, qui en est l'actrice. Le passage à l'action est un incontournable lorsqu'il est question de projet.

Selon Michaud et al. (2007), le projet professionnel est perçu comme un projet optimal, c'est-à-dire qu'il est conçu et agit en prenant en compte les ressources et limites de l'individu qui le conçoit. Il prend aussi en considération les intérêts, les aptitudes, les valeurs, les traits de personnalité du jeune et la réalité socioéconomique actuelle dans lequel il évolue (Mbwassak, 2022 ; Patton et McMahon, 2014). Le projet professionnel fait ainsi appel à la notion de compromis, de réalisme, mais aussi d'imperfection, d'improvisation et de contingence (Cournoyer, 2008 ; Loisy et Carosin, 2017 ; Ruffin-Beck et Lemoine, 2011). En ce sens, le projet professionnel n'est pas qu'un choix de carrière. Il s'agit plutôt d'un processus en mouvance qui s'étend tout au long de la vie (Cournoyer, 2008), une « construction dynamique de son projet de carrière professionnelle qui s'affine au fur et à mesure qu'il progresse dans ses études et dans la vie en général » (Mbwassak, 2022, p. 4). Nous pouvons le comprendre comme une « mise en direction de soi vers l'extérieur, vers le monde » (Cournoyer, 2008, p. 58). La visée du projet professionnel n'est pas d'être simplement réalisé, mais plutôt que l'individu se réalise (Boutinet, 2004). Il prend ainsi une certaine inclination existentielle, évoquant la quête de sens et la responsabilisation de soi dans la construction perpétuelle de son être (Mezza et al., 2016). Cette projection vers le monde est donc tributaire

5 <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/synonymes/projet/16970>>.

de l'exploration et la construction de l'identité vocationnelle d'un individu, étape importante du développement identitaire à l'adolescence (Lannegrand-Willems et Perchec, 2016).

L'aspiration professionnelle et le projet professionnel ne doivent pas être confondus. L'aspiration est un goût, une préférence pouvant se traduire en un but professionnel, mais qui demeure dans la potentialité, le rêve (Rocher et Le Donné, 2012). L'aspiration professionnelle peut donc être définie comme une intention d'avenir parcellaire (Beaucher, 2004), un projet trop incomplet pour en porter le titre. Elle n'est toutefois pas sans valeur ou à négliger puisqu'elle est susceptible de servir de moteur dans le développement vocationnel par le sens qu'elle accorde au quotidien scolaire du jeune (Loisy et Carosin, 2017). Par exemple, un élève qui rêve de devenir archéologue et qui est motivé par cette intention potentiellement idéalisée d'une profession – mais qui dans le même temps ne prend pas d'information sur la formation requise – peut arriver à donner du sens à son quotidien scolaire, à persévérer et à progresser vers la réussite éducative, même s'il n'est pas en action pour l'atteinte de son but. Le rôle des personnes qui entourent le jeune est alors de le soutenir pour qu'il clarifie progressivement son intention d'avenir sans détruire subitement ce rêve qui donne du sens à son présent scolaire.

L'identité vocationnelle se réfère à ce qui caractérise et définit un individu en tant que travailleur. Il s'agit aussi de sa perception de ce que sont ses intérêts, valeurs, aptitudes et objectifs (Lannegrand-Willems et Perchec, 2016). Le tout forme ainsi un amalgame complexe forgeant une identité propre à sa propre sphère socioprofessionnelle (Skorikov et Vondracek, 2011). Le développement de cette identité est appuyé par le soutien bienveillant des personnes intervenantes du monde scolaire et des parents. Ce soutien facilite aussi l'exploration et l'engagement des jeunes dans la recherche de différentes aspirations professionnelles (Lannegrand-Willems et Perchec, 2016) et éventuellement l'élaboration d'un projet.

1.1. Les dimensions du projet professionnel

Le projet est constitué, de façon évidente, d'un but professionnel, ce que l'élève souhaite « devenir », le métier qu'il vise. Toutefois, l'identification du but ne suffit pas (Mazalon et al., 2010). Une certaine idée des démarches à entreprendre pour l'atteindre est essentielle, la formation à entreprendre étant la démarche la plus évidente. Par ailleurs, plus un élève est en mesure de préciser ensuite des échéances et des obstacles entre le moment présent et l'atteinte du but, plus son projet est solide et susceptible de progresser ou d'évoluer vers une réussite (Loisy et Carosin, 2017).

Identifier des démarches et des échéances (mêmes vagues, il s'agit d'une construction progressive de jeunes, pas d'un contrat!) constitue une action concrète permettant au jeune d'étoffer son aspiration professionnelle jusqu'à en faire, peut-être, un projet professionnel (Loisy et Carosin, 2017). Par ailleurs, en cohérence avec la flexibilité du but énoncé, les démarches et échéances qui en découlent sont sujettes à changement; cela maintient ainsi un espace suffisant à l'émergence de différentes opportunités susceptibles de modifier ou de raffiner le projet professionnel (Loisy et Carosin, 2017; Michaud et al., 2007). L'anticipation du chemin à parcourir pour atteindre le but fixé, par l'identification de démarches et d'obstacles ainsi que la fixation d'échéances témoignent chez le jeune d'une réflexion concrète et stratégique. En ce sens, les personnes intervenantes et les parents peuvent soutenir la concrétisation de l'intention d'avenir des jeunes en provoquant cette réflexion. Interroger et pister vers les sources de réponses est simple et efficace et permet aux jeunes de se mettre en action et de consolider leur intention d'avenir.

1.1.1. Les ressources et les limites

Comme mentionné précédemment, le projet professionnel possède un caractère contingent, ce qui demande une certaine flexibilité lors de la formulation du but professionnel. Étant donné son caractère imparfait, le but énoncé prend d'abord en considération les ressources de l'individu, mais aussi ses limites (Michaud et al., 2007). Pour y voir clair, la consultation

régulière d'une conseillère ou d'un conseiller d'orientation s'avère particulièrement pertinente. Une forte corrélation entre cette consultation et la construction d'un projet professionnel optimal chez le jeune est démontrée par l'étude de Mbwassak (2022), menée chez des élèves camerounais poursuivant leur dernière année d'études secondaires (étude ayant comme objectif de déterminer ce qui favorise l'accompagnement des élèves dans la construction de leurs projets professionnels). Il est tout de même souhaitable que les autres personnes intervenantes du monde scolaire ainsi que les parents accompagnent les jeunes dans l'exploration de leurs ressources et limites (individuelles et environnementales).

Parmi les ressources se trouvent :

- les caractéristiques personnelles (aptitudes, connaissance de soi et du marché du travail, santé physique et mentale);
- les caractéristiques démographiques (capacité à se mobiliser géographiquement, moyens financiers permettant la poursuite des études postsecondaires);
- les ressources psychologiques telles que la motivation, l'estime de soi, l'autorégulation ou la persévérance (Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec [OCCOQ], 2010; Mnif, 2021).

Les ressources regroupent ainsi différentes caractéristiques ou différents acquis qui agissent en faveur du développement vocationnel de l'individu.

Pour ce qui est des limites, il s'agit de caractéristiques ou d'acquis qui agissent en défaveur du développement vocationnel de la personne. Tout comme les ressources, les limites peuvent regrouper des caractéristiques de diverses natures telles que le genre, la motivation, l'ethnie, le statut socio-économique ou l'éloignement géographique des établissements scolaires, pour n'en nommer que quelques-unes. Nous pouvons penser, par exemple, aux peuples et aux communautés autochtones du Canada chez lesquels il n'y a pas toujours d'établissements scolaires permettant la poursuite d'études

postsecondaires (Québec Ombudsman, 2018). Impliquant une remobilisation géographique, un éloignement de son cercle social ainsi que des coûts supplémentaires, cette caractéristique agit ainsi en défaveur de la poursuite d'études postsecondaires.

1.1.2. Les représentations de l'école, du marché du travail, du métier envisagé, de soi et de l'avenir

La manière dont les jeunes perçoivent leur avenir professionnel est une composante importante dans les choix et attitudes qu'ils adopteront dans l'élaboration et la mise en action de leur projet professionnel. Ils possèdent leurs propres représentations de l'école, du marché du travail, du métier envisagé, de soi et de l'avenir (Beaucher et Dumas, 2008). La qualité du soutien parental et les expériences vécues à l'école (intimidation/discrimination, mauvais résultats scolaires, amitiés significatives, absence de modèle, etc.) marquent foncièrement la représentation que les jeunes se font de l'école. Discuter du marché du travail avec eux leur permet de bâtir progressivement une représentation plus objective que celle véhiculée au cinéma et à la télévision, par exemple, et davantage en cohérence avec les environnements socioprofessionnels réels et actuels (Loisy et Carosin, 2017).

Dans le même esprit, la représentation du métier envisagé se compose principalement de ce que les jeunes comprennent des activités, rôles et statuts des individus qui l'exercent (Olry-Louis et al., 2015). L'image que les jeunes se font des différents métiers et professions est principalement influencée par les médias et les stéréotypes sexuels perpétués dans leur environnement (Bigeon et al., 2010). Bien que les médias puissent susciter l'intérêt, valoriser ou simplement faire découvrir aux jeunes certains métiers et professions, ils sont aussi susceptibles de leur fournir une fausse représentation de ceux-ci. Nous pouvons penser aux nombreuses émissions télévisuelles médicales où, par exemple, « la surabondance des professionnels présents à l'écran fait oublier les carences en effectif du personnel hospitalier [et où] à l'inverse, une part importante du travail constitué de tâches administratives est minimisée, voire absente, car elle ne nourrit en rien l'intrigue » (Olry-Louis et al., 2015, p. 6).

Également, la représentation de soi (ou concept de soi) est la manière dont un individu définirait son identité. Plus précisément, elle peut être vue comme un ensemble de croyances que l'on possède en rapport à ses aptitudes, capacités, traits personnels et rôles sociaux relatifs ici à l'exercice d'un emploi, à l'adaptation ou au maintien en emploi, mais aussi à la rencontre et l'influence de ces croyances avec l'élaboration et la mise en action d'un projet professionnel (Dozot et al., 2012 ; Gottfredson, 1985). La représentation de soi est alors en synchronie ou en asynchronie avec les possibilités de carrière reliées au contexte socioéconomique du jeune. Par exemple, un élève en difficulté d'apprentissage convaincu qu'il n'est pas suffisamment intelligent pour fréquenter le cégep exclura tout un pan de possibilités qui pourraient malgré tout s'ouvrir à lui.

Finalement, la représentation de l'avenir est l'image que le jeune se fait de sa vie future, comme ses relations, son travail ou ses projets, mais aussi de la vie future relative au contexte socioéconomique (Beaucher et Dumas, 2008). Par exemple, certains jeunes auront tendance à surestimer le rôle de la chance dans leur futur, sous-estimant ainsi leur responsabilité et leur pouvoir d'agir dans l'élaboration et la mise en action de leur projet professionnel (Gati et al., 1996).

2. Les facteurs d'influence individuels et relationnels

La complexité du chemin vocationnel d'un individu ne pourrait se réduire à quelques facteurs. L'ethnie, l'identité de genre ou la santé physique sont, par exemple, tous des facteurs moins abordés dans la littérature scientifique, mais qui influencent foncièrement le déploiement d'un projet professionnel (Patton et McMahon, 2014). Les jeunes fréquentant l'école secondaire forment ainsi un groupe hétérogène aux particularités multiples. Néanmoins, il est possible de distinguer certains facteurs individuels et relationnels influençant le projet professionnel et qui sont susceptible de toucher de près ou de loin, tout individu durant son passage aux études secondaires.

Nous traitons dans cette section de quelques-uns des concepts liés au projet professionnel et susceptibles de lui nuire ou de le soutenir : le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation/volition et les relations interpersonnelles (parentales et professionnelles). Le choix de cette porte d'entrée par des concepts connexes a comme objectif d'offrir aux personnes intervenantes du monde scolaire et aux parents des pistes pour leur permettre d'observer les jeunes, de mieux les comprendre et de favoriser la discussion qui, à son tour, permettra de consolider le projet professionnel.

2.1. Le sentiment d'efficacité personnelle

La littérature consultée sur le concept de projet professionnel nous mène à considérer la notion de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans son élaboration et sa mise en action. Introduit par Bandura (1986) dans sa théorie sociale cognitive, le SEP se réfère à la croyance d'un individu en sa capacité à évaluer ses aptitudes puis de les organiser afin d'effectuer les tâches nécessaires à la réalisation de ses buts. Selon Bandura (1986), cette notion n'est pas à confondre avec l'estime de soi, qui se réfère plutôt à sa croyance en sa propre valeur (Guerrin, 2012). Ainsi, le SEP s'approche de la représentation de soi (dimension du projet professionnel).

La recherche met en évidence que les jeunes possédant un SEP élevé se révèlent être plus impliqués et intéressés dans le développement de leurs projets (que ces derniers soient professionnels ou non), plus rationnels lorsque des difficultés et des échecs se présentent, plus performants, et ce, aussi en contexte d'adversité, moins stressés, moins à risque de souffrir de dépression et plus motivés à réussir à l'école (Artino, 2012 ; Faurie et Giacometti, 2017 ; Lecomte, 2004). Ces jeunes se fixeraient d'ailleurs des objectifs plus élevés, auraient une meilleure gestion du stress et de l'anxiété et augmenteraient alors leur performance (Galand et Vanlede, 2004). La même tendance semble également s'appliquer chez les enseignants et les enseignantes. En effet, il est noté que chez ceux-ci, la présence d'un SEP élevé indique une capacité à s'organiser efficacement, une ouverture à de nouvelles techniques d'enseignement qui s'adapte selon le besoin de l'élève, une meilleure gestion de

classe et un fort engagement général dans la poursuite scolaire de l'élève. On répond alors mieux aux besoins scolaires de l'élève, qui est plus engagé et susceptible de présenter lui-même un meilleur SEP, ce qui le mène à une plus grande réussite éducative (Prewett et Whitney, 2021).

À l'opposé, les élèves, et surtout ceux vivant avec des difficultés d'apprentissage (qui se voient catégorisés comme moins capables, voire incapables d'accomplir certains standards selon certains membres du corps enseignant), sont alors plus à risque d'obtenir de pauvres résultats scolaires, de vivre un stress élevé, affectant négativement leur propre SEP (Faurie et Giacometti, 2017; Zhao et al., 2019). Ces élèves risquent alors à leur tour d'adopter cette croyance envers eux-mêmes (soit qu'ils sont capables ou non d'atteindre certains standards), ce qui mène aux mêmes conséquences (Artino, 2012). Le SEP de l'enseignante ou de l'enseignant est alors aussi important que celui de l'élève, car ceux-ci s'influencent et, du même coup, ont le potentiel de se coconstruire : « les enseignants se perçoivent plus efficaces lorsque leurs élèves réussissent bien et de leur côté, les élèves performant mieux lorsque leur enseignant se perçoit efficace » (Gaudreau et al., 2012, p. 87). Cela vaut aussi pour les parents. Si leur SEP est élevé, ils seront plus impliqués dans la réussite éducative de leurs enfants, ce qui encourage le développement d'un SEP élevé chez ces derniers (Lecomte, 2004). D'ailleurs, un SEP élevé chez l'enseignante ou l'enseignant amène les enfants à être plus confiants de solliciter les parents et est donc vecteur de motivation pour ces derniers à collaborer davantage avec leurs enfants, ce qui génère une incidence positive sur la réussite éducative du jeune (Gaudreau et al., 2012). Ainsi, ce sont non seulement les élèves qui gagnent à avoir un SEP, mais également leur entourage, puisque le SEP élevé de ces derniers aura une influence positive sur leur propre SEP.

Comment aider les jeunes dans le développement de leur SEP?

Selon Bandura (1986), le SEP provient de quatre sources : l'expérience vécue de maîtrise (la plus importante), la persuasion verbale, l'expérience vicariante et l'état physiologique (Guerrin, 2012).

L'*expérience vécue de maîtrise* est, en quelque sorte, la manifestation du SEP. Découlant d'une expérience manifeste, elle est plus tangible pour le jeune qu'un sentiment ou une émotion. Elle est la preuve de la maîtrise de soi. Une manière de l'encourager est de fixer un objectif avec le jeune (ici, cela peut se traduire en un but professionnel), qui sera par la suite subdivisé en plusieurs objectifs atteignables, tout en récompensant les tâches accomplies (Lecomte, 2004). Ces sous-objectifs devraient être suffisamment rapprochés temporellement afin de maintenir l'élève en mouvement (Galand et Valande, 2004). Ceux-ci doivent aussi être stimulants, tout en étant dans une zone réaliste d'accomplissement pour le jeune (Artino, 2012). La mise en place d'un objectif et de sous-objectifs mène le jeune à vivre des réussites et lui procure un sentiment de progression durant ses études, ce qui accroît aussi sa motivation. Une récompense adéquate peut, par exemple, s'effectuer sous forme de rétroactions positives, mais honnêtes, sur la qualité du travail effectué ou la progression de celui-ci (Lecomte, 2004).

On mobilise ainsi une autre source du SEP: la *persuasion verbale*. Ici, il s'agit d'adopter une position convaincante quant à notre croyance en la capacité du jeune à accomplir les différentes actions relatives à son projet professionnel et à vivre des réussites. Le renforcement positif et l'encouragement par l'entremise de paroles bienveillantes se révèlent ainsi prometteurs pour le développement d'un SEP élevé. L'influence des pairs est un élément clé du développement du SEP.

Outre les paroles, tout comportement, mais surtout toute réussite, peut agir comme modèle pour le jeune. On parle alors d'*expérience vicariante*, ou autrement appelée apprentissage social. Un modèle positif de réussite et de persévérance qui partage des caractéristiques communes avec le jeune est susceptible d'être une source d'apprentissage contribuant au développement d'un bon SEP. En contrepartie, un manque de modèle ou la présence de modèles inadéquats risquent de limiter le développement du jeune (Duchesne et Gagnon, 2014).

Finalement, la dernière source est l'*état physiologique*. Lorsque le jeune vit un sentiment physiologique agréable et excitant, il a tendance à avoir plus confiance en ses moyens, ce qui lui laisse la trace d'une expérience positive

qui contribue à développer son SEP. Pour Bandura (1986), la persuasion sociale et l'état physiologique représenteront les deux sources les moins influentes sur le SEP (Duchesne et Gagnon, 2014).

2.2. La motivation

L'élaboration et la mise en action d'un projet professionnel s'avèrent particulièrement pertinentes lors du parcours scolaire des jeunes, car elles permettent de donner un sens aux études menées, ce qui est un agent motivationnel à s'investir à l'école (Loisy et Carosin, 2017). La motivation est ainsi le moteur qui mène tout individu à poser des efforts cognitifs, en raison d'une intention qu'elle se concrétise en action posée dans son environnement, ou non (Broonen, 2010). La motivation est une dépense d'énergie, une sorte de force interne, enclenchée par une intention. Selon certaines autrices et certains auteurs, comme Broonen (2010), la motivation est à distinguer de la volition, cette dernière menant à des actions concrètes alors que la motivation peut mener simplement à des processus de nature réflexive. Ces actions peuvent être anticipées positivement ou négativement. Ainsi, il est tout à fait possible pour un jeune d'être rebuté à l'idée de mettre de l'énergie dans ses travaux scolaires, mais de présenter suffisamment de motivation, puis de volition pour les accomplir (Brasselet et Guerrien, 2010). En ce qui a trait au projet professionnel, dans le respect des capacités, ressources, limites et intentions de l'élève, c'est la motivation dite intrinsèque qui est visée et qui est susceptible d'être un moteur dans l'atteinte du but.

Le concept de motivation intrinsèque *versus* celui de motivation extrinsèque attire l'attention des chercheuses et des chercheurs depuis maintes années (Deci et Ryan, 1985, 2008; Kasser et Ryan, 1996; Levant-Bol et Moliner, 2010; Maslow, 1954, 1956). D'abord, la motivation intrinsèque « renvoie à l'engagement de l'individu dans une activité qui est réalisée pour elle-même, pour la satisfaction et le plaisir qu'elle procure » (Levant-Bol et Moliner, 2010, p. 4). La satisfaction personnelle est donc la récompense première recherchée. La poursuite de loisirs s'associe souvent à ce type de motivation puisque c'est l'activité en soi qui est la récompense (Morris et al., 2022). Malgré que la motivation intrinsèque est ici dominante, cela n'exclut pas une récompense

externe comme obtenir la victoire d'un championnat sportif, par exemple, qui mobilise une motivation extrinsèque au second plan. Ce type de motivation est notamment associée à un plus haut taux de présentisme en classe, une plus grande créativité, une performance accrue et une plus grande autonomie (Blanchard et al., 2013; Fishbach et Woolley, 2022; Van Egmond et al., 2017).

En revanche, une motivation extrinsèque entraîne l'activation de processus cognitifs ou des actions menées par des récompenses ou punitions externes. Elle suppose une certaine contrainte et pression à poursuivre certains buts ou démarches qui sont partiellement ou nullement déterminés par le jeune. Nous pouvons penser à certains parents qui imposent à leurs jeunes de poursuivre des cours de mathématiques et de sciences avancées, malgré leur fort désintérêt à poursuivre ce parcours. Divers auteurs et autrices considèrent que ce type de motivation engendre de la détresse psychologique, mène davantage à la désobéissance, à une plus faible réalisation de soi (*self-actualization*) et à une plus grande hostilité (Deci et Ryan, 2008; Kasser et Ryan, 1996; Maslow, 1954, 1956; Rogers, 1961). Deci et Ryan (2008) soutiennent que la motivation extrinsèque peut aussi être suscitée inconsciemment par un conditionnement social, résultat de pressions sociétales généralement associé à la richesse, la reconnaissance de ses pairs et l'attractivité. Les auteurs considèrent qu'il est possible d'atteindre un équilibre entre les deux et de ressentir tout de même une certaine autonomie. C'est ce qu'ils appelleront *autonomous motivation*. Cette vision de la motivation s'avère peut-être plus réaliste en soi, surtout pour les élèves de niveau secondaire, qui sont contraints dans leur choix de cours et qui sont sous l'autorité parentale.

Comment susciter la motivation et la volition chez nos jeunes ?

Broonen (2010) suggère que la motivation est problématique lorsque vient le temps de poser des actions concrètes à la réalisation du but professionnel fixé. Ainsi, l'auteur note un fossé important entre l'intention-but et l'action. C'est alors ici que le problème de la motivation, mais davantage celui de la volition, se pose. Bien que l'énonciation d'un but, de démarches,

d'échéances et d'obstacles s'avère mobilisante pour l'élève, cela peut être insuffisant. Afin d'engager la mise en action du projet, Heckhausen et Gollwitzer (1987) proposent un modèle en quatre étapes qui pousse davantage la réflexion concernant l'aspect volitionnel de celui-ci.

1. La phase *prédécisionnelle* correspond aux mobiles poussant le jeune à déterminer un but professionnel.
2. La phase *préactionnelle* amène le jeune à énoncer le but professionnel en insistant sur l'utilisation du terme « intention d'action », se référant aux démarches (quoi?), aux échéances (quand?), mais aussi aux compétences et ressources nécessaires (comment?) à la réalisation du projet (Keller et al., 2020). Ainsi, « grâce à ce type d'intentions, la personne est plus encline à se rappeler un acte à poser, à surmonter une répugnance initiale, à supprimer des réactions indésirables et à bloquer des états du soi ou des influences contextuelles indésirables, de sorte que la poursuite du but est protégée » (Broonen, 2010, p. 17).

Afin de faire le pont entre la phase précédente (préactionnelle) et la phase suivante (actionnelle), une délibération approfondie et une évaluation qui semble concluante au jeune (donc un projet optimal) doivent avoir été effectuées (Broonen, 2010).

3. La phase *actionnelle* permet au jeune de poursuivre son exploration de soi, de son environnement tout en se questionnant sur sa relation soi-environnement à travers ses démarches relatives à son but professionnel. C'est donc à ce moment qu'il doit initier des actions, tout en surmontant les différents obstacles venant à lui (Keller et al., 2020).
4. La phase *postactionnelle*, qui peut s'effectuer à l'âge adulte, permet d'évaluer l'atteinte du but professionnel préalablement fixé. Cela permet d'optimiser les actions futures dirigées vers la poursuite ou le maintien d'un projet professionnel en distinguant lesquelles sont gagnantes et lesquelles sont futiles (Keller et al., 2020).

2.3. Les relations interpersonnelles

Dans sa thèse doctorale, Cournoyer (2008) expose trois types de relations influençant de manière distincte la construction du projet professionnel.

1. Les relations familiales (parents, fratrie et famille élargie) ont un « rôle de facilitation de la préparation des collégiennes et collégiens [ici pouvant se transposer par les élèves du secondaire] à l'égard du monde du travail » (Cournoyer, 2008, p. 4).
2. Les relations hors famille (amies, amis et relations amoureuses) ont un « rôle de contrebalancier [à celui de la famille], offrant une ouverture sur d'autres possibilités professionnelles » (Cournoyer, 2008, p. 4).
3. Les relations professionnelles (membres du personnel de l'établissement scolaire fréquenté) ont un « rôle de conseil à la navigation au sein des systèmes de scolarisation et de professionnalisation liés aux différents niveaux scolaires [soit secondaire (qui inclut la formation professionnelle), collégial et universitaire] » (Cournoyer, 2008, p. 4).
4. Étant donné la visée de ce chapitre, nous allons nous centrer sur les relations familiales et plus spécifiquement les relations parentales, ainsi que sur les relations professionnelles.

2.4. Les relations parentales

La psychologie du développement confirme depuis de nombreuses décennies l'influence majeure de la famille, mais surtout des parents dans le développement psychologique de l'enfant, de l'adolescente ou de l'adolescent (Bandura, 1971 ; Bolwby, 1969 ; Erikson, 1950 ; Freud, 1905 ; Maslow, 1943 ; Vygotski, 1934). Cette influence s'étend aussi jusqu'au développement vocationnel de ceux-ci (Holland, 1959 ; Krumboltz, 1996 ; Lent et al., 1994 ; Lustig et al., 2017 ; Super, 1957). Agissant d'abord comme modèle, le parent prendra également un rôle de facilitatrice ou de facilitateur, mettant à disposition les ressources nécessaires à l'élaboration et la mise en action du

projet professionnel de son jeune. Entre autres, Cournoyer (2008) note que le parent devrait offrir sa disponibilité (autant que cela soit possible, dépendamment du contexte), être à l'écoute de son jeune et démontrer de l'intérêt envers son projet. Démontrer de l'intérêt signifie aussi être engagé activement dans son déploiement. Il est bien de s'intéresser au projet de son jeune, mais il est important de maintenir cet intérêt à travers les différentes démarches effectuées par celui-ci. Cela peut se faire, entre autres, en offrant de l'information scolaire et professionnelle crédible, exacte et pertinente.

Le parent est aussi amené à conseiller le jeune à l'aide de ses expériences personnelles et de ses réflexions. De plus, il ne faut pas oublier que les parents représentent une source d'apprentissage primaire pour le jeune (expérience vicariante), ce qui peut influencer de manière positive ou négative son sentiment d'efficacité personnelle, sa motivation et ses représentations de l'école, du marché du travail, du métier envisagé, de soi et de l'avenir. Il est à noter qu'un discours axé sur la persévérance scolaire aux études supérieures peut engendrer une pression significative chez le jeune, qui ne se sent alors plus réellement auteur de son projet professionnel. La formation professionnelle, même si elle est encore parfois perçue chez certaines et certains comme moins prestigieuse, est une voie valable et peut représenter un projet optimal pour le jeune (Masdonati et al., 2015). Il faut aussi éviter d'encourager le jeune vers une voie qui ne lui correspond pas, même si cette voie a été profitable pour le parent (p. ex. inciter le jeune à devenir avocat, car l'exercice de cette profession s'avère une expérience socioprofessionnelle positive pour le parent). Ce type d'attitude risque de mener le jeune à formuler un projet imprécis, étant animé par un désir plus fort d'autonomie et d'indépendance, faisant ombre à l'idée de construire un projet professionnel optimal (Alagui et al., 2015).

Il est d'ailleurs possible que le métier ou la profession exercée par le parent soit perçu comme un contre-modèle, menant à une contre-identification parentale. En effet, il est normal et sain pour le jeune de s'identifier ou de se différencier de son parent en termes de valeurs, croyances et/ou aspirations, car cela forge son identité, entre autres, vocationnelle (Cournoyer, 2008).

En somme, tout ceci est difficilement possible sans une certaine cohésion familiale, c'est-à-dire la présence d'un lien émotionnel parent-enfant fort (Lustig et al., 2017). Il n'est jamais trop tard pour solidifier ce lien et au besoin, mobiliser l'engagement d'une figure d'autorité avec laquelle le jeune a un bon lien émotionnel, sans toutefois se désengager soi-même (p. ex. une tante, un oncle, une amie ou un ami de la famille, une éducatrice ou un éducateur, etc.).

2.5. Les relations professionnelles

Selon l'étude de Cournoyer (2008), les intervenantes et les intervenants du monde de l'éducation sont porteurs d'un avis d'expert, même si l'orientation scolaire et professionnelle n'est pas liée à leur domaine. Ils sont alors perçus comme une aide immédiate à l'exploration de tout ce qui a trait à la vie socioprofessionnelle. Il va sans dire que la vigilance est requise, tout comme pour les parents, en ce qui a trait à la crédibilité, l'exactitude et la pertinence des informations fournies.

Outre l'information scolaire et professionnelle, il est aussi important de renseigner les jeunes des ressources disponibles à l'école (p. ex. : conseillères ou conseillers d'orientation, activités parascolaires, aide pour des besoins particuliers, etc.) et hors école (carrefours jeunesse-emploi [CJE], organismes communautaires, sites internet, etc.). Ainsi, les jeunes perçoivent que du support est disponible à proximité au besoin, ce qui rejoint l'idée selon laquelle les obstacles doivent être anticipés lors de l'élaboration du projet professionnel. L'intervenante ou l'intervenant du monde scolaire devrait aussi encourager le jeune à poser des actions, qu'elles soient de petite ou de grande envergure, en lien avec son projet professionnel.

Finalement, l'étude de Fredricks et al. (2019) nous amène à prendre en considération la qualité du lien relationnel vécu entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant. Portant sur ce qui influence l'engagement et le désengagement d'adolescents urbains lors de leur parcours scolaire, cette étude met en lumière l'importance de développer un lien chaleureux et positif avec le jeune. Pour développer ce type de lien, l'écoute, des encouragements,

encourageant le développement de compétences clés pour transitionner vers l'âge adulte (p. ex. : capacité d'adaptation et sentiment de compétence), âge auquel le jeune met généralement en action son projet professionnel (Fredricks et al., 2019).

Conclusion

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, le projet professionnel nous apparaît tout à fait approprié comme concept à mobiliser chez nos jeunes. Les intentions d'avenir des jeunes leur permettent de se projeter dans celui-ci, et par conséquent, de se mobiliser et de donner du sens au présent scolaire. Le projet professionnel est d'ailleurs en cohésion avec la réalité socioéconomique actuelle où explosent les modèles d'emploi, la non-linéarité des parcours professionnels, puis une mouvance et une instabilité du marché du travail (Savickas et Pouyau, 2013). L'idée de travailler au sein d'une seule entreprise tout au long de sa vie et d'y faire sa carrière devient alors quasi illusoire. Ce changement de paradigme (de la croissance à l'innovation) se marie ainsi davantage avec un projet professionnel qui se veut à moyen terme, plus flexible et réaliste.

Afin d'outiller les intervenantes et les intervenants du monde scolaire ainsi que les parents dans l'accompagnement des jeunes en cours d'élaboration et de mise en œuvre de leur projet professionnel, deux facteurs individuels ont été abordés dans ce texte : le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation/volition. Le type de relations entretenues avec le jeune a également mis en lumière le rôle et l'importance de la famille et du réseau professionnel dans le processus.

L'intervention éducative au regard des projets professionnels des jeunes... quelques pistes à retenir :

- Poser des questions engageantes qui permettent de guider vers une consolidation des représentations du métier visé, de la démarche à entreprendre pour y parvenir, etc.

- Développer son propre sentiment d'efficacité personnelle en tant qu'intervenant, intervenante du monde scolaire ou parent puisqu'il a un effet sur celui des jeunes ;
- Aider les jeunes à subdiviser en sous-objectifs le chemin menant à l'atteinte du but professionnel ;
- Offrir des rétroactions positives mais honnêtes sur le travail effectué ou la progression observée chez le jeune et récompenser les tâches accomplies (renforcement positif) ;
- Adopter une position convaincante quant à notre croyance en la capacité du jeune à accomplir les différentes actions relatives à son projet professionnel ;
- Être un modèle de persévérance et de réussite pour les jeunes ;
- Miser sur la qualité du lien relationnel vécu avec le jeune ;
- Offrir de l'information crédible, exacte et pertinente.

Références

- Alagui, A., Chafiqi, F. et Riard, E. H. (2015). Les modalités de construction du projet professionnel chez les étudiant(e)s de l'Université Cadi Ayya. *Le pédagogue*, (2), 17-24. <https://revues.imist.ma/index.php/lepedagogue/article/view/3972/2920>
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Prentice Hall.
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au Savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projet professionnels* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

- Beaucher, C. et Dumas, I. (2008). Les intentions d'avenir d'adolescents de cinquième secondaire: aspirations ou projets professionnels? *Carrièreologie*, 11(3-4), 607-628. https://www.researchgate.net/publication/266557751_Les_intentions_d'avenir_d'adolescents_de_cinquieme_secondaire_aspirations_ou_projets_professionnels
- Bigeon, C., Dosnon, O. et Guichard, J. (2010). Que montre la télévision des professions et des professionnel(le)s? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(3), 21-46. <https://doi.org/10.4000/osp.2865>
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M. et Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6^e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 523(1), 23-35. <https://doi.org/10.3917/bupsy.523.0023>
- Bolwby, J. (1969). *Attachment and Loss – Volume 1: Attachment*. Basic Books.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Psychologie des conduites à projet*. Presses Universitaires de France.
- Brasselet, C. et Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire: Effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première: Décision d'orientation et motivation scolaire [Influenced academic pathway and motivation of secondary school students]. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(4), 437-459.
- Broonen, J.-P. (2010). Des intentions aux actes: la volition en conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 111-139. <https://doi.org/10.4000/osp.2493>
- Cournoyer, L. (2008). *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et de collégiens lors des 18 premiers mois d'études: le rôle des relations sociales* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/937/NR48539.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dozot, C., Piret, A. et Romainville, M. (2012). Concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle chez les étudiants de première année d'enseignement supérieur en réorientation. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(1), 27-45. <https://doi.org/10.7202/1024768ar>
- Duchesne, C. et Gagnon, N. (2014). Les sources du sentiment d'efficacité personnelle des conseillers pédagogiques en tant que formateurs d'adultes. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 202-227. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1507>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Compagny.
- Faurie, I. et Giacometti, N. (2017). Effets de l'indécision de carrière et du sentiment d'efficacité personnelle sur le vécu de la transition lycée-université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(2), 4-25. <https://doi.org/10.4000/osp.5378>
- Fishbach, A. et Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 339-363. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091122>
- Fredricks, J. A., Parr, A. K. et Brauer, S. (2019). What Matters for Urban Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Mixed-Methods Study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491-527. <https://doi.org/10.1177/0743558419830638>
- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Franz Deuticke.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, 5, 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gati, I., Krausz, M. et Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>

- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/891>
- Gottfredson, L. S. (1985). Role of self-concept in vocational theory. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 159-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.32.1.159>
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 108(1), 106-116. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>
- Heckhausen, H. et Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Kasser, T. et Ryan, R. M. (1996). Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287. <https://doi.org/10.1177/0146167296223006>
- Keller, L., Gollwitzer, P. M. et Sheeran, P. (2020). Changing Behavior Using the Model of Action Phases. Dans M. Lagger, L. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen et T. Lintunen (dir.), *The Handbook of Behavior Change* (p. 77-88). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108677318.006>
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. Dans M. L. Savickas et W. B. Walsh (dir.), *Handbook of career counseling theory and practice* (p. 55-80). Davies-Black Publishing.
- Lannegrand-Willems, L. et Perchee, C. (2016). Évaluer les processus de l'identité vocationnelle de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte: validation française du «Vocational Identity Status Assessment» (VISA). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 67(2), 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.12.006>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

- Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Levant-Bol, L. et Moliner, P. (2010). La norme de motivation intrinsèque dans la représentation sociale des études. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4), 22-41. <https://doi.org/10.4000/osp.2916>
- Loisy, C. et Carosin, E. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(1), 96-116. <https://doi.org/10.4000/osp.5353>
- Lustig, D. C., Xu, Y. J. et Strauser, D. R. (2017). The Influence of Family of Origin Relationships on Career Thoughts. *Journal of Career Development*, 44(1), 49-61. <https://doi.org/10.1177/0894845316633791>
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves. *Orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), 269-294.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Roco.
- Maslow, A. H. (1956). Defense and growth. *Merrill Parler Quarterly*, 3(1), 36-47. <https://psycnet.apa.org/record/1957-07528-001>
- Mazalon, É., Beaucher, C. et Langlois, M. (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(10), 1-20. https://www.certarecherche.ca/wp-content/uploads/2022/12/mazalon-beaucher-langlois_levolution-et-la-determination_2010.pdf
- Mbwassak, R. (2022). Pratique des activités d'orientation-conseil et projet professionnel de l'élève au Cameroun. *Éducation et socialisation*, 65. <https://doi.org/10.4000/edso.20045>
- McMahon, M. et Watson, M. (2022). Career development learning in childhood. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(3), 345-350. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2062701>

- Mezza, J., Lhuillier, D. et Loarer, E. (2016). Réorganisation du projet professionnel et remaniement identitaire: les effets capacitaires de l'activité des personnes atteintes de maladies chroniques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(2), 67-84. <https://doi.org/10.4000/osp.4997>
- Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (2007). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Septembre Éditeur.
- Morris, L., Grehl, M., Rutter, S., Mehta, M. et Westwaver, M. (2022). On what motivates us: A detailed review of intrinsic vs. extrinsic motivation. *Psychological Medicine*, 52(10), 1801-1816. <https://doi.org/10.1017/S0033291722001611>
- Olry-Louis, I., Bravo, M. et Vivier, M. (2015). Influence des représentations des conditions de travail des médecins urgentistes véhiculées par les séries médicales sur celles d'adolescents. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(1), 65-91. <https://doi.org/10.4000/osp.4528>
- Ordre des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec. (2010). *Guide d'évaluation en orientation*. OCCQ. <https://www.orientation.qc.ca/files/Le-Guide-d%E2%80%99%C3%A9valuation-en-orientation.pdf>
- Patton, W. et McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory – Connecting theory and practice* (3^e éd.). Sense Publishers.
- Prewett, S. et Whitney, S. (2021). The relationship between teachers' teaching self-efficacy and negative affect on eighth grade U.S. students' reading and math achievement. *Teacher Development*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1850514>
- Québec Ombudsman (2018). *For quality educational services in Nunavik that respect Inuit culture*. Assemblée nationale du Québec. https://chaireconditionautochtone.fss.ulaval.ca/doc/Publication/Special-report-_For-quality-educational-services-in-Nunavik-that-the-respect-Inuit-culture-01.pdf
- Rocher, T. et Le Donné, N. (2012). Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays : ambition et réalisme. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(3), 83-110. <https://doi.org/10.4000/osp.3842>
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.

- Ruffin-Beck, C. et Lemoine, C. (2011). Bilan de compétences, construction personnelle pour une dynamique professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), 24-38. <https://doi.org/10.4000/osp.3484>
- Savickas, M.-L. et Pouyaud, J. (2013). Concevoir et construire sa vie: un modèle général pour l'accompagnement en orientation au XXI^e siècle. *Psychologie française*, 39(1), 5-39. doi : 10.1016/j.psf.2013.11.003
- Skorikov, V. B. et Vondracek, F. W. (2011). Occupational Identity. Dans S. Schwartz, K. Luyckx et V. Vignoles (dir.), *Handbook of Identity Theory and Research* (p. 693-714). Springer.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers; an introduction to vocational development*. Harper & Bros.
- Van Egmond, M. C., Navarrete Berges, A., Omarshah, T. et Benton, J. (2017). The Role of Intrinsic Motivation and the Satisfaction of Basic Psychological Needs Under Conditions of Severe Resource Scarcity, *Psychological Science*, 28(6), 1-7.
- Vygotski, L. (1934). *Myshlenie i rech*. GIZ.
- Zhao, F., Li, S., li, T. et Guoliang, Y. (2019). Does stereotype threat deteriorate academic performance of high school students with learning disabilities? The buffering role of psychological disengagement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 312-323. <https://doi.org/10.1177/0022219419849107>

Chapitre 6

Des fondements et des opportunités du développement du langage de l'enfant de 4 ans et 5 ans à l'éducation préscolaire

Christian Dumais, Mathieu Point et Brigitte Stanké

Introduction

Les différentes expériences vécues par les enfants avant leur entrée à l'école primaire exercent une grande influence sur leur développement et façonnent ce dernier (Clerc-Georgy et Duval, 2020). Cependant, ces expériences varient énormément d'un enfant à un autre en fonction des modèles qui les entourent, de l'implication parentale, des services auxquels ils ont accès pour répondre à différents besoins (orthophonie, par exemple), etc. À 4 ans et 5 ans, la plupart des enfants ont accès à différents milieux éducatifs (maternelle, service de garde, etc.) qui ont une grande incidence sur leurs apprentissages, leur développement, leur bien-être et leur inclusion. Les adultes qui interviennent auprès des enfants jouent donc un rôle de premier plan. Un aspect fondamental pour le développement de l'enfant, tant au niveau de son bien-être que de ses apprentissages actuels et ultérieurs,

concerne le développement du langage. Il s'avère donc essentiel que les adultes qui interviennent auprès des enfants de 4 ans et 5 ans possèdent une excellente connaissance du développement du langage et des interventions à favoriser qui répondent aux besoins de chacun.

Ce chapitre propose une synthèse non exhaustive des connaissances actuelles sur le développement du langage à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. Il présente tout d'abord des fondements de l'éducation préscolaire pour situer les interventions proposées ultérieurement. Il expose également des fondements du développement du langage ainsi que plusieurs opportunités de développement – c'est-à-dire des activités, des pratiques et des aménagements – à mettre en place pour les enfants francophones monolingues et plurilingues de 4 ans et 5 ans en milieu linguistique minoritaire et majoritaire.

1. Des fondements de l'éducation préscolaire

Le bien-être et la réussite éducative de l'enfant, dès la petite enfance, sont une préoccupation majeure dans le monde de l'éducation. Plusieurs recherches ont mis de l'avant l'importance de l'éducation préscolaire pour la réussite éducative de l'enfant, pour son bien-être et pour son intégration sociale future (entre autres Institut de la Statistique du Québec [ISQ], 2013; McCain et al., 2007; Pagani et al., 2011). Selon Alatalo et al. (2017), la réussite éducative dépend du développement global de l'enfant, mais également de facteurs reliés aux environnements qu'il côtoie (sa famille, son milieu éducatif ainsi que sa communauté).

1.1. L'approche développementale et le développement global

La majorité des programmes d'éducation préscolaire sont basés sur une approche développementale qui vise le développement global. Le développement global se définit comme le développement simultané,

intégré, graduel et continu de tous les domaines développementaux de l'enfant (neurologique, moteur et psychomoteur, social, affectif, cognitif et langagier) dans ses différents milieux de vie (Bouchard, 2012). Centrée sur l'enfant, l'approche développementale reconnaît que celui-ci est le principal acteur de son développement et de ses apprentissages en étant actif dans ces derniers. En effet, l'enfant d'âge préscolaire a besoin de manipuler, de découvrir, d'explorer et de vivre des situations diverses pour se développer. Dans cette approche, il est considéré que c'est grâce aux interactions avec les pairs, l'adulte et l'environnement que l'enfant se développe. L'adulte a d'ailleurs pour rôle d'accompagner et de soutenir l'enfant dans ses apprentissages en plus de nourrir son plaisir d'apprendre (Marinova et Drainville, 2019).

1.2. L'inclusion

Afin de répondre aux besoins développementaux et d'apprentissage des enfants, l'éducation préscolaire se base sur des fondements qui, dans la plupart des milieux francophones, placent l'enfant au cœur de ses apprentissages en spécifiant que chaque enfant est unique et suit son propre rythme (McCain et al., 2007). Cette unicité est particulièrement marquée à l'éducation préscolaire, car les enfants arrivent tous avec un bagage différent. Certains ont fréquenté des services de garde éducatifs à l'enfance, d'autres sont restés dans le milieu familial. À cela s'ajoutent les différences en termes de développement, de diversité culturelle et linguistique, de besoins, d'identité, d'intérêts, de profil migratoire, d'âge, de milieu socioéconomique, etc. Afin de mettre en valeur ces différences et pour correspondre aux fondements de l'éducation préscolaire, il est essentiel d'avoir une vision inclusive de l'éducation. L'inclusion est un processus d'identification, de compréhension et de suppression des obstacles à la participation et à l'appartenance (Early Childhood Forum, 2003). L'approche développementale et inclusive relative à l'éducation préscolaire passe donc par une collaboration étroite entre l'école et la famille afin que chaque enfant puisse atteindre son plein potentiel (Deslandes, 2013 ; Robitaille, 2021).

1.3. Le jeu

L'éducation préscolaire se distingue du primaire, notamment par la place réservée au jeu comme contexte privilégié d'apprentissage. Par le jeu, les enfants révèlent leurs émotions. Le jeu est donc une forme de catharsis et un moyen de gagner un équilibre émotionnel et de favoriser le bien-être (Street, 2002). Il contribue en grande partie à développer le plaisir d'apprendre et est essentiel au bien-être social, émotionnel, cognitif et physique des enfants (Burdette et Whitaker, 2005 ; Ginsburg, 2007). En jouant, les enfants construisent les fondements des compétences intellectuelles, sociales, physiques et affectives qui assurent la réussite à l'école et une capacité d'apprendre tout au long de la vie (Hewes, 2006). Le jeu est au cœur de l'expérience de tous les enfants, car à travers lui, ils apprennent les propriétés des objets et des matériaux, et comment ceux-ci peuvent être utilisés de manière créative à la fois pour le plaisir et dans des situations pratiques de résolutions de problèmes. Ils apprennent à se connaître, à faire des choix, à assumer des responsabilités. À travers le jeu, ils découvrent aussi les autres (leurs différences et leurs similitudes) et les règles sociales, en plus de développer les compétences nécessaires pour négocier et résoudre les conflits sociaux (Hirsh-Pasek et al., 2009 ; Trawick-Smith, 2012). Le jeu permet également aux enfants de résoudre leurs conflits internes et d'instaurer un équilibre émotionnel.

1.4. Les capacités langagières

De bonnes capacités langagières sont centrales tant pour le développement psychoaffectif et le développement des habiletés sociales de l'enfant que pour la réussite éducative (Dickinson et Porche, 2011). À l'éducation préscolaire, le langage oral est le moyen privilégié pour réaliser les apprentissages. Ce n'est qu'un peu plus tard, au primaire, que le langage écrit prendra plus de place dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Le développement du langage s'avère donc un élément incontournable de l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans.

2. Le développement du langage

Plusieurs enfants entrent à l'éducation préscolaire avec de faibles compétences langagières (Sylvestre et Mérette, 2010). Prenons le cas du Québec. Selon un rapport de l'Institut de la statistique du Québec, plus de 11 % des enfants de la maternelle présentaient en 2017 un facteur de vulnérabilité cognitif ou langagier (Simard et al., 2018). Si cette situation n'est pas prise en charge de façon précoce, elle affectera la réussite éducative et peinera à se résorber (St Clair et al., 2011). Ces enfants, au primaire, seront plus à risque de montrer des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, des difficultés de compréhension et de production écrite (Adlof, 2020; Graham et al., 2020; Joye et al., 2019), des difficultés de socialisation ainsi qu'une faible estime d'eux-mêmes (Forrest et al., 2018). Ainsi, l'avenir de certains enfants se joue dès le plus jeune âge. Il devient important de mettre en place des environnements de qualité propices au développement langagier pour répondre aux besoins des enfants plus vulnérables, mais également de tous les enfants. À cet effet, la fréquentation d'un contexte éducatif de qualité, c'est-à-dire associé à de multiples bénéfiques développementaux (Japel et al., 2005), joue un effet protecteur et permet de réduire ces inégalités précoces (Laurin et al., 2015; Lavoie et al., 2019). La qualité des interactions en contexte préscolaire joue d'ailleurs un rôle protecteur sur le développement du langage des enfants les plus vulnérables (Simard et al., 2018). Ainsi, plus les adultes qui interviennent auprès des enfants de 4 ans et 5 ans utilisent un langage riche et varié, plus les enfants à leur tour acquièrent des capacités langagières qui favorisent une meilleure compréhension. Pour améliorer la qualité des interactions entre l'enfant et l'adulte, il s'avère essentiel pour l'adulte de bien connaître les composantes du langage réceptif et expressif ainsi que son développement.

Les différentes composantes du langage réceptif et expressif sont : la phonologie, le vocabulaire, la morphosyntaxe, le discours et la pragmatique. Dans les sous-sections suivantes, ces composantes sont d'abord explicitées en faisant des liens lorsque possible avec les différentes réalités des enfants (enfants francophones monolingues ou plurilingues, milieux linguistiques minoritaires ou majoritaires, etc.). Par la suite, des encadrés présentent quelques repères

de développement du langage des enfants de 4 ans et 5 ans pour chacune des composantes. Il est principalement question des enfants francophones monolingues dans un contexte franco-dominant, mais des informations sur les enfants bilingues et plurilingues sont présentées lorsque les recherches recensées ont documenté cette réalité. Plusieurs facteurs influencent l'acquisition d'une langue seconde, comme l'âge d'acquisition, la motivation, la ressemblance entre les langues, la quantité et la qualité de l'exposition aux différentes langues, le contexte linguistique de la communauté et le statut socioéconomique. Il est donc important de tenir compte de ces facteurs dans un contexte de plurilinguisme.

2.1. La phonologie

La phonologie réfère aux répertoires des plus petites unités sonores de la langue qui sont nommées *phonèmes*. Chaque langue comporte un nombre limité de phonèmes plus ou moins différents qui, en les combinant, permettent de former des syllabes et des mots. Le français est constitué de 36 phonèmes, 17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles.

Dès l'âge de 2 semaines, le bébé est en mesure de percevoir et de distinguer les phonèmes de toutes langues parlées, mais vers l'âge de 1 an, sa perception va se centrer sur les sons des langues auxquels il est exposé (Werker, 2018). La production des sons de la parole se développe plus tardivement et sa maîtrise peut durer jusqu'à l'âge de 5 ans, à l'exception de quatre phonèmes présentés plus bas. Les enfants qui apprennent une seconde langue peuvent montrer une surdité phonologique, soit une difficulté à discriminer les phonèmes qui n'appartiennent pas à leur langue maternelle.

Un déclin de la perception des sons autres que ceux de la ou des langues maternelles est observé chez tous les enfants vers l'âge de 4 ans. Les sons non natifs sont généralement assimilés par ceux de leur langue maternelle (Best et Tyler, 2007). Par exemple, le son de la lettre « u » du français n'existe pas en espagnol, les locuteurs espagnols la substituent par le son *ou* (Magnen et al., 2005). Les enfants ayant une surdité phonologique des sons non natifs ne

seront pas en mesure de les prononcer adéquatement, à moins d'une intervention intensive en orthophonie visant à mieux les percevoir. Certains enfants pourraient montrer des difficultés à articuler des sons qui n'appartiennent pas à leur langue sans toutefois présenter une surdité phonologique.

Vers 4 ans et 5 ans, les enfants francophones monolingues produisent adéquatement plus de 80 % des consonnes du français isolément ou dans des syllabes simples (p. ex. consonne suivie d'une voyelle : la). Les phonèmes /s, z, ʃ, j/ ou la production de consonnes dans des groupes consonantiques (p. ex. **train** devient **tain**) peuvent poser encore des difficultés à 5 ans (MacLeod et al., 2011, 2014). Certains enfants peuvent montrer des difficultés à acquérir ou à produire les sons de leur langue maternelle et l'origine de ces difficultés est diverse (p. ex. surdité, trouble du langage). **À 3 ans, les enfants francophones monolingues dont la parole est incompréhensible, sauf par les membres de leur famille, doivent attirer l'attention des adultes qui les entourent.** Dans l'ensemble, le système phonologique des enfants bilingues précoces se développe comme leurs pairs monolingues. Les bilingues tardifs peuvent montrer une difficulté à discriminer ou produire les sons qui n'appartiennent pas à leur langue maternelle.

2.2. Le vocabulaire

Pour bien comprendre ce qu'est le vocabulaire, différents concepts doivent être distingués. Tout d'abord, le vocabulaire est l'ensemble des mots du lexique acquis par un individu. Le lexique correspond quant à lui à l'ensemble des mots d'une langue. Ensuite, le vocabulaire réceptif ou passif est celui compris par la personne, alors que le vocabulaire expressif ou actif est celui produit. L'étendue du vocabulaire concerne le nombre de mots qu'un individu connaît, soit son vocabulaire. Enfin, la profondeur du vocabulaire réfère à la connaissance approfondie des différentes significations de chaque mot, de sa forme phonologique, des morphèmes qui le composent, de sa catégorie syntaxique ainsi que de son utilisation.

En français, on distingue deux types de mots : les mots morphologiquement simples et les mots morphologiquement complexes.

- Les mots morphologiquement simples constituent la racine ou la base des mots. Ils sont qualifiés de simples, car ils ne comportent qu'un seul morphème, soit la plus petite unité de sens du mot (p. ex., **pomme**).
- Les mots morphologiquement complexes sont composés de plus d'un morphème, soit d'une base et d'un ou plusieurs affixes (préfixe et suffixe) (p. ex. **pomme****tte**).

Dans la petite enfance, le vocabulaire se développe de façon implicite, grâce aux interactions verbales entre l'enfant et l'adulte ainsi qu'entre les enfants. L'enfant acquiert tout d'abord des mots fréquents, concrets, morphologiquement simples, puis complexes et, enfin, des mots ayant un sens de plus en plus complexe et abstrait.

Certains enfants nécessiteront davantage d'expositions aux mots afin de parvenir à développer leur vocabulaire réceptif et expressif (Harris et al., 2011). Le développement du vocabulaire varie selon les caractéristiques propres de chaque enfant, selon sa langue maternelle et selon le contexte linguistique (monolingue, bilingue, minoritaire, etc.) dans lequel il vit. Les enfants monolingues francophones de 4 ans et 5 ans ont un vocabulaire réceptif d'environ 14 000 mots, alors qu'il est de 20 000 mots chez les anglophones.

Selon Thordardottir (2005), le français étant une langue flexionnelle, il nécessiterait moins de mots pour s'exprimer, car les morphèmes flexionnels ajoutés à la fin des mots (p. ex. Ils **partent**) permettent de préciser le sens sans devoir recourir à l'ajout de mots. Les enfants francophones vivant en milieux linguistiques minoritaires auraient en français un niveau de vocabulaire inférieur à leurs pairs qui vivent dans un contexte linguistique majoritaire, car ils développent davantage le vocabulaire de la majorité (Gervais et Mayer-Crittenden, 2018). De leur côté, les enfants bilingues, qui acquièrent deux langues simultanément, développent le même niveau de vocabulaire réceptif que leurs pairs monolingues, mais le vocabulaire expressif dans

chacune des langues est davantage réduit que leurs pairs monolingues. En revanche, l'étendue du vocabulaire expressif de l'ensemble des deux langues est équivalente à l'étendue des enfants monolingues (Thordardottir, 2011).

Les recherches ont montré que de favoriser le développement du vocabulaire est efficace pour tous les enfants lorsque le vocabulaire est ciblé, identifié, explicite et rencontré dans différents contextes concrets (jeux, lecture partagée et répétée) (Godin et al., 2015 ; Lefebvre et al., 2011) et signifiants (Marulis et Neuman, 2010).

Vers 4 ans et 5 ans, les enfants connaissent les couleurs et commencent à comprendre le vocabulaire plus abstrait relatif aux notions de base : notions temporelles (p. ex. avant, après), notions spatiales (p. ex. en haut, en bas, dans, sur, en dessous), notions relatives aux émotions (p. ex. content, triste) et notions de quantité (p. ex. beaucoup, plus, moins, pareil, etc.).

Les enfants francophones monolingues ou plurilingues – dans un contexte minoritaire ou non –, qui ne connaissent pas encore le vocabulaire relatif aux notions de base dans leur langue maternelle, en plus de montrer des difficultés dans d'autres domaines du langage, doivent retenir l'attention des adultes qui les entourent.

En outre, certains enfants pourraient sembler montrer un vocabulaire pauvre, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Quelle que soit l'étendue du vocabulaire, certains enfants peuvent présenter une difficulté d'accès lexical, soit une difficulté à récupérer rapidement les mots au moment voulu. Ce manque du mot est fréquent chez les enfants présentant un trouble du développement du langage oral ou écrit, mais l'est également chez les enfants s'exprimant dans une autre langue que leur langue maternelle. Cette difficulté se manifeste de différentes façons, soit par un délai, par l'utilisation de mots vides (p. ex. heu), de mots passe-partout (p. ex. chose, affaire), de mots de substitutions sémantiques (p. ex. tigre substitué par lion) ou phonologiques (p. ex. bain substitué par pain), par des circonlocutions (p. ex. pour le mot canard, l'enfant dit : « c'est un oiseau jaune qui fait coïn-coïn »), ainsi que par des gestes (p. ex. pour le mot ciseau l'enfant mime le geste de découper). La difficulté d'accès lexical peut entraver non seulement la communication de l'enfant avec ses pairs et les adultes, mais également la communication écrite à venir.

2.3. La morphosyntaxe

La morphosyntaxe réfère à l'ensemble des règles régissant les mots de la phrase (syntaxe) et leurs accords, par l'ajout de morphèmes flexionnels (flexion) en fin de mots qui ont pour fonction de modifier ou de préciser le sens des mots (p. ex. le genre, le nombre, la personne et le temps). L'utilisation appropriée de la morphosyntaxe requiert une bonne compréhension des relations entre les mots et le respect des règles de la langue (Parijs, 2009). Son développement est en étroite relation avec celui du vocabulaire; plus le vocabulaire est développé, meilleur est le développement morphosyntaxique.

Tout comme le vocabulaire, les capacités syntaxiques se développent de façon implicite grâce aux interactions langagières quotidiennes riches et variées entre l'enfant et l'adulte ainsi qu'entre les enfants. L'enfant parviendra à comprendre et à utiliser des phrases de plus en plus complexes, mais ce n'est que par l'exposition répétée au langage écrit, par l'entremise de la lecture faite aux enfants, que la syntaxe complexe se développera à l'oral (Canut, 2013). Lors de leur entrée à l'éducation préscolaire, les enfants apprenant le français utiliseront tout d'abord des phrases du français récurrentes et « plaquées » (phrases très fréquentes de leurs environnements apprises par cœur qui pourraient laisser croire qu'ils parlent la langue). Puis, progressivement, ils construiront des phrases simples répondant de plus en plus aux normes du français.

Vers 4 ans et 5 ans, les enfants francophones monolingues devraient comprendre et s'exprimer à l'aide de phrases de structures simples, soit de type *sujet, verbe* et *objet*, ainsi que par des phrases complexes, comme des subordonnées et des relatives. En production, certaines erreurs de surgénéralisation portant sur les verbes irréguliers peuvent encore s'observer (p. ex. ils **sont**aient). Des erreurs d'accord sur le temps des verbes ou les pronoms peuvent aussi persister. **Les enfants francophones monolingues ou bilingues qui montrent des difficultés de compréhension du langage oral ou qui produisent des phrases incomplètes comportant un nombre important d'erreurs morphosyntaxiques devraient retenir l'attention des adultes qui les entourent.**

Les enfants bilingues séquentiels précoces, soit en acquisition d'une langue seconde au moment de la fréquentation de l'éducation préscolaire, devraient être en mesure, après six mois de fréquentation, de comprendre les consignes simples du français et de se faire comprendre. **Dans le cas contraire, ils devraient retenir l'attention des adultes.**

2.4. Le discours

Les connaissances et compétences discursives des enfants se mettent en place progressivement à partir de l'âge de 5 ans grâce au développement de la syntaxe et de la pragmatique. Pour les enfants, il s'agit d'être en mesure d'enchaîner des énoncés de façon cohérente et de savoir utiliser le langage de façon décontextualisée. Le développement va se réaliser grâce à l'intervention de l'adulte, qui guidera l'enfant dans le développement de ses connaissances et de ses compétences, et également grâce à l'écrit (Canut, 2013).

Parmi les différents types de discours, le discours narratif est celui qui se développe le plus précocement. Il met de l'avant le récit qui comporte une organisation, nommée macrostructure, consistant en des idées principales évoquées selon un certain ordre (De Weck et Rosat, 2003). La macrostructure, dans sa forme la plus simple, comporte quatre à cinq composantes : l'introduction (personnages, lieu et époque), l'événement déclencheur, la tentative de résolution du problème, la résolution du problème et la conclusion (Hilaire-Debove et Kern, 2013). La production d'un récit requiert de bonnes capacités langagières et de bonnes fonctions exécutives, et est prédictive des compétences ultérieures en langage écrit.

Les fonctions exécutives réfèrent à un ensemble de capacités cognitives permettant de coordonner, de contrôler et de réguler les actions nécessaires pour atteindre un but (Fournier et Des Portes, 2017). Elles comportent quatre fonctions essentielles : l'inhibition, la flexibilité, la mise à jour et la planification.

- L'inhibition permet de supprimer toutes actions ou interférences non pertinentes à la réalisation de la tâche.

- La flexibilité réfère à la capacité d'alterner d'une tâche, d'une situation, d'une stratégie et d'une idée à l'autre.
- La mise à jour renvoie à la capacité d'intégrer de nouvelles connaissances afin de modifier, de préciser ou d'enrichir celles déjà existantes.
- La planification réfère à la capacité de gérer une succession d'actions pour réaliser une tâche.

Les fonctions exécutives se développent dès la petite enfance jusqu'à l'adolescence. Elles sont essentielles pour réaliser des apprentissages. Le jeu symbolique décrit plus loin dans ce texte est propice au développement des fonctions exécutives (Duval et al., 2017).

Vers 4 ans et 5 ans, la macrostructure est encore très peu développée chez les enfants, qu'ils soient monolingues francophones ou bilingues. La narration des enfants de 4 ans constitue le plus souvent une juxtaposition d'énoncés, sans qu'il y ait une introduction des personnages, un élément déclencheur et une résolution du problème. Quant aux enfants de 5 ans, davantage d'informations sur l'introduction, sur l'élément déclencheur et sur la tentative de résolution du problème sont rapportées, mais pas nécessairement sur la résolution du problème (Hilaire-Debove et Kern, 2013). Une importante variabilité interindividuelle est également observée jusqu'à l'âge de 7 ans. Indépendamment des capacités morphosyntaxiques, les enfants montrant un trouble ou un retard de développement du langage développent une bonne compréhension de la trame narrative. Les enfants présentant des difficultés des fonctions exécutives ou pragmatiques sont à risque de rencontrer des difficultés de la production narrative (Gagné et Crago, 2012). **À l'âge de 5 ans, il est tout à fait normal que l'enfant produise des récits incomplets.**

2.5. La pragmatique

La pragmatique concerne l'étude de l'utilisation du langage social. La compétence pragmatique réfère à la capacité à utiliser le langage verbal ou non verbal pour communiquer, notamment pour exprimer ses intentions en tenant compte des interlocuteurs et de la situation de communication. Tout comme plusieurs autres composantes du langage, son développement est précoce et progressif jusqu'à l'âge adulte. Les premiers actes de communication sont préverbaux, soit le geste de pointage que l'enfant va utiliser pour exprimer des demandes, pour attirer l'attention de l'adulte vers un objet ou une situation, etc., puis les gestes d'acquiescement et de refus (Guidetti et al., 2004). Éventuellement, les gestes seront accompagnés de mots et, par la suite, d'énoncés répondants aux conventions de sa famille et de sa communauté (Vitko et Ghimenton, 2019).

Vers 4 ans et 5 ans, les enfants francophones monolingues ou bilingues maîtrisent les habiletés conversationnelles de base pour amorcer et maintenir la conversation pendant plusieurs tours de parole, pour communiquer leurs intentions et leurs émotions. Ils parviennent à raconter une expérience vécue. Ils sont en mesure d'adapter leur langage en fonction de leurs interlocuteurs. Ils sont habituellement en mesure d'utiliser une variété d'actes de parole (s'excuser, poser une question, etc.) (Dumais et Plessis-Bélaïr, 2017; Dumais et Soucy, 2020a).

Les enfants qui initient peu la communication et qui montrent aussi des difficultés à comprendre les intentions, les gestes et les expressions faciales d'autrui ou qui répondent à des demandes simples de façon inappropriée devraient attirer l'attention des adultes qui les entourent.

Les enfants bilingues séquentiels précoces, soit en acquisition d'une langue seconde au moment de la fréquentation de l'éducation préscolaire, peuvent montrer, au tout début de l'apprentissage de la langue seconde, une courte période de mutisme sélectif. Ces enfants refusent de parler à l'école avec quiconque. **Un mutisme qui persiste au-delà de deux mois devrait retenir l'attention des adultes.**

2.6. La métalinguistique

La métalinguistique réfère au métalangage, qui est la capacité de réfléchir sur les différents aspects du langage, soit la conscience phonologie, la conscience morphologique, la conscience syntaxique et la conscience pragmatique. Pour la rédaction de ce chapitre, seule la conscience phonologique est présentée, ce qui ne minimise pas l'importance des autres consciences métalinguistiques. Ces dernières jouent un rôle tout aussi déterminant, mais pas au tout début de l'apprentissage du langage écrit.

La conscience phonologique fait référence à la capacité à identifier et à manipuler (p. ex. identifier, segmenter, fusionner) de façon intentionnelle les unités sonores composant les mots, soit les syllabes, les unités infra-syllabiques et les phonèmes (Stanké et Lefebvre, 2016). Le développement de la conscience phonologique est tributaire de nombreux facteurs. En effet, la taille des unités sonores, la structure de l'unité, la position de l'unité dans le mot, le type de tâches, la langue et le système d'écriture jouent tous un rôle dans le développement de la conscience phonologique (Stanké et Lefebvre, 2016). L'influence prépondérante de la capacité de conscience phonologique sur l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe est largement reconnue. Un faible niveau de conscience phonologique chez un enfant de 5 ans est prédictif de difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, et de difficultés de compréhension en lecture (Écalle et al., 2020; Sénéchal et LeFevre, 2002).

Vers 4 ans et 5 ans, les enfants francophones ou bilingues montrent dans l'ensemble de bonnes capacités de conscience syllabique, à l'exception des enfants anglophones dont la langue n'est pas rythmée par la syllabe. La conscience de la rime et du phonème n'émerge généralement que vers 5 ans et se développe ultérieurement grâce à l'apprentissage formel du langage écrit en 1^{re} année, qui favorise le développement de la conscience phonémique. L'enseignement du fonctionnement du système alphabétique en 1^{re} année amènera les enfants à identifier chaque phonème des mots pour y faire correspondre un graphème (une ou plusieurs lettres). À 5 ans, les enfants sont en mesure de juger si deux mots riment ou se terminent par le même son (p. ex. Est-ce que les mots se terminent pareil ou pas pareil?), mais ils ne peuvent identifier, donc nommer

la rime commune aux deux mots ou aux phonèmes qui les composent (Écalle et al., 2020). Dans l'ensemble, le bilinguisme favorise le développement de la conscience phonologique à l'éducation préscolaire, car il amène les enfants à porter leur attention sur les constituants de chaque langue (Pinto et El Euch, 2017). Développer la conscience phonologique de façon quotidienne à partir d'activités de conscience phonologique, notamment à travers le jeu, permet de réduire les différences interindividuelles et, par le fait même, de réduire les risques de présenter des difficultés d'apprentissage du langage écrit (Ehri et al., 2001). Des activités de conscience phonologique associées à l'exploration visuohaptique (tactilo-kinesthésique) des lettres favorisent davantage son développement (Hillairet de Boisferon et al., 2007). Des interventions centrées sur des orthographes approchées en maternelle, à travers le jeu par exemple, sont des activités qui encouragent l'enfant à écrire des mots ou des phrases dans des situations collaboratives et réelles d'écriture. Cela favorise non seulement le développement de la conscience phonologique, mais également celui du principe alphabétique et la collaboration entre les enfants (Jaffré et Morin, 2008; Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

Vers 5 ans, les enfants monolingues ou bilingues qui montrent des difficultés à juger si des mots partagent ou non une même syllabe ou une même rime, ou encore qui n'utilisent pas des lettres pour représenter les mots à l'écrit devraient attirer l'attention des adultes qui les entourent.

2.7. La variabilité interindividuelle des compétences langagières

Une importante variabilité interindividuelle des compétences langagières est constatée dans toutes les composantes du langage. Toutefois, cette variabilité change au cours du temps et tend à se résorber. Il convient donc d'être conscient de cette variabilité tout en étant attentif à la progression des capacités langagières de chaque enfant dans le temps.

Cette section a été l'occasion de mieux connaître les composantes du langage et le développement de ce dernier chez les enfants de 4 ans et 5 ans. Afin d'améliorer la qualité des interactions entre l'enfant et l'adulte ainsi qu'entre les enfants, la section suivante présente différentes opportunités de développement du langage à l'éducation préscolaire.

3. Le développement du langage à l'éducation préscolaire

À l'éducation préscolaire, l'adulte qui intervient auprès des enfants de 4 ans et 5 ans peut favoriser le développement du langage, tant oral qu'écrit, de multiples façons. Les recherches menées au cours des dernières années ont permis de mettre en lumière plusieurs pratiques, activités et aménagements favorisant ce développement. Sans être exhaustive, cette section en présente trois : l'aménagement de la classe, la causerie et la lecture partagée. Tout d'abord, il sera question de la place importante du jeu en ce qui concerne le développement du langage à l'éducation préscolaire.

3.1. Le jeu

Le jeu est considéré « comme un contexte de développement et non pas comme un prétexte et encore moins comme un moyen pédagogique » (Marinova, 2014, p. 21), une pratique, une activité ou un aménagement. Il s'agit donc d'un contexte privilégié pour stimuler les différents domaines de développement de l'enfant, dont le langage. C'est d'ailleurs à travers le jeu que l'enfant se révèle le plus, car il fait de nombreuses tentatives en lien avec le langage, entre autres à travers des personnages qu'il joue et des situations qu'il invente (Miller et Almon, 2009). Selon les thèmes de ses jeux, il est notamment amené à changer son registre de langue (p. ex. il utilise un registre de langue plus soutenu lorsqu'il joue au médecin) et à utiliser des mots qu'il n'emploie pas nécessairement au quotidien (p. ex. il emploie le nom d'outils de jardinage lorsqu'il joue au jardinier). Également, le jeu a pour particularité de n'avoir aucune obligation de réussite, il favorise les essais et il permet les erreurs sans conséquence pour l'enfant (Marinova, 2011). Aussi, le jeu permet à l'enfant de se développer selon ses besoins et son rythme d'apprentissage tout en faisant en sorte que le désir d'apprendre reste constant, et ce, à travers le plaisir (Point et Leclaire, 2020). Pour ces différentes raisons, à l'éducation préscolaire, le jeu se révèle être un contexte par excellence pour les apprentissages et pour favoriser le développement global de l'enfant dont fait partie le développement du langage (Bernier et al., 2017; Bouchard et al., 2020; Landry, 2014; Marinova, 2014; Parent et Bouchard, 2020; Point et Leclaire, 2020).

3.1.1. *Le jeu symbolique*

Parmi les différents types de jeux, le jeu symbolique, aussi appelé « jeu de faire semblant », s'avère particulièrement efficace pour favoriser le développement du langage de l'enfant (Bodrova et Leong, 2012 ; Drainville, 2017 ; Druart et Wauters, 2013 ; Métra, 2010). Il peut se définir comme une création originale, inspirée par la vie (actions connues, gestes quotidiens, etc.) et réinterprétée selon l'imaginaire de l'enfant, dans laquelle il crée et recrée la réalité en faisant semblant, en reproduisant des rôles et en développant des scénarios seuls ou avec des pairs (Marinova, 2014). Le jeu symbolique implique donc la création d'une situation de faire semblant où l'enfant « substitue la réalité par des objets, des actions ou des verbalisations transformées au gré de ses besoins et désirs » (Lemay et al., 2019, p. 47). À son niveau le plus mature, « soit un jeu à l'image d'une pièce de théâtre qui est planifiée et préparée avant d'être jouée » (Landry et Melançon, 2020, p. 154), le jeu symbolique crée un contexte optimal pour favoriser le développement du langage de l'enfant :

- Avant le jeu, lorsqu'il crée un scénario de jeu, l'enfant a entre autres recours au langage oral pour exprimer ses idées et les négocier avec les autres enfants, il peut utiliser l'écrit pour faire un plan du scénario (des dessins par exemple) et il développe ou réinvestit ses connaissances en lien avec le schéma narratif (Bouchard et al., 2020 ; Marinova, 2009 ; Nicolopoulou, 2005).
- Lorsqu'il joue, il doit entre autres utiliser le langage oral pour interagir avec ses pairs, pour préciser le sens de ses gestes, pour nommer les objets qu'il substitue (dire qu'un bâton est une seringue, par exemple) ; il utilise le vocabulaire associé au thème du jeu ; il développe ses compétences narratives (par l'entremise du scénario de jeu) ; il découvre les fonctions de l'écrit (écrire une carte qui accompagne un bouquet chez le fleuriste, par exemple) ; il consulte les écrits (chercher une recette dans un livre pour faire un repas, par exemple) ; il utilise les lettres et les mots (chercher le dossier d'un patient dont le nom commence par la lettre *j*, par exemple) ; en plus de développer sa conscience phonologique (écrire une liste de produits à acheter avant d'aller au supermarché

en se questionnant sur le premier son d'un mot, par exemple) (Bouchard et al., 2020; Dumais et Plessis-Bélaïr, 2017; Jacob et Charron, 2018; Marinova, 2009, 2020).

- Après le jeu, lorsqu'il revient sur celui-ci ou planifie la suite pour le lendemain, il utilise entre autres le langage oral pour mettre en mot ses idées, il utilise l'écrit pour ne pas oublier ses idées, et il utilise du matériel écrit pour donner des indications (placer une affiche « fermé » dans le coin restaurant pour indiquer que ce dernier est fermé) (Dumais, 2024; Dumais et Soucy, 2021a, 2021b).

3.1.2. *L'intervention de l'adulte*

Selon Brougère (2002, 2005), le jeu doit faire l'objet d'un apprentissage pour qu'il puisse se déployer le plus possible chez chaque enfant. En effet, l'enfant doit apprendre à jouer, il doit apprendre la culture du jeu, et cela se fait en interaction avec ses pairs, notamment des pairs plus expérimentés, ou avec un adulte. Aujourd'hui, les fratries sont moins nombreuses, les enfants sont regroupés le plus souvent avec d'autres enfants du même âge à l'éducation préscolaire et le temps accordé au jeu est en diminution, ce qui fait que les enfants ont peu la possibilité d'apprendre à jouer avec des pairs plus expérimentés (Landry et al., 2012; Marinova, 2014). La présence de l'adulte s'avère donc de plus en plus nécessaire afin que les enfants puissent avoir un modèle de jeu de qui ils peuvent apprendre et afin de contribuer à la maturation du jeu (Clerc-Georgy, 2020; Dumais et Soucy, 2021a; Marinova, 2014). L'adulte a donc la possibilité d'intervenir auprès des enfants en jouant des rôles dans le jeu de ces derniers. Il peut jouer le rôle de « cojoueur », ce qui lui permet d'être un personnage secondaire du scénario de jeu des enfants, ou encore être « leader du jeu », ce qui lui permet d'occuper un rôle plus important dans le jeu afin de le faire durer dans le temps en plus de l'enrichir (Johnson et al., 2005). L'adulte peut également être à l'extérieur du jeu en ne jouant aucun rôle. Il est alors « observateur » en fournissant ainsi une aide ponctuelle aux enfants qui en ont besoin ou bien « metteur en scène » en soutenant activement la préparation et le déroulement du jeu (Lemay et al., 2019). En plus d'être un modèle en ce qui a trait

au jeu avec les rôles de cojoueur et de leader du jeu et d'apporter une aide au jeu en étant observateur ou metteur en scène, l'adulte peut favoriser le développement du langage des enfants par ses différentes interventions. Cela peut notamment se faire lorsqu'il joue un personnage qui s'intègre au jeu des enfants. Par exemple, l'adulte peut favoriser l'émergence de l'écrit⁶ lorsque, en tant que patient, il demande à l'enfant-médecin de lui écrire une prescription de vitamines. L'enfant peut ainsi faire une tentative d'écriture, constater les fonctions de l'écrit, etc.

3.2. L'aménagement de la classe

Parmi les différentes façons de favoriser le développement du langage des enfants de l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans, l'aménagement de la classe joue un rôle important (Tracey et Morrow, 2015). Par aménagement de la classe, nous entendons la façon de disposer physiquement le mobilier et le matériel, l'accès à ce dernier et sa diversité, ainsi que la mobilité du mobilier et du matériel (Charron et al., 2021). Des résultats de recherche ont démontré qu'une plus grande flexibilité de la part du personnel scolaire quant à l'utilisation du matériel par les enfants provenant de différents « coins » de la classe (des blocs de bois du coin construction et de la pâte à modeler du coin art qui sont utilisés pour le jeu symbolique, par exemple) rend le jeu plus riche et favorise la substitution (Dumais et Soucy, 2021b; Marinova et al., 2020). Cela amène notamment les enfants à développer leur langage oral puisqu'ils doivent nommer le matériel qui est substitué et cela favorise l'émergence de l'écrit puisque les enfants peuvent utiliser dans leur jeu du matériel écrit disponible en classe (les livres du coin lecture ou du papier et des crayons du coin écriture).

6 Nous entendons par *émergence de l'écrit* « toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson, 2003, p. 128).

3.2.1. *Le matériel écrit*

Selon Prioletta et Pyle (2017), le jeu symbolique ne suffit pas à lui seul pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants. Un riche assortiment de matériel écrit doit également être mis à leur disposition pendant le jeu afin que les enfants puissent l'utiliser : ils feront des tentatives d'écriture et de lectures, consulteront des livres pour chercher de l'information, etc. En plus de laisser ce matériel à la disposition des enfants dans les coins réservés aux jeux symboliques⁷, il s'avère bénéfique pour les enfants d'avoir à leur disposition des endroits spécifiques dans la classe où ils peuvent avoir accès à du matériel écrit (Boudreau et al., 2019; Drainville et Charron, 2021). Ces endroits sont souvent nommés « coin lecture », « coin écriture » et « coin de communication orale ».

- Le coin lecture est un endroit déterminé dans la classe où les enfants peuvent consulter « une variété de livres de qualité, tant narratifs qu'informatifs : récits (contes, fables ou histoires contemporaines), abécédaires, chiffriers, imagiers, documentaires, comptines, poésie, albums sans texte et albums géants » (Turgeon, 2018, p. 54-55).
- Le coin écriture est un endroit spécifique dans la classe où l'enfant a la possibilité d'imiter les comportements du scripteur et d'explorer le monde de l'écrit (Dubois et al., 2019). Il peut écrire de façon spontanée avec le matériel disponible. C'est donc un endroit idéal pour stimuler l'émergence de l'écrit, surtout lorsque le coin est riche en contenu (cartons, feuilles, ciseaux, crayons de couleur, mots-étiquettes, lettres de l'alphabet, etc.). « Le coin écriture encourage l'enfant à exprimer ses représentations de l'écrit, à les confronter avec celles de ses pairs et à les faire évoluer dans un contexte informel et ludique » (Dubois et al., 2019, p. 152).

7 Précisons que le jeu symbolique peut avoir lieu partout, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. L'aménagement de coins de jeux symboliques en classe permet au personnel scolaire de mettre à un endroit précis des objets et du matériel écrit associés à un thème. Les enfants peuvent habituellement jouer hors des coins de jeux symboliques.

- Enfin, le coin communication orale permet l'écoute de documents sonores comme des livres audio ou des enregistrements de gens qui s'adressent aux enfants, en plus de mettre à la disposition de ces derniers des dispositifs d'enregistrement de leur voix (iPad ou disques enregistreurs, par exemple). Ils peuvent ainsi, à leur rythme, écouter des documents sonores et s'exercer à prendre la parole en ayant la possibilité de s'entendre (Plessis-Bélaïr et Dumais, 2016). Du matériel écrit est souvent présent dans ce coin, comme une photo accompagnée du nom d'une personne qui parle sur un enregistrement audio ou des dessins illustrant des livres audio.

En plus de donner l'occasion aux enfants d'avoir accès à du matériel écrit dans des endroits déterminés de la classe pour favoriser le développement de leur langage, le matériel des différents coins est souvent utilisé par les enfants pour enrichir leur jeu symbolique.

3.2.2. *L'intervention de l'adulte*

Des recherches indiquent que le soutien de l'adulte est nécessaire pour que le matériel écrit favorise le développement du langage des enfants. L'adulte peut entre autres attirer l'attention de ces derniers sur les écrits de l'environnement pour qu'ils s'y intéressent, s'investir dans des interactions de qualité en ce qui concerne la lecture et l'écriture, s'engager activement auprès des enfants dans le jeu pour susciter un intérêt envers le matériel écrit, modéliser dans le jeu la manière d'utiliser le matériel écrit, etc. (Drainville, 2017; Drainville et Charron, 2021; Gerde et al., 2015; Guo et al., 2012).

3.2.3. *Le matériel de toutes sortes*

En plus du matériel écrit, donner accès aux enfants à une variété de matériel contribue également au développement du langage. C'est entre autres le cas du matériel ouvert et polyvalent ou matériel flexible (*loose parts*). Ce matériel est naturel (coquillages, bouts de bois, etc.) ou artificiel (boîtes de carton, pompons, etc.), sans ensemble d'instructions, et peut être utilisé seul ou avec d'autres matériels. Il peut être déplacé, combiné, empilé,

démonté, remonté et réutilisé (Point, 2020). Le matériel ouvert et polyvalent a pour avantage de pouvoir être utilisé tant à l'intérieur (p. ex. dans les coins de jeux symboliques) qu'à l'extérieur (p. ex. dans la cour d'école). En raison des nombreuses possibilités de substitution, ce matériel suscite un jeu plus élaboré chez les enfants (Daly et Beloglowsky, 2016) en plus de favoriser le développement langagier (Dumais et Soucy, 2021a). En effet, il amène entre autres les enfants à négocier le nouveau sens donné aux objets, donc à parler à plusieurs, et à nommer ce nouveau sens, donc à utiliser des mots de vocabulaire.

Parmi le matériel présent en classe d'éducation préscolaire, la recherche de Ramani et al. (2014) indique que les blocs de construction contribuent aussi au développement du langage des enfants. Souvent présents dans un coin nommé « coin de construction », les blocs de bois de formes multiples permettent aux enfants de réaliser des constructions diverses et d'inventer des scénarios de jeux. Lorsque les enfants jouent à plusieurs avec ces blocs, ces derniers suscitent la communication entre pairs et des discussions autour de notions mathématiques (la taille des blocs, leur orientation, les relations entre eux, etc.) (Ramani et al., 2014). Selon Thériault et Doucet (2018), par le jeu qu'ils engendrent, les blocs de construction permettent aussi aux enfants d'argumenter leurs choix, d'échanger des idées, de nommer les formes des blocs, etc. Enfin, ils constituent un matériel prisé des enfants pour le jeu symbolique étant donné leurs nombreuses possibilités de substitution. Ils permettent donc aux enfants de développer leur langage oral lorsqu'ils nomment les objets substitués grâce aux blocs de bois.

3.2.4. *L'intervention de l'adulte*

Le soutien de l'adulte est nécessaire pour favoriser le développement du langage des enfants lorsque du matériel est utilisé. En effet, l'adulte peut questionner les enfants sur l'utilisation des blocs de construction. Il peut même jouer avec eux et favoriser des discussions à propos des décisions prises par les enfants dans le jeu. Il peut également inciter les enfants à nommer les substitutions effectuées lorsqu'ils utilisent du matériel ouvert

et polyvalent dans leurs jeux. L'adulte peut aussi proposer du matériel en lien avec les thématiques et les intérêts des enfants afin de les inciter à entrer en interaction entre eux dans le jeu.

3.3. La causerie

La causerie est un excellent moyen pour favoriser le développement du langage des enfants. Intégrée aux documents ministériels de la maternelle dès 1969 au Québec, elle est un genre fréquent et traditionnellement mis en pratique en classe de maternelle et au primaire (Doyon et Fisher, 2010). Elle peut se définir comme un « moment réservé au langage collectif, l'occasion pour chacun de faire partager au groupe ses expériences, ses connaissances, ses joies et ses peines » (ministère de l'Éducation du Québec, 1969, p. 11). Selon Le Pailleur et Caza (2011), la causerie est « centrée sur un dialogue enfant-enseignant qui se déroule à tour de rôle, même si la participation peut s'avérer inégale. Elle porte généralement sur un sujet destiné principalement à informer l'enseignante qui pose des questions requérant des réponses brèves (p. ex. la causerie du lundi où l'on présente les activités vécues durant la fin de semaine) » (Le Pailleur et Caza, 2011, p. 8). Ce genre oral a fait l'objet de recherches au cours des dernières années (entre autres Doyon et Fisher, 2010; Dumais, 2019; Dumais et Soucy, 2020b; Fisher et Doyon, 2010; Fortin, 2020). Il ressort de ces recherches que la causerie, dans son emploi le plus fréquent, soit amener les enfants à parler à tour de rôle de ce qu'ils ont fait à la maison le jour précédent ou lors d'un congé, serait peu efficace pour développer le langage oral des enfants. Le contenu des prises de parole des enfants est souvent simple, bref, répétitif et les prises de parole sont juxtaposées sans qu'il y ait nécessairement d'interactions entre elles. De plus, la capacité de réflexion des enfants est peu sollicitée et ces derniers ont souvent peu à dire (Dumais, 2019; Fisher et Doyon, 2012). Cela est sans compter le fait que des recherches en France comme au Québec montrent que ce ne sont pas les enfants qui parlent le plus lors des causeries, mais plutôt l'adulte qui dirige ces dernières, ce qui ne permet pas d'atteindre l'objectif des causeries, soit favoriser la prise de parole des enfants (Doyon et Fisher, 2010; Florin, 1991).

3.3.1. *L'intervention de l'adulte*

Pour que la causerie favorise le développement du langage des enfants, plusieurs façons de faire ont été mises de l'avant à la suite de recherches. En voici quatre : 1) varier les conduites discursives ; 2) revenir sur une activité vécue ensemble ; 3) résoudre un problème ou tenter d'apporter une réponse à une question ; et 4) créer des groupes conversationnels.

1) *Variation des conduites discursives*

Doyon et Fisher (2010) rappellent qu'il est important d'amener les enfants à exprimer leurs idées et à les confronter, à discuter ensemble, etc. Pour cela, il s'avère nécessaire de varier les conduites discursives et d'éviter de se limiter à la conduite narrative (raconter sa fin de semaine, par exemple). Une conduite discursive est « une structure composée d'une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation (narrative, descriptive, argumentative, justificative, explicative, prescriptive, etc.) » (Dumais, 2014, p. 57). L'adulte qui intervient auprès des enfants peut donc varier les conduites discursives lors des causeries en diversifiant les intentions de prises de parole (Dumais, 2024). Plutôt que de demander aux enfants de raconter ce qu'ils ont fait la veille (narration), l'adulte peut demander à un enfant de décrire sa collation (description) pour que les autres enfants puissent la deviner, il peut proposer deux activités à faire en après-midi et demander aux enfants de le convaincre (argumentation) d'en faire une plutôt que l'autre, il peut demander aux enfants de dire pourquoi ils préfèrent un livre ou un jeu plutôt qu'un autre (justification), etc. C'est en mettant en pratique une diversité de conduites discursives que l'enfant pourra élargir son répertoire linguistique et développer son langage oral.

2) *Revenir sur une activité vécue ensemble*

À la suite de leur recherche sur les causeries à la maternelle, Doyon et Fisher (2010) ont pu identifier que « revenir sur une activité vécue ensemble » est une situation de communication favorable au développement du langage. En effet, demander aux enfants de parler d'une activité où tous étaient présents a pour avantage que tous les enfants du groupe peuvent avoir quelque chose

à dire, contrairement au fait de raconter sa fin de semaine où certains enfants n'ont peut-être pas eu l'opportunité de faire une activité intéressante ou différente des autres enfants.

De plus, selon Doyon et Fisher (2010), lorsqu'il est demandé aux enfants de revenir sur une activité vécue ensemble, « il en résulte une reconstitution des événements qui met à profit l'apport de chaque enfant, l'un complétant les propos de l'autre, l'idée de l'un suscitant un rappel chez l'autre » (Doyon et Fisher, 2010, p. 78). Cela permet également aux enfants d'organiser les événements dans le temps, d'exprimer des repères temporels, de favoriser une variété de propos (faire part de ses émotions, raconter quelque chose, etc.), etc. (Fisher et Doyon, 2012). Une activité vécue ensemble peut être la visite en classe d'une personne (p. ex. un parent qui vient parler de son métier), le visionnement d'une vidéo, une période de jeu libre, etc. La présentation de photos prises lors d'activités peut aider les enfants à se souvenir de ces dernières et peut constituer le point de départ de la causerie (Romain et Roubaud, 2013).

3) *Résoudre un problème ou tenter d'apporter une réponse à une question*

Doyon et Fisher (2010) ont également identifié comme situations de communication favorables au développement du langage le fait de résoudre un problème ou de tenter d'apporter une réponse à une question. En plus de susciter l'intérêt des enfants, ces situations de communication stimulent l'imaginaire, amènent la formulation d'hypothèses, favorisent l'exploration de rapports cause-effet et la création de liens, provoquent l'argumentation et encouragent l'écoute, en plus de la prise en compte des propos des autres enfants (Fisher et Doyon, 2012).

Un exemple de problème à résoudre peut être de trouver comment répartir les trois seuls fruits disponibles pour la collation alors qu'il y a huit enfants dans le groupe (par un tirage au sort, un concours, un sondage, etc.). Quant aux questions à répondre, elles peuvent être farfelues ou plus réflexives : « A-t-on le droit de manger de la neige? Pourquoi? », « Est-ce qu'un meilleur ami doit toujours penser comme moi? », « Est-ce qu'on est obligé de partager? », etc.

4) *Créer des groupes conversationnels*

Quand vient le temps de prendre la parole en classe lors des causeries, certains enfants monopolisent tout le temps de parole alors que d'autres prennent peu la parole ou ne la prennent pas du tout. C'est ce constat qui a conduit Agnès Florin à favoriser un travail sur le langage oral dans des groupes conversationnels de petite taille, constitués d'enfants ayant des profils de locuteurs comparables (Florin, 1995). Ces groupes, composés de quatre à six enfants, ont trois profils différents : des grands parleurs, des moyens parleurs et des petits parleurs. Ils sont composés respectivement des enfants qui prennent le plus la parole spontanément en classe, de ceux qui la prennent de manière moyenne et de ceux qui la prennent le moins (Pulido, 2017). C'est donc le nombre d'interactions en grand groupe qui détermine le type de parleur et non pas les habiletés langagières. « Par exemple, un élève qui participe peu aux discussions du groupe-classe, mais qui possède une bonne maîtrise de la langue, se retrouvera dans un groupe de petits parleurs » (Doré, 2012, p. 60). Une fois ces groupes constitués, l'adulte peut animer des groupes conversationnels pendant que les autres enfants de la classe font d'autres activités (jeux libres, ateliers, etc.). « L'objectif de ces groupes est d'apprendre les règles conversationnelles, d'aider les enfants à développer leur [vocabulaire] et à entrer dans une démarche de communication avec les autres » (Pulido, 2017, p. 4).

Chaque groupe conversationnel rencontre ses propres défis. Les grands parleurs doivent attendre leur tour de parole, ils doivent écouter leurs pairs, etc. Quant aux petits parleurs, l'adulte doit être présent auprès d'eux pour faire du modelage et pour les encourager. Ils apprendront à prendre des risques, ce qu'ils ne font habituellement pas en grand groupe. Ils auront l'espace nécessaire pour oser parler, et ce, avec le support de l'adulte qui est là pour guider au besoin les prises de parole. Ainsi, les enfants peuvent expérimenter le langage oral selon leur profil de locuteur. Au fil du temps, les groupes peuvent être modifiés en fonction du développement du langage oral des enfants (Dumais et al., 2018).

3.4. La lecture partagée

La lecture partagée est une autre opportunité de développement du langage. Selon Verreault et al. (2005), la façon de faire la lecture aux enfants importe et les interactions durant la lecture sont essentielles. Pour ces raisons, faire une lecture partagée avec les enfants peut favoriser leur développement du langage. La lecture partagée est définie de différentes façons dans les écrits scientifiques et professionnels. Dans le présent chapitre, cette expression réfère à une lecture à voix haute par un adulte pendant laquelle de nombreuses interactions adulte-enfants ont lieu. Elle est réalisée de manière à favoriser le développement de toutes les composantes du langage et à susciter la réflexion ainsi que l'esprit critique des enfants.

3.4.1. L'intervention de l'adulte

Dans ce type de lecture, lors des interactions avec les enfants, l'adulte doit prioriser les questions ouvertes afin de favoriser les échanges (Charron et al., 2016). Grâce au dialogue autour du texte, la lecture partagée permet aussi de développer la pensée et l'esprit critique des enfants (Makdissi et al., 2010). De plus, lors de la lecture, les enfants se voient exposés à un vocabulaire et à des structures syntaxiques plus variées et plus complexes et, par ses interventions, l'adulte offre un modèle langagier riche et diversifié (Verreault et al., 2005). Enfin, l'adulte ne doit pas hésiter à relire un même livre aux enfants, car la lecture répétée permet d'acquérir des connaissances langagières plus précises et de développer une meilleure compréhension du récit qu'après une seule lecture (Lefebvre et al., 2011).

3.5. Une vision inclusive et respectueuse du développement de l'enfant

Les opportunités de développement du langage qui ont été présentées, c'est-à-dire les activités, pratiques et aménagements explicités précédemment, ont pour avantage de s'adresser à tous les enfants de l'éducation préscolaire, qu'ils soient francophones monolingues ou plurilingues, qu'ils

aient ou non des besoins particuliers ou des troubles du langage, qu'ils proviennent d'un milieu socioéconomique favorisé ou non, etc. Chaque enfant étant unique et ayant son propre rythme de développement, l'adulte doit adapter ses attentes et intervenir en fonction de chacun. Il revient donc à l'adulte de favoriser des gains développementaux qui tiennent compte de l'unicité de chaque enfant et de ses intérêts, qui respectent le rythme de chacun ainsi que ses choix, et ce, en ayant en tête que l'enfant est le maître d'œuvre de son développement.

Conclusion

Ce chapitre a permis de présenter des fondements du développement du langage ainsi que le rôle prépondérant de l'adulte qui intervient auprès des enfants de 4 ans et 5 ans pour favoriser ce développement. Il a également permis de montrer, à l'éducation préscolaire, que le jeu tient un rôle essentiel dans le développement global de l'enfant, ce qui inclut le développement du langage. Enfin, les opportunités de développement du langage exposées ont été l'occasion de présenter des façons concrètes, issues de la recherche, de favoriser ce développement chez les enfants de 4 ans et 5 ans de l'éducation préscolaire.

L'intervention éducative au regard du développement du langage de l'enfant de 4 ans et 5 ans à l'éducation préscolaire, quelques pistes à retenir :

- Les enfants arrivent tous à l'éducation préscolaire avec un bagage différent, il est donc essentiel d'avoir une vision inclusive de l'éducation.
- Chaque enfant est unique et a son propre rythme de développement, l'adulte doit donc adapter ses attentes et intervenir en fonction de chacun.
- Le jeu, notamment le jeu symbolique, est un puissant moteur de développement du langage chez les enfants d'âge préscolaire.
- L'adulte a un rôle important à jouer dans le développement du langage des enfants de 4 ans et 5 ans.

Références

- Adlof, S. M. (2020). Promoting Reading Achievement in Children With Developmental Language Disorders: What Can We Learn From Research on Specific Language Impairment and Dyslexia? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*(10), 3277-3292.
- Alatalo, T., Meier, J. et Frank, E. (2017). Information Sharing on Children's Literacy Learning in the Transition From Swedish Preschool to School. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(2), 240-254.
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation, 8*(2), 70-78. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42928>
- Best, C. T. et Tyler, M. (2007). Nonnative and Second-Language Speech Perception. *Language Experience in Second Language Speech Learning: In Honor of James Emil Flege*, 13-34.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée. L'approche vygostkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire! *Revue préscolaire, 50*(2), 9-14.
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A. et Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire-semblant: un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E.), 165*(32), Tome II, 183-193.
- Boudreau, M., Hébert, M.-H. et Dubois, J. (2019). Le coin lecture sous la loupe: observation et évaluation de son aménagement au préscolaire 5 ans. *Vivre le primaire, 32*(2), 12-15.
- Brougère, G. (2002). L'enfant et la culture ludique. *Spirale, 4*(24), 25-38. <https://www.cairn.info/revue-spirale-2002-4-page-25.htm>
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Anthropos.

- Burdette, H. L. et Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation, and Affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1), 46-50.
- Canut, E. (2013). Reprises et fonctionnement syntaxique : les fondements d'une compétence narrative chez l'enfant entre 3 et 6 ans. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.E.)*, 124, 245-260.
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchar, C. (2016). À la découverte du monde de l'écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (2^e éd., p. 86-99). Les Éditions CEC.
- Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, E., Point, M. et St-Jean, C. (2021). L'aménagement de l'environnement physique à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 165-185). Presses de l'Université du Québec.
- Clerc-Georgy, A. (2020). Jeu, imagination et apprentissage dans une perspective historico-culturelle. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.E.)*, 165(32), Tome II, 163-171.
- Clerc-Georgy, A. et Duval, S. (2020). Introduction. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 9-15). Chronique sociale.
- Daly, L. et Beloglovsky, M. (2016). *Loose Parts 2: Inspiring Play with Infants and Toddlers*. Redleaf Press.
- Deslandes, R. (2013). La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances. *Revue préscolaire*, 51(4), 11-14.
- De Weck, G. et Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Masson.
- Dickinson, D. K. et Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21413936/>

- Doré, M. (2012). Parler et écouter pour mieux comprendre. *Québec français*, 164, 59-60.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 43-89). Presses de l'Université du Québec.
- Drainville, R. (2017). *L'évaluation de l'émergence de l'écrit intégrée au jeu symbolique : étude de cas sur les pratiques d'enseignantes au préscolaire* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/717/1/Drainville%2C%20Roxane.pdf>
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4533/2969>
- Druart, D. et Wauters, A. (2013). *Laissez-moi jouer... J'apprends!* De Boeck.
- Dubois, J., Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2019). Pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans à l'égard de l'aménagement de centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 10(1), 150-160. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61852>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C. (2024). Savoir saisir les occasions pour favoriser le développement du langage oral des enfants. *Revue préscolaire*, 62(1), 47-52. https://uqtrsspt-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/christian_dumais_uqtr_ca/Effk-OKJE_ZNtKqQDELMQ8IBEJ52FV3c4WsKLMHXYAmleg?e=IRIOCP

- Dumais, C., avec la coll. de Soucy, E. (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire* [Rapport de recherche]. Université du Québec à Trois-Rivières. https://www.dropbox.com/sh/kv31t4h0o9p6muo/AABLDLURy8b13YvWpJiBA_5ja?dl=0
- Dumais, C. et Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique: contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Peisaj.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020a). Comment aborder les actes de parole avec les enfants de 4 ans et 5 ans? *Revue préscolaire*, 58(2), 5-8.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020b). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves: résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2021a). Le modèle de la boîte pour jouer: favoriser le jeu tout en soutenant le développement du langage. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance Tome 2. Le développement de l'enfant de 4 et 5 ans* (p. 293-321). Les Éditions JFD.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2021b). Le modèle de la boîte pour jouer à l'éducation préscolaire: retombées pour la formation initiale des maîtres. *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, 8(2), 144-161. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/09/RICS_2021-Vol-8-2-Dumais-et-Soucy-14-08-2021.pdf
- Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves? *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51.
- Duval, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2017). Le développement des fonctions exécutives chez les enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 121-137.
- Early Childhood Forum. (2003). *Quality in Diversity in Early Learning*. National Children's Bureau.

- Écalle, J., Labat, H., Thierry, X. et Magnan, A. (2020). Évaluation des compétences en littératie chez les enfants français de 4-5 ans. *Santé publique*, 32(1), 9-17.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. et Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2010). La causerie à la maternelle. Pratiques et conceptions d'enseignantes. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 91-118). Presses de l'Université du Québec.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre: le développement du langage oral à la maternelle. *Revue préscolaire*, 50(2), 34-41.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses universitaires de France.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble à la maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Éditions Marketing.
- Forrest, C. L., Gibson, J. L., Halligan, S. L. et St Clair, M. C. (2018). A longitudinal analysis of early language difficulty and peer problems on later emotional difficulties in adolescence: Evidence from the Millennium Cohort Study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 1-15. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2396941518795392>
- Fortin, M. (2020). *Portrait des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/5750/>
- Fourneret, P. et Des Portes, V. (2017). Approche développementale des fonctions exécutives: du bébé à l'adolescence. *Archives de pédiatrie*, 24(1), 66-72.
- Gagné, A. et Crago, M. (2012). Étude corrélationnelle de la production narrative chez des enfants du primaire pour mieux intervenir au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 509-532.

- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 34-46. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200614001495?via%3Dihub>
- Gervais, K. L. et Mayer-Crittenden, C. (2018). L'impact de l'exposition bilingue sur l'acquisition du vocabulaire dans un contexte francophone minoritaire. *Diversity of Research in Health Journal*, 2, 1-29.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Godin, M. P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières: une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), 34-59.
- Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A. B. et Rouse, A. G. (2020). Do children classified with specific language impairment have a learning disability in writing? A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 53(4), 292-310.
- Guidetti, M., Turquois, L., Adrien, J. L., Barthélemy, C. et Bernard, J. L. (2004). Aspects pragmatiques de la communication et du langage chez des enfants typiques et des enfants ultérieurement diagnostiqués autistes. *Psychologie Française*, 49(2), 131-144.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327.
- Harris, J., Golinkoff, R. M. et Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. *Handbook of Early Literacy Research*, 3, 49-65.

- Hewes, J. (2006). *Let the children play: Nature's answer to early learning*. Early Childhood Learning Knowledge Centre. <https://galileo.org/earlylearning/articles/let-the-children-play-hewes.pdf>
- Hilaire-Debove, G. et Kern, S. (2013). Évaluation et développement de la macro-structure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E.)*, 124, 306-315.
- Hillairet de Boisferon, A., Bara, F., Gentaz, E. et Colé, P. (2007). Préparation à la lecture des jeunes enfants: Effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture. *L'année psychologique*, 107(4), 537-564.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Berk, L. et Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.
- Institut de la Statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Jacob, É. et Charron, A. (2018). Enjeux d'une recherche collaborative menée avec trois enseignantes atikamekw à l'éducation préscolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 1-23. <http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/191736>
- Jaffré, J.-P. et Morin, M.-F. (2008). Les activités pré-orthographiques: nature, validité et conceptions. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (139-140), 189-208.
- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP*, 11(4). <https://irpp.org/fr/research-studies/la-qualite-ca-compte/>
- Johnson, J. E., Christie, J. F. et Wardle, F. (2005). *Play, Development, and Early Education*. Pearson/Allyn and Bacon.

- Joye, N., Broc, L., Olive, T. et Dockrell, J. (2019). Spelling performance in children with developmental language disorder: A meta-analysis across European languages. *Scientific Studies of Reading*, 23(2), 129-160.
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étaillage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/1ebe60e6-b3c4-4205-94bf-f2b6fed4a210>
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire*, 50(2), 15-24.
- Landry, S. et Melançon, J. (2020). Regard sur la maturité du jeu de faire semblant chez l'enfant d'âge préscolaire. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E.)*, 165(32), Tome II, 153-162.
- Laurin, I., Guay, D., Fournier, M., Bigras, N. et Solis, A. (2015). La fréquentation d'un service éducatif préscolaire: un facteur de protection pour le développement des enfants de familles à faible revenu? *Canadian Journal of Public Health*, 106(7), eS14-eS20.
- Lavoie, A., Gingras, L., Audet, N., Lapointe, F. et Perron, B. (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017*. Institut de la statistique du Québec.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. et Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019) Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 37-74). Presses de l'Université du Québec.
- Le Pailleur, M. et Caza, J. (2011). *Comment accroître la place de la communication orale en classe? Formules pédagogiques. Modes de structuration des échanges verbaux*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/abc/files/2017/06/Pages-de-Formules-CO-25-06-2011.pdf>

- MacLeod, A. A. N., Sutton, A., Sylvestre, A., Thordardottir, E. et Trudeau, N. (2014). Outil de dépistage des troubles du développement des sons de la parole : bases théoriques et données préliminaires. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 38(1), 40-56. https://cjslpa.ca/files/2014_CJSLPA_Vol_38/No_01/CJSLPA_Spring_2014_Vol_38_No_1_MacLeod-et-al.pdf
- MacLeod, A. A. N., Sutton, A., Trudeau, N. et Thordardottir, E. (2011). The acquisition of consonants in Québécois French: A cross-sectional study of pre-school aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(2), 93-102. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.487543>
- Magnen, C., Billières, M. et Gaillard, P. (2005). Surdité phonologique et catégorisation. Perception des voyelles françaises par les hispanophones. *Revue parole*, (33), 9-34.
- Makdissi, H., Boisclair, A. Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue. Moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.). *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 145-181). Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2009). L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire. *Québec français*, 155, 62-63.
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissages au préscolaire. *Québec français*, 162, 64-65.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire. Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Marinova, K. (2020). Le jeu symbolique et l'apprentissage du langage écrit. *Revue préscolaire*, 58(3), 16-20.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490/2757>

- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, É. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique: réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, 7(1-2), 128-154. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Marinova-et-al-Le-ro%CC%82le-des-enseignantes-lors-du-jeu-symbolique-14-11-2020.pdf
- Marulis, L. M. et Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300-335.
- McCain, M., Mustard, F. et Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2: Putting Science into Action*. Council for Early Child Development.
- Métra, M. (2010). *L'enfant maître de sa parole... Le langage oral à l'école maternelle*. Chronique sociale.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten. Why Children Need to Play in School*. Alliance for Childhood. <https://eric.ed.gov/?id=ED504839>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1969). *Les activités à la maternelle: le langage*. Gouvernement du Québec.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- Nicolopoulou, A. (2005). Play and narrative in process of development: Commonalities, differences, and interrelations. *Cognitive Development*, 20(4), 495-502. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.09.001>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. *Institut de la statistique du Québec*, 6(1), 1-12. https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf

- Parent, A.-S. et Bouchard, C. (2020). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Initio – Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 8(1), 37-55. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02955343v2/document>
- Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe: Qu'est-ce qu'est? Application au cas de la langue française? *Rééducation orthophonique*, 47(238), 7-20.
- Pinto, M. A. et El Euch, S. (2017). Développement métalinguistique chez de jeunes enfants bilingues comparés à des monolingues. *OLBI Journal*, 8, 95-115. <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/2119/1897>
- Plessis-Bélaïr, G. et Dumais, C. (2016). S'écouter pour parler? *Revue préscolaire*, 54(3), 26-28.
- Point, M. (2020). L'environnement extérieur propice au jeu symbolique. *Revue préscolaire*, 58(3), 36-39.
- Point, M. et Leclair, É. (2020). Le jeu au service du développement global de l'enfant d'âge préscolaire. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance Tome 1. Le développement global de l'enfant de 4 et 5 ans* (p. 45-69). Les Éditions JFD.
- Priolella, J. et Pyle, A. (2017). Play and gender in Ontario kindergarten classrooms: implications for literacy learning. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 393-408. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1390446>
- Pulido, L. (2017). Modèles d'intervention pour l'oral à la maternelle et approche instrumentale. *Tréma*, 45, 1-11. <http://trema.revues.org/3493>
- Ramani, G. B., Zippert, E., Schweitzer, S. et Pan, S. (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 326-336. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.05.005>
- Robitaille, C. (2021). La collaboration école-famille à la maternelle 4 ans et les enfants présentant des besoins considérés particuliers: un besoin de recherches. *Formation et profession*, 29(3), 1-5. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a237>

- Romain, C. et Roubaud, M.-N. (2013). Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 273-293. <https://doi.org/10.7202/1025228ar>
- Sénéchal, M. et LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, A. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. Institut de la statistique du Québec.
- Stanké, B. et Lefebvre, P. (2016). La dyslexie-dysorthographe phonologique. Dans B. Stanké (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (p. 69-102). Presses de l'Université du Québec.
- St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 44(2), 186-199.
- Street, C. (2002). *Making the Case for Play : Gathering the evidence*. Children's Play Council, New Policy Institute and National Children's Bureau.
- Sylvestre, A. et Mérette, C. (2010). Language delay in severely neglected children: A cumulative or specific effect of risk factors? *Child abuse & neglect*, 34(6), 414-428.
- Thériault, J. et Doucet, M. (2018). *En jouant avec les blocs de construction... l'enfant construit son monde* (2^e éd.).JFD Éditions.
- Thordardottir, E. T. (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(3), 243-278.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445.

- Tracey, D. H. et Morrow, L. M. (2015). Best Practices in Early Literacy: Preschool, Kindergarten, and First Grade. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (p. 85-106). The Guilford Press.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-Child Play Interactions to Achieve Learning Outcomes. Risks and Opportunities. Dans R. C. Pianta (dir.), *Handbook of Early Childhood Education* (p. 259-277). The Guilford Press.
- Turgeon, E. (2018). Portrait des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 53-72). CDFDF. https://www.researchgate.net/profile/Stephane-Colognesi/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l'album/links/5a871fd9a6fdcc6b1a3ac075/Pleins-feux-sur-lalbum.pdf
- Verreault, M., Pomerleau, A. et Malcuit, G. (2005). Impact de programmes d'Activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans: les programmes ALI. *Éducation et francophonie*, 33(2), 182-206. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2005-v33-n2-ef06172/1079107ar.pdf>
- Vitko, A. et Ghimenton, A. (2019). Des premiers mots à leur utilisation en contexte. Dans S. Kern (dir.), *Le développement du langage chez l'enfant : Théorie, clinique, pratique* (p. 113-142). De Boeck Supérieur.
- Werker, J. F. (2018). Perceptual Beginnings to Language Acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 39(4), 703-728.

Conclusion

Chantale Beaucher

Au départ de ce collectif se trouvait l'intention de produire un état des connaissances sur l'intervention éducative, dans un format synthétisé, vulgarisé et contextualisé et surtout, qui répondrait aux besoins des milieux éducatifs canadiens francophones. Tout un mandat!

L'intervention, c'est « faire quelque chose », poser une action. L'intervention pédagogique, c'est poser une action en vue de soutenir l'apprentissage des élèves. Mais l'intervention pédagogique favorisant le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité? Qu'est-ce que ça signifie?

Ce que les chapitres de ce collectif mettent en évidence, c'est la nature protéiforme de la réponse à ces questions. Mais ce qui est également apparent c'est que l'intervention éducative favorisant le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité implique de décaler le point focal de son action de personne intervenante. C'est s'ouvrir plus largement à l'humain-apprenant, dans son entièreté. C'est instaurer un contexte sécurisant pour que l'élève aille au-delà de lui-même et s'engage en confiance dans le processus

déstabilisant de l'apprentissage. C'est considérer que la réussite n'est pas que scolaire, qu'elle peut adopter différents visages en fonction des personnes et des expériences.

C'est tout cela que les personnes autrices ont mis à l'avant-plan dans les chapitres de ce collectif. Elles ont illustré comment, dans différentes disciplines ou différents champs d'intervention, il est possible de repenser l'intervention éducative en tenant compte du bien-être et de la réussite des personnes apprenantes de même que leur diversité et toute leur richesse.

Notices biographiques

Charles Allard-Martin détient une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Travaillant comme professionnel de recherche pour l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec et agissant à titre de chargé de cours dans le programme du baccalauréat en enseignement professionnel à l'Université du Québec à Chicoutimi, il s'intéresse notamment au processus de reconnaissance d'acquis et de compétences des futures enseignantes et futurs enseignants en centre de formation professionnelle. Il agit également à titre de Responsable de la formation pour Go RH; un rôle qui l'amène à développer du matériel de formation contextualisé aux diverses réalités et enjeux des entreprises clientes de l'organisation.

charles.allard-martin@usherbrooke.ca

Chantale Beaucher est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Professeure titulaire, en poste à l'Université de Sherbrooke depuis 2003, elle intervient aux programmes d'enseignement professionnel. Elle est en outre directrice de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec. Elle s'intéresse notamment au rapport au savoir des enseignants de formation professionnelle, aux élèves ayant des besoins particuliers en formation professionnelle, aux aspirations et aux projets professionnels des élèves et aux organisateurs graphiques, en particulier les cartes heuristiques (mindmap) comme outil pédagogique.

Chantale.Beaucher@USherbrooke.ca

Martin Blouin est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Professeur en formation pratique à l'Université du Québec à Rimouski et membre du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), ses travaux portent sur le développement professionnel ainsi que sur l'innovation pédagogique en contexte d'inclusion scolaire. Il s'intéresse également aux compétences émotionnelles et aux facteurs de stress chez les étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement.

martin_blouin@uqar.ca

Marilyne Boisvert est doctorante et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche gravitent autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans une perspective interculturelle et inclusive. Elle voue un intérêt particulier à la didactique du français, aux pédagogies critiques, aux idéologies linguistiques ainsi qu'aux recherches participatives.

marilyne.boisvert1@uqtr.ca

Priscilla Boyer est titulaire d'un doctorat en éducation (didactique des langues) de l'Université du Québec à Montréal. Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et directrice des programmes en adaptation scolaire, elle est également chercheuse régulière au Groupe de recherche en littéracies universitaires et didactique des écrits scientifiques. Elle s'intéresse à l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire, et notamment à la prise en compte du profil motivationnel dans l'apprentissage de la langue.

priscilla.boyer@uqtr.ca

Stéphanie Breton est titulaire d'un doctorat en éducation obtenu à l'Université de Sherbrooke en 2018. Professeure adjointe au Département de pédagogie de cette même université, elle est également affiliée au Centre de recherche et d'étude sur les transitions et l'apprentissage (CÉRITA). Ses principaux champs d'intérêt en recherche comptent les parcours d'apprentissage des apprenants adultes, la pédagogie inclusive, l'accompagnement des adultes vivant avec des difficultés scolaires et sociales, la diversité des démarches d'apprentissage, l'apprentissage en formation professionnelle, le rapport à l'écrit dans des contextes formels ou non formels.

stephanie.breton@usherbrooke.ca

Laurence D'Amours détient une maîtrise en orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Agente de recherche à cette même université et conseillère d'orientation au Carrefour jeunesse-emploi de Richmond, elle est également membre du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE). Son parcours scolaire et professionnel s'est réalisé dans le domaine de la relation d'aide durant lequel elle a œuvré avec une clientèle jeunesse, adolescente et adulte présentant divers besoins liés à la santé mentale.

laurence.damours@usherbrooke.ca

Christian Dumais est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation spécialisé en didactique de l'oral. Professeur titulaire de didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières, ses champs d'intérêt professionnels concernent le développement des compétences en littératie, la didactique de l'oral, les apports du jeu symbolique à l'éducation préscolaire, le développement du langage des enfants de 4 ans et 5 ans, ainsi que la compétence à communiquer oralement des futurs enseignants et des éducateurs en service de garde en milieu scolaire. Il s'intéresse également à l'enseignement en milieu plurilingue et pluriethnique et à la maternelle 4 ans, notamment en ce qui concerne l'intégration linguistique, sociale et scolaire des enfants issus de l'immigration.

christian.dumais@uqtr.ca

Mélanie Dutemple est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Professeure en orthodidactique et en adaptation scolaire à cette même université, elle a d'abord été responsable d'un centre d'aide en français au collégial et professeure de français et de littérature pendant près de 20 ans. Elle concentre actuellement ses recherches sur l'acquisition des régularités orthographiques et offre des formations et des conférences internationales sur le sujet. À titre d'orthopédagogue, elle a accompagné des centaines d'élèves de tous les niveaux et a développé une expertise précieuse auprès de jeunes ayant des troubles d'apprentissage, notamment auprès de jeunes dysorthographiques et dyslexiques.

melanie.dutemple@uqo.ca

Marie-Pier Goulet est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Professeure en didactique des mathématiques au préscolaire et au primaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières, ses principaux champs d'intérêt sont le développement de la compétence à résoudre des problèmes chez les élèves du primaire, les pratiques d'enseignement en lien avec l'activité de résolution de problèmes, l'approche d'enseignement *par* la résolution de problèmes et les liens qu'entretiennent les mathématiques avec la littérature jeunesse.

marie-pier.goulet@uqtr.ca

Daniel Martin est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Conseiller pédagogique, il travaille à soutenir une éducation inclusive dans les écoles primaires et secondaires de sa commission scolaire. Il s'intéresse à la mise en œuvre de pratiques différenciées dans toutes les salles de classe.

daniel.martin@usherbrooke.ca

Raymond Nolin est étudiant au doctorat en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et professeur de didactique des mathématiques au primaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses champs d'intérêt professionnels concernent le développement des compétences en numératie, la didactique des mathématiques, le développement de la pensée mathématique à l'éducation préscolaire et au primaire, le jeu symbolique comme contexte de développement à l'âge préscolaire, ainsi que les compétences professionnelles des personnes étudiantes en enseignement et du personnel enseignant liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la mathématique.

raymond.nolin@uqtr.ca

Mathieu Point est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Professeur au Département des sciences de l'éducation de cette même université, il est également membre chercheur du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) et du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Ses travaux portent sur le jeu, la pédagogie inclusive, le développement moteur et l'éducation par la nature au préscolaire et en petite enfance.

mathieu.point@uqtr.ca

Brigitte Stanké est titulaire d'un doctorat en sciences biomédicales de l'Université de Montréal. Elle a travaillé plus de 15 ans en milieu scolaire auprès d'enfants et d'adolescents et d'adolescentes présentant une dyslexie-dysorthographe. Professeure à l'École d'orthophonie et d'audiologie à l'Université de Montréal, ses travaux de recherche portent principalement sur l'apprentissage du langage écrit et les facteurs à l'origine des difficultés rencontrées dans cet apprentissage, notamment le rôle des capacités de la mémoire lexicale orthographique et du traitement auditif, ainsi que les pratiques qui favorisent cet apprentissage.

brigitte.stanke@umontreal.ca

Mathieu Thibault est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Professeur en didactique des mathématiques du primaire à l'Université du Québec en Outaouais depuis 2020 (campus Saint-Jérôme), il est également chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses spécialisations ainsi que ses intérêts de recherche s'inscrivent parmi les suivants : la didactique des mathématiques, les probabilités, la formation des personnes enseignantes au primaire et au secondaire, les outils technologiques et l'enseignement des mathématiques, la formation universitaire à distance et la programmation pour les mathématiques.

mathieu.thibault@uqo.ca

Joël Thibeault est titulaire d'un doctorat en didactique du français de l'Université d'Ottawa. Professeur de didactique du français à la Faculté d'éducation de cette même université, il s'intéresse notamment à la didactique de la grammaire, particulièrement en contextes francophones minoritaires. Ses recherches portent en outre sur les manières de tenir compte de la diversité linguistique aux moments d'enseigner la grammaire et le potentiel didactique que revêt la littérature de jeunesse dans l'enseignement des conventions linguistiques.

joel.thibeault@uottawa.ca

L'intervention éducative à l'aune de la diversité et du bien-être

Qu'est-ce que l'intervention éducative? Qu'a-t-elle de particulier lorsqu'elle vise le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité? Qu'en dit la recherche? Ce sont les questions qui ont mobilisé les auteurs et les autrices de cet ouvrage collectif. Plus précisément, chacun et chacune a voulu, de façon vulgarisée et synthétisée, fournir un état des connaissances actuelles dans son champ d'expertise et des pistes d'action concrètes aux lecteurs et aux lectrices. Destiné aux étudiants, étudiantes, enseignants, enseignantes et aux parents, ce collectif est produit par des membres du RÉVERBÈRE, un réseau canadien francophone regroupant des chercheuses, des chercheurs et des partenaires de l'éducation ayant pour objectif de rendre accessibles les connaissances issues de la recherche pour favoriser le bien-être et la réussite éducative dans un contexte de diversité.

Martin Blouin est professeur à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski au campus de Lévis. Ses travaux portent sur le développement professionnel et l'intégration de pratiques pédagogiques innovantes en milieu scolaire. Il s'intéresse également aux compétences émotionnelles, à l'inclusion scolaire et aux défis liés aux difficultés comportementales et à l'anxiété chez les élèves.

Chantale Beaucher est professeure au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse notamment au rapport au savoir des enseignants et des enseignantes de formation professionnelle, aux élèves ayant des besoins particuliers en formation professionnelle, aux aspirations et aux projets professionnels des élèves et aux organisateurs graphiques, en particulier les cartes heuristiques (*mindmap*) comme outil pédagogique.

Ont collaboré à cet ouvrage :

Charles Allard-Martin, Marilyne Boisvert, Priscilla Boyer, Stéphanie Breton, Laurence D'Amours, Christian Dumais, Mélanie Duteuple, Marie-Pier Goulet, Daniel Martin, Raymond Nolin, Mathieu Point, Brigitte Stanké, Mathieu Thibault et Joël Thibeault.



RÉVERBÈRE

Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boulevard des Forges (C.P. 500)
Local 2043 Pavillon Ringuet
Trois-Rivières (Québec) G8Z 4M3

Tél. : 819-376-5011 (poste 3649)
Courriel : info@reverbereeducation.com



Presses de
l'Université du Québec