Table des matières

Page

INTRODUCTION 2

1. PROBLÉMATIQUE, BUT, OBJECTIFS, PORTÉE ET LIMITES 11

1.1 Problématique 11

1.1.1 Visages du milieu défavorisé (Janosz, 2008) 12

1.1.2 Principaux facteurs de réussite et de risque 14

1.1.3 Caractéristiques du milieu de vie du praticien-chercheur 17
1.1.3.1 Contexte socio-économico-culturel du travail du praticien-chercheur 17
1.1.3.2. Projet Éducatif de l'Établissement 18

1.1.4 Dans ce contexte, qu'en est-il de l'apprentissage en général et de la lecture en particulier ? ..19

1.1.5 Principaux problèmes ciblés pour l'apprentissage de la lecture 20

1.1.6. Inscription de la recherche dans un cadre épistémologique 22

1.1.7 Comment définir la connaissance ? Épistémologie. 22

1.2 Buts, objectifs, portée et limites 25

2. CADRE CONCEPTUEL 28

2.1 Les bases théoriques 28

2.1.1 Documents MELS 28
2.1.1.1 Comment définir une compétence ? 32

2.1.2 Les auteurs 33
2.1.2.1 Les différents niveaux de lecteurs du préscolaire à la fin du 3e cycle du primaire, selon J. Chiasson 33
i. Profils de lecteurs (Giasson, 2003) 33
2.1.2.2 L'enseignement explicite selon C. Boyer 35
2.1.2.3 L'enseignement efficace selon R.L. Allington 36
2.1.2.4 La relation d'aide en classe selon E.H. Schein 37
2.1.2.5 Pour une formalisation de pratique du praticien-chercheur selon Le Boterf 40

2.2 La question de recherche 43

3. MÉTHODOLOGIE 44

3.1 Choix du type de recherche 49

3.2 Cueillette de données 51
3.2.1 Formalisation de pratiques 52
3.2.2 Journal de bord 52
3.2.3 Entretiens en lecture 54

3.3 Échéancier 56

3.4 Analyse des données 56

3.5 Description et recrutement des participants 56

3.6 Les considérations d'ordre éthique 56

4. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 58

4.1 Présentation des résultats des six pratiques formalisées 58

4.1.1 Formalisation de pratiques 58
4.1.1.1 Buts des pratiques 59
4.1.1.2 Justification des choix de pratiques 60
4.1.1.3 Faisabilité des pratiques 62
4.1.1.4 Impacts 65
4.1.1.5 Hiérarchisation des pratiques 67
4.1.2 Journal de bord 68
4.1.3 Entretiens en lecture 70

4.2 Analyse et interprétation des résultats 72

4.2.1 Analyse des pratiques : constats, forces et défis 72
4.2.2 Objectifs poursuivis par cette analyse de pratiques 75
4.2.2.1. Pistes 75
4.2.2.2 Émergences d'approches efficaces 76
4.2.2.3. Engagement à favoriser l'innovation pédagogique 78

CONCLUSION 81

RÉFÉRENCES 93

ANNEXE 1 Formations reçues 97

ANNEXE 2 Entretiens en lecture 99

ANNEXE 3 Extrait de page du journal de bord 101

ANNEXE 4 Accord du comité éthique 103

ANNEXE 5 Demande à la Directon de l'Établissement.....105

ANNEXE 6 Réponse de la Direction de l'Établissement 107

ANNEXE 7 Formulaires de consentement des parents 109

ANNEXE 8 Planification des SAÉ 115

ANNEXE 9 Planification actuelle 117

ANNEXE 10 Exemple de SAÉ.....121

ANNEXE 11 Feuillet de réflexions 126

Liste des figures

Page

Figure 1 Stratégies de lecture 34

Figure 2 Matrice sémantique 1 79

Figure 3 Matrice sémantique 2 80

Liste des tableaux

Page

Tableau 1.1 But, objectifs, portée et limites 26

Tableau 2.1 Récapitulatif du milieu du praticien-chercheur 42

Tableau 4.1 Le but des pratiques 59

Tableau 4.2 Les justifications des choix de pratiques 60

Tableau 4.3 Faisabilité de la pratique 62

Tableau 4.4 Les impacts des pratiques 65

Tableau 4.5 La hiérarchisation des pratiques 67

Liste des principaux sigles utilisés

CAQ : Ateliers les Cinq Au Quotidien

CÉ : Cadre d'Évaluation

IMDPE : Instrument de Mesure du Développement de la Petite Enfance

LIP : Loi sur l'Instruction Publique

MELS : Ministère de l'Éducation et des Loisirs

MEQ : Ministère de l'Éducation

PDA : Progression Des Apprentissages

PDFÉQ : Programme de Formation de l'École Québécoise

SAÉ : Situation d'Apprentissage et d'Évaluation

SIAA : Stratégies d'Intervention Agir Autrement

TIC : Technologies de l'Informatique et des Communications

Introduction

Mise en contexte et préoccupation de départ

Dans le monde de l'enseignement, la fin des années 1980 au Québec marque le début d'une décennie de réflexions sur les enjeux en éducation. La dernière grande réforme scolaire remonte aux années 1960, avec le Rapport Parent. Ce rapport est le résultat d'une Commission royale d'enquête sur l'état de la situation de l'éducation au Québec dans les années 1950 et début 1960. Les recommandations contenues dans ce rapport s'adressent à l'ensemble du système scolaire : donner à chacun la possibilité de s'instruire, rendre les études accessibles à tous, et préparer l'individu à la vie en société. Ces recommandations sont, depuis, une source d'inspiration pour toutes les autres réformes.

Mais déjà, les années 1980 se pointent et le vécu scolaire ne semble désormais plus correspondre aux réalités du Québec à l'approche du 21e siècle. Il faut changer l'école, actualiser le visage des institutions scolaires. Un premier document, encore cité quelque vingt ans plus tard par les milieux interpellés par les jeunes et la pauvreté, s'intitule *Un Québec fou de ses enfants* (1991). Ce rapport, présenté par un Groupe de travail sur la jeunesse, est publié par le ministère de la Santé et des Services sociaux. On y aborde, entre autres, les problèmes de pauvreté vécus par les jeunes Québécois. Des recommandations sont proposées quant aux actions à prendre pour prévenir cette pauvreté ou pour en diminuer l'ampleur.

Plusieurs documents ministériels poursuivent ensuite la réflexion, venant ressasser les idées en place et préparer le terrain à ces changements. On pense principalement au document suivant : *Préparer les jeunes au 21e siècle* (1994), provenant du Ministère de l'Éducation, qui propose des « éléments de réflexion devant servir de base à une consultation de la population sur la question des profils de formation du primaire et du secondaire » (MEQ, p. *111*). La Commission des États généraux sur l'éducation de 1995 suscite également de la part de tous les milieux concernés un grand débat en matière d'éducation et, finalement, le document, *Réaffirmer l'école* (1997), qui présente « les changements qui doivent être apportés au curriculum du primaire et du secondaire pour rencontrer les exigences du XXIe siècle » (p. 3). À la suite aux recommandations de ce

Rapport-Gratuit.com

rapport de travail, le MEQ déposait, en 1997, son énoncé de politique éducative québécoise, *L'école, tout un programme* (1997).

Tout ce long processus de réflexions amène au résultat suivant : l'an deux mille apporte une Réforme en éducation qui résulte en un Programme de formation de l'école québécoise (PDFÉQ). Résultat de nombreuses recherches en éducation, ce Programme vise « une formation globale et diversifiée, une formation à long terme et une formation ouverte sur le monde. » (MEQ, 2001, p. 2). Il vise essentiellement à démocratiser l'apprentissage, le rendant accessible au plus grand nombre d'individus possible. L'organisation scolaire se veut plus souple, répondant mieux aux besoins de l'enfant.

Le programme du MEQ présente en page trois les trois missions de l'école : *instruire, socialiser et qualifier*. La première mission est d'instruire les jeunes, de former leur esprit. « Énoncer cette orientation, c'est réaffirmer l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maitrise des savoirs. » (PDFÉQ, 2001, p. 3)

La seconde mission veut donner l'occasion aux jeunes qui fréquentent l'école d'apprendre à mieux vivre ensemble. Dans le respect de tous, l'école vise l'apprentissage du vivre–ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (PDFÉQ, 2001). On cherche à faire d'eux de futurs citoyens responsables.

La troisième mission du Programme de formation est le *qualifier*. « L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle. » (PDFÉQ, 2001, p. 3). Un projet éducatif viendra préciser les orientations et les mesures à prendre pour favoriser la réussite éducative de tous.

Les orientations du PDFÉQ sont les suivantes : d'abord, ce Programme *reconnaît les acquis de l'école pour aller plus loin.* Il s'inscrit dans une continuité. L'école doit aussi *favoriser non seulement l'acquisition des connaissances mais intégrer à ces dernières les processus mentaux nécessaires à leur l'apprentissage.* Le savoir-agir sera donc ici la pierre angulaire de l'apprentissage. Ce que l'élève apprend à l'école doit servir à quelque chose, à le rendre

compétent (voir la section Cadre conceptuel, chapitre 2, à l'intérieur du texte). Pour atteindre son objectif, l'école a le devoir d'offrir à l'élève un enseignement rigoureux où l'élève *réalise un large éventail d'apprentissages associés à la compréhension du monde, au développement personnel, à la socialisation et au cheminement scolaire (connaissances disciplinaires*). Le Programme vise aussi la réussite de tous les élèves. Pour ce faire, les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins (PDFÉQ, 2001, page 3). L'école a le devoir d'amener l'élève à développer le maximum de son potentiel intellectuel. Cela suppose des cadres de travail balisés, un enseignement supervisé (avec une progression claire des apprentissages à chacun des niveaux), différencié (par des approches pédagogiques répondant aux besoins de l'élève) et signifiant (avec des tâches stimulantes, reliées à des contenus significatifs pour l'élève). De plus, *les apprentissages qui s'y réalisent ont donc inévitablement un caractère actuel, tant dans leur forme que dans leur contenu, mais ils auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historiques.* « Aussi importe-t-il que l'élève comprenne l'origine des disciplines enseignées, les problématiques qu'elles abordent, les types de questions auxquels elles s'efforcent de répondre et les démarches qu'elles utilisent afin de pouvoir s'y référer à bon escient. » (PDFÉQ, page 4).

Le Programme fait mention finalement de l'attention particulière à accorder à la langue française, « outil de communication à toute activité humaine (…) dont la maitrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. » (PDFÉQ, p. 4) Déjà, l'importance de la lecture et de l'écriture est marquée.

Le PDFÉQ se caractérise donc précisément par l'implantation de l'enseignement par compétences et, en parallèle, par l'attention mise sur la démarche d'apprentissage. Il ne s'agit plus simplement de donner aux jeunes des connaissances, mais de se préoccuper de la façon dont ils les apprennent, comment ils les assimilent et les utilisent dans une tâche scolaire.

Les compétences à développer sont de deux ordres : les compétences transversales, celles qui ont une portée plus large car elles se développent tout au long du parcours, indépendamment de la disciplinaire scolaire. Elles concernent les facultés intellectuelles, méthodologiques, personnelles

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

et sociales de l'élève. Les compétences disciplinaires, elles, sont rattachées spécifiquement aux différentes matières scolaires, par exemple, le français, les mathématiques, les arts et les sciences.

Dans les écoles québécoises, le discours entendu depuis une décennie est axé sur la *réussite éducative*, idée qui veut que tous aient une chance égale de réussir. Le perfectionnement des différents personnels de l'enseignement devient un incontournable pour l'atteinte de cette réussite. Ces formations, dispensées par le MELS à leurs employés, ont pour objectif de les rendre aptes à ajuster certaines de leurs pratiques pédagogiques aux nouvelles orientations du PDFÉQ. Voici quelques exemples qui illustrent ce propos : le travail coopératif (développement social de l'élève), l'enseignement différencié (pour mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves), l'élaboration de tâches significatives et l'évaluation de celles-ci (pour développer le savoir-faire et non pas simplement les connaissances) l'enseignement par médiation, le socio-constructivisme, l'enseignement explicite (pour s'occuper du processus cognitif : comment l'élève apprend-il ?) et, bien sûr, la planification pédagogique et l'évaluation qui tiennent compte de toutes ces nouvelles orientations.

Ces changements ont déclenché chez le praticien-chercheur un désir de retourner sur les bancs d'école afin d'analyser davantage les pratiques proposées par cette Réforme.

Profil du praticien-chercheur

Le praticien-chercheur travaille depuis vingt ans comme titulaire au primaire et sa tâche touche à l'enseignement du français, des mathématiques, des sciences humaines et naturelles, des arts plastiques et de l'éthique et culture religieuse. Depuis l'avènement de la nouvelle Réforme, les formations se sont multipliées : l'enseignement coopératif, l'enseignement explicite, la pédagogie par projets, l'utilisation du portfolio, l'évaluation des compétences, pour n'en nommer que quelques-unes. Toutes ont le même but : amener le personnel à devenir plus apte à ajuster les pratiques pédagogiques qui, si on tient compte du taux élevé de décrochage scolaire, ne répondent plus aux nouvelles réalités, aux besoins des élèves et à l'esprit du PDFÉQ. L'annexe I présente la liste complète des formations suivies par le praticien-chercheur depuis l'implantation de la Réforme.

Un certain ennui et des inquiétudes grandissantes marquent la vie professionnelle du praticien. Les années n'amènent plus de nouveautés, d'intérêt, l'encroûtement est évident, avec de moins en moins de réponses aux questions. La recherche universitaire apparaît à ce moment comme le moyen de poursuivre et de couronner une carrière en enseignement, avec un regain d'énergie en se remettant « en route » pédagogiquement. La formation continue est sans cesse encouragée dans les documents officiels. Elle fait l'objet d'un article spécifique sur les devoirs de l'enseignant dans la Loi sur l'instruction publique (LIP) : «Il est du devoir de l'enseignant (…) de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle. » (LIP, article 22, item 6).

Le praticien-chercheur veut parfaire sa formation en explorant plus en profondeur quelques formations qui l'ont intéressé davantage et mettre de côté d'autres qui n'attirent pas vraiment son intérêt. Relier la pratique à la théorie, réguler ses propres actions en classe, effectuer un constant aller-retour entre les livres et les pratiques, retourner aux études pour s'améliorer et garder le cap sur l'enseignement, voilà qui, à l'aube de la retraite, représente un défi intéressant. Le domaine est si vaste et les risques de s'y perdre si évidents qu'il faudra que le praticien-chercheur circonscrive judicieusement le sujet de recherche qui occupera ses préoccupations pour les prochaines années.

Les problèmes vécus en classe par le praticien-chercheur sont à la base de sa volonté d'entreprendre une recherche. Une de ses premières craintes réside dans le fait de vivre souvent dans le désir de « voir toute sa matière » durant l'année, comme le disait alors l'expression consacrée. Même si les méthodes et les savoirs essentiels ont pu changer, la hantise du temps restera toujours présente. Cette situation est d'autant plus « anxiogène » que le praticien doit tenir compte de plus en plus d'une foule d'éléments imposés par le Ministère comme les savoirs essentiels et les critères pour évaluer les élèves. Les parents sont parfois exigeants, avec raison. La pression est grande pour tous, y compris pour les élèves qui veulent « passer leur année ». Les pratiques en classe s'alignent donc souvent vers « ce qui doit être fait ». Mais la place à la fantaisie, au plaisir pur est devenue de plus en plus mince. Le temps est compté, les résultats sont analysés à la loupe par les directions d'école. Les enseignants redoublent parfois d'évaluations formelles et de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) pour appuyer par des « traces »

supplémentaires et plus « sérieuses » auprès des parents et de la direction leurs jugements et leurs décisions quant au parcours scolaire d'un élève. Même si les SAÉ servent aussi à apprendre des notions nouvelles, il reste que ces activités sont trop souvent vécues par les élèves et par les enseignants comme des évaluations qui engendrent des moments stressants.

Le praticien-chercheur estime que les enseignants travaillent beaucoup trop en fonction des évaluations. Même si le Ministère stipule qu'il faut « évaluer pour mieux apprendre » (MELS, Politique d'évaluation des apprentissages, 2003), c'est-à-dire passer des tests à ses élèves en vue d'ajuster leur compréhension et donc, l'enseignement, la réalité ramène les enseignants à vivre presque le contraire, c'est-à-dire d'enseigner souvent sous pression en ne perdant pas de vue que les élèves doivent réussir leur année scolaire. Inévitablement, un certain stress s'exerce sur les enseignants, rendant les fins d'années scolaires plus angoissantes. « Il faut absolument s'assurer de couvrir l'ensemble du programme afin de bien préparer les élèves pour les examens, alors qu'eux n'ont qu'à mémoriser les connaissances transmises et les régurgiter pour réussir leur année scolaire. Les enseignants enseignent, mais les élèves apprennent-ils ? Et surtout, qu'apprennent-ils ? » (Bissonnette, Richard, 2001, page XVII).

Un autre questionnement réside, cette fois, dans le choix des mots de vocabulaire à donner aux élèves. Les mots donnés en classe sont-ils adéquats au temps de l'année ? Il est pertinent de rendre les mots de vocabulaire plus significatifs en les faisant correspondre aux différents thèmes abordés durant l'année scolaire. Mais est-ce que ces listes sont adaptées à la capacité des élèves, et de surcroît, à la capacité de *tous* les élèves ? Il faut parfois, et même souvent, faire des ajustements aussi en ce qui a trait aux mots qu'il faut apprendre selon la clientèle qui diffère au sein d'une même classe. Il peut arriver également que les situations d'apprentissage du moment suggèrent, elles aussi, leurs propres mots de vocabulaire pour rendre les lectures proposées plus compréhensibles. Et où puiser ces mots s'ils ne sont commandés ni par le projet pédagogique en cours ni par la SAÉ du moment ? En France, l'échelle Dubois-Buyse a ses mots, répartis sur quelque 41 échelons tandis que L'Échelle d'acquisition en Orthographe LExicale (ÉOLE) de Béatrice et Philippe Pothier, propose un total de 11 694 mots du niveau CP (maternelle) jusqu'au niveau CM (6e année). Une autre source en France prétend qu'un enfant pourrait acquérir l'équivalent de 1 000 mots par année entre sept et dix ans (Lieury, 2009), soit 3 000 au terme de

la troisième année. Selon l'auteur, il s'agirait donc de trois à huit nouveaux mots par jour ! Comment mesurer ? Est-ce nécessaire ? Si oui, comment le faire ? On peut se demander, par exemple, pourquoi la Grammaire de base du Suzanne Chartrand (2000) décide-t-elle que des mots tels que *charitable* et *nuage* sont de niveau troisième année et qu'il faut en tenir compte lors de la correction des textes ? Selon Jocelyne Giasson (2003), les élèves de 3e et de 4e années devraient posséder environ 12 000 mots dans leur vocabulaire courant. Un lexique bien garni d'un élève de sixième année devrait compter au-delà de 20 000 mots.

Les chiffres et les sources varient énormément d'un pays à l'autre, d'une école de pensée à l'autre. Un document du MELS (Liste orthographique, MELS, mars 2014) vient d'être publié et propose sa liste orthographique pour l'ensemble des niveaux du primaire. Au premier cycle, les enfants apprennent plus de 500 mots alors que ceux du deuxième cycle font l'apprentissage de mille mots. Le nombre de mots au troisième cycle est fixé à mille cinq cents. 88% de ces mots sont prescrits par le Ministère alors que le reste, 12 %, peut provenir de sources différentes comme le projet du jour, les SAÉ ou les lectures de la semaine. De plus, l'autonomie professionnelle permet à chacun des enseignants de choisir son matériel, ses thèmes, ses mots à apprendre et même d'en déterminer la quantité (MELS, LIP, 2013, article 19), ce qui n'aide en rien à savoir comment agir. Difficile de s'y retrouver.

Depuis de nombreuses années, le praticien-chercheur constate des problèmes récurrents en apprentissage de la lecture auprès des élèves du deuxième cycle du primaire. Certains n'ont pas le goût de lire, tout simplement. S'ils lisent, leurs choix de lecture sont souvent restreints aux mêmes catégories. Quelques-uns ne décodent pas suffisamment pour être de bons lecteurs. Même si toutefois la majorité des élèves sont de bons décodeurs, s'ils possèdent une bonne maîtrise des sons simples et complexes, ils n'ont, par contre, pas une compréhension juste de ce qu'ils lisent. Les stratégies de lecture sont peu utilisées, les difficultés sont escamotées, non traitées. Dans les productions écrites, le vocabulaire utilisé est pauvre, redondant. Les problèmes de compréhension sont souvent reliés aux mots difficiles ou nouveaux rencontrés dans les textes. Au fil du temps, une certitude s'installe : en milieu défavorisé où travaille le praticien-chercheur, la lecture devient le pivot de l'enseignement et, par ricochet, de la réussite éducative de ses élèves.

La compétence à lire restera la plus importante de toutes car elle constitue un excellent facteur qui informe sur le rendement scolaire (Bissonnette, Richard, Gauthier et al., 2004). De plus, l'expérience en classe le confirme chaque jour, la lecture est omniprésente dans les apprentissages : en sciences humaines et en sciences naturelles, en résolution de problèmes et dans des situations d'apprentissage et d'évaluation. Elle est une préoccupation de chaque instant, pour l'enseignant et pour l'élève. « Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour "être", tout simplement. » (Giasson, 2003, p. 6).

Bref, la lecture est présente dans toutes les matières, elle est essentielle pour réussir (Duguay, 2009). L'organisation de la classe, les préoccupations et les efforts sont donc dirigés vers cette discipline essentielle. Comment mieux « lire » ma pratique pédagogique actuelle pour, ensuite, mieux aider les élèves à devenir de meilleurs lecteurs ?

Parmi les nombreuses options de regards qui s'offrent à lui, le praticien-chercheur choisit de circonscrire l'objet de sa recherche sur la compétence disciplinaire qu'est la lecture : les mots de vocabulaire et les expressions de la langue française. Il s'attardera sur l'acquisition de ces mots et de ces expressions, des stratégies et des activités qui favoriseront leur apprentissage et leur rétention. Compte tenu du fait que le chercheur est lui-même un praticien de l'enseignement et le principal *objet-sujet* de sa recherche, il apparaît réaliste de penser que le praticien-chercheur pourra agir directement sur son milieu, dans sa classe. Il est clair qu'il a plus d'emprise sur ses propres pratiques. De plus, il pourra, dans la démarche de cette recherche, travailler les intentions de départ c'est-à-dire d'explorer, parmi toutes les formations reçues, celles qui pourraient s'avérer davantage « efficaces » pour la réussite de ses élèves dans le développement de la compétence en lecture : l'enseignement stratégique, l'enseignement réciproque et la pédagogie par projets sont des hypothèses de pistes à explorer davantage.

Aperçu du plan de recherche

Voici un aperçu du plan de recherche qu'a établi le praticien-chercheur. Son travail sera divisé en cinq chapitres.

D'abord, au premier chapitre, il veut situer son analyse dans une problématique, celle de son travail vu du point de vue pédagogique, sur ses actions en milieu défavorisé. Il fixera le but de son travail, les trois objectifs qu'il compte atteindre, précisera la portée et les limites de sa recherche. Au chapitre deux, le lecteur pourra apprécier le cadre conceptuel constitué par le praticien-chercheur en liant les différents concepts qu'il aura retenus, soit dans le domaine de la lecture, de l'aide apportée aux élèves ou dans l'analyse de pratiques professionnelles. C'est par la pensée de ces auteurs qu'il tentera de cerner l'essentiel de son travail, de dégager l'essentiel de ses interventions en classe. Après l'élaboration de ce cadre conceptuel, le praticien-chercheur élaborera une question de recherche qui lui assurera une visée tout au long de sa recherche. Le chapitre trois présentera la méthodologie que se donnera le praticien-chercheur pour s'assurer de mener son travail à bon port. Il précisera d'abord le type de recherche qu'il aura privilégié et la façon dont il compte cueillir les données pour répondre à sa question. Suivront, au chapitre quatre, la présentation des résultats et de leur analyse. Finalement, le praticien-chercheur présentera, au chapitre cinq, les conclusions de son analyse et les recommandations qu'il compte se faire pour la suite de son travail.

1. Problématique, but, objectifs, portée et limites

1.1 PROBLÉMATIQUE

Dans cette section, le praticien-chercheur présente un portrait général des milieux défavorisés et des facteurs de réussite et de risques liés à ces milieux. Plus loin, la description du milieu de vie se précisera car les informations données seront spécifiques au milieu de l'analyse dans lequel elle s'inscrit. Le praticien-chercheur inclut aussi le projet éducatif qui définit les grandes orientations de son établissement. Cette mise en place l'amène finalement à circonscrire les problèmes de lecture identifiés dans sa classe.

En milieu défavorisé, comment viser la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves possible ? Plusieurs possibilités s'offrent aux intervenants et aux enseignants : les interventions administratives par l'ajout de budgets liés aux services aux élèves, les activités qui concernent les arts (pour l'expression de soi, des émotions), le développement des sports à l'école. De façon encore plus précise, une démarche professionnelle pourrait porter sur l'estime de soi, sur la valorisation de l'individu par le renforcement. Une porte d'entrée pour viser la réussite pourrait consister également à l'implantation systématique de l'approche pédagogique appelée l'enseignement explicite, méthode dite « efficace » en milieu défavorisé (Bissonnette, Richard et al, 2004). En fait, les possibilités sont nombreuses, il faut, pour chacun des intervenants et des enseignants, faire des choix.

L'angle privilégié du praticien-chercheur reste d'abord et avant tout l'intervention pédagogique, guidée par la culture de ses élèves, l'interaction entre le milieu et eux. Quelle est la culture de ces enfants ? Leurs croyances par rapport à l'école, leurs relations avec la lecture ? La clientèle de l'école provient d'un milieu défavorisé qu'il est important de connaître pour orienter les actes pédagogiques en variant les approches pédagogiques en lecture (*Développer des rapports fondés sur les expériences vécues des enfants, L'école montréalaise, 2001*). Il serait aisé de tomber dans les stéréotypes et d'affirmer que tous les élèves de milieu défavorisé ont les mêmes besoins. Il faut éviter les préjugés, qui pourraient devenir des biais importants dans la réflexion. Il faudra d'abord laisser parler la classe, le groupe. Qui sont les élèves ? Quels sont leurs besoins ? Leurs

“couleurs” particulières ? (Desautels, 2010). Les enseignants ont à cœur d’aider les élèves à atteindre leur plein potentiel tant au niveau personnel qu’académique. Ils ont le désir de les amener plus loin, de ne pas leur faire perdre leur temps dans des tâches trop ardues ou, au contraire, trop faciles pour eux. En somme, les enseignants désirent voir leurs élèves heureux à l’école, pour que l’école « goûte bon ». C’est en les écoutant qu’on peut mieux les comprendre, que nos actions sont plus ciblées, plus précises, axées vers les intérêts de tel ou tel jeune. « Il n’est pas nécessaire que les enseignants proviennent des mêmes milieux que leurs élèves ou qu’ils partagent leur culture pour leur enseigner, bien sûr, mais il est essentiel qu’ils connaissent suffisamment leur culture et qu’ils soient en mesure de faire preuve d’empathie envers eux. » (Jensen, 2012, p. 9) Toutes les occasions sont bonnes pour faire leur connaissance : le bonjour du matin –parfois, leur premier-, afficher leur victoire au hockey, coller sur la porte d’entrée un dessin qu’ils ont créé spécialement pour l’enseignant, leur offrir un sourire discret et sincère, tout simplement.

1.1.1 Visages du milieu défavorisé (Janosz, 2008).

Les visages du milieu défavorisé présentés ici sont principalement de cinq types: économique, culturel, familial, social et scolaire. Il est important d’ajouter que l’enfant ne vit pas ses expériences de la défavorisation séparément mais en simultané, car tous ces facteurs « forment ensemble un *système* qui peut contribuer de manière positive ou négative à sa réussite » (Janosz, 2008).

Du point de vue socio-économique, on note une précarisation des membres de la famille qui entourent l’enfant. Ces personnes n’ont parfois pas d’emploi, les revenus sont faibles, les modèles de valorisation de l’école sont peu nombreux. La monoparentalité est importante ainsi que les problèmes de santé physique ou psychologique (problèmes de toxicomanie, consommations de toutes sortes ou anxiété). Ces problèmes amènent souvent de l’isolement social. Les parents ne se sentent pas « compétents », d’où l’importance pour l’enseignant de les supporter et de les solliciter d’une façon personnelle à certains moments clés de l’année. Par exemple, on les voit en moins grand nombre aux réunions de parents et aux remises de bulletins. Disons aussi que les revenus étant modestes et la motivation à la chose scolaire n’étant pas très

Rapport-Gratuit.com

élevée, les enfants sont moins exposés aux livres de toutes sortes. Ils sont trop souvent exclus car ils n'ont pas les mêmes vêtements ni les mêmes jouets que les autres de la classe.

Dans leur environnement scolaire, entre autres, ils ont un manque de modèles positifs et pacifiques de résolution de conflits. Déjà hypothéqués par ces manques en lecture, ils sont marqués par une estime de soi plus faible. Les méthodes pédagogiques et la gestion de classe sont souvent très peu adaptées à eux, particulièrement aux garçons. L'école ne leur ressemble pas, elle ne leur parle pas.

« Ils perçoivent l'école comme étant ennuyante, sont démotivés, vivent des problèmes scolaires ou des situations difficiles dans leur vie personnelle et ne s'y sentent pas "connectés". ...ce qui se passait en classe n'était vraiment pas intéressant. » (Royer, 2004) On présente ici quelques caractéristiques de ce milieu défavorisé mais l'aspect scolaire intéresse davantage dans la mesure où le praticien peut davantage agir sur lui et plus difficilement sur les autres.

Le milieu défavorisé se décrit aussi par le milieu culturel, plus globalement par la culture du jeune. Premier constat, on y voit parfois de la *violence*. Les loisirs de ces jeunes sont *très peu axés sur le monde des livres*. On passe beaucoup de temps devant les *écrans* de vidéo ou de télévision, et la culture est souvent "*orale*". Les *associations* aux mots et à leurs calligraphies sont *fautives*. Les jeunes, dès leur bas âge, manqueront de *modèles*, de références. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sera déjà compromis. On estime qu'un enfant en milieu défavorisé accuse un *déficit d'environ 2 000 heures de lecture* dans ses apprentissages. On peut ainsi extrapoler et affirmer que les connaissances générales sont peu nombreuses.

La facette « famille » est aussi importante dans ce portrait. Elle est parfois séparée, fragmentée, monoparentale, "normale" ou reconstituée. Certains se retrouvent en famille d'accueil, déracinés. D'autres vivent dans des maisons bondées où l'espace personnel est limité. Il est plus difficile de faire ses devoirs et de lire, calmement. On remarque souvent un manque d'encadrement et parfois aussi, un grand nombre d'adultes qui interviennent dans la vie du jeune, dans son quotidien puisque plusieurs vivent dans deux milieux. Parfois, souvent même, l'histoire avant le dodo est oubliée, remise au lendemain. Quelquefois même, elle est tout simple inexistante.

> Nos « mauvais élèves » (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre en classe : quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulés au fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà, qui arrivent, leur corps en devenir et leur famille dans leur sac à dos. Le cours ne peut pas vraiment commencer qu'une fois le fardeau posé à terre et l'oignon épluché. Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif. Naturellement, le bienfait sera provisoire, l'oignon se recomposera à la sortie et sans doute faudra-t-il recommencer demain. Mais c'est cela enseigner : c'est recommencer jusqu'à notre nécessaire disparition de professeur. (Pennac, 2007, p.70)

Il y a parfois une marche très haute à franchir de la maison à l'école, à plusieurs points de vue, dont le côté linguistique, particulièrement le vocabulaire employé. « Par contre, pour les enfants de milieux défavorisés, l'école peut paraître une culture étrangère, très éloignée du cadre culturel et linguistique qu'ils connaissent à la maison et au sein de leur collectivité. Ils doivent alors faire de grands efforts pour comprendre les différences et risquent fort d'éprouver rapidement des problèmes à l'école » (Dillon, 2009). Toutes ces considérations sur le milieu défavorisé aident à mieux comprendre les élèves quant à la présence ou l'absence de motivation et, de façon générale, à mieux connaître leurs intérêts. En résumé, on peut donc identifier clairement certains facteurs de réussite mais aussi certains facteurs de risque reliés au milieu défavorisé.

1.1.2 Principaux facteurs de réussite et de risque

Les facteurs de réussite sont de divers ordres. Du côté familial, un bon équilibre au sein de la famille (bonne entente, cohérence) apporte un soutien à l'enfant par, notamment, les réponses positives aux invitations de l'école. Le parent scolarisé peut mieux aider l'enfant à organiser son monde par l'aide aux devoirs et la préparation des activités du lendemain. L'attitude positive des parents face à l'école peut être contagieuse. Finalement, lorsque les activités à caractère éducatif sont présentes à la maison, les chances de réussite scolaire sont plus grandes. Il suffit de mentionner les jeux de stratégies et les comptines.

Quand la communauté est impliquée dans la vie de l'élève, ce dernier reçoit un soutien qui assure une bonne motivation et un bon encadrement social. Les jeux sportifs structurés, les projections de films ou les organisations de fêtes de quartier font partie de ces diverses implications communautaires.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Parmi les facteurs de réussite figurent également les facteurs dits personnels, liés à l'élève et son entourage. Les bonnes relations personnelles qu'entretiennent les jeunes avec leurs pairs ou leurs enseignants sont importantes pour l'estime de soi. Un bon entourage donne plus d'occasions à l'enfant de connaître des modèles de personnes qui vivent des relations sociales saines ayant aussi des aspirations scolaires et professionnelles plus élevées.

Dans le domaine scolaire, les principaux facteurs de réussite sont d'abord la croyance des différents personnels pour les élèves. Le fait de croire en ses élèves et de le leur démontrer chaque jour leur apporte une grande motivation. Par exemple, ajouter un mot de félicitations à l'agenda crée un lien entre l'enseignant et l'élève, lui montre l'importance qu'il a pour lui. Ce geste peut avoir un effet d'entraînement pour l'élève et son parent qui, le soir, placera à son tour une note à l'enseignant. Si une école offre à ses enfants des services répondant à leurs besoins, elle augmente les possibilités de réussite et favorise un meilleur climat d'école. Dans la classe, l'importance accordée à l'apprentissage de la lecture et aux mathématiques est un facteur de réussite primordial. La bonne gestion et un bon suivi des apprentissages et des comportements sont tout aussi importants (Janosz, 2008). D'autres facteurs influencent la réussite scolaire. Il suffit ici de nommer les bonnes relations enseignants/élèves, l'attitude positive de l'enseignant, celui qui s'intéresse à la lecture et aux intérêts de ses élèves. Finalement, le nombre restreint d'élèves par groupe et le temps de lecture-plaisir accordé en classe peuvent aussi soutenir la réussite éducative.

En contrepartie, les facteurs de risque sont aussi à considérer. Il y a d'abord les facteurs sur le plan *personnel* : la faible scolarité des parents, particulièrement celle de la mère, joue un rôle important dans l'éventuel suivi à l'école et la considération générale accordée à la réussite (Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2013, p. 40). D'ailleurs, les jeunes issus des milieux défavorisés possèdent déjà beaucoup d'expériences en matière d'échecs, de redoublement, de retard et de manque d'estime de soi. Ils ont souvent des relations difficiles avec les adultes et l'autorité et ont tendance à se regrouper avec des jeunes qui font preuve, eux aussi, de peu d'engagement scolaire, ne faisant qu'accentuer leur vision négative de l'école. Ces jeunes font montre d'une faible performance en langue d'enseignement et en mathématiques. Ils

sont des non lecteurs ou des lecteurs occasionnels et souvent non stratégiques. Bref, le niveau d'attrait pour l'école est bas.

Au niveau de la *famille*, celle-ci est parfois désorganisée, parfois reconstituée, et le milieu donne à l'enfant moins d'occasions de le soutenir dans son cheminement scolaire (problèmes de santé, préoccupations financières…). Il y a souvent un manque de supervision, de stimulation ou d'encadrement scolaire. Les parents vivent un lourd sentiment d'impuissance sur leur propre vie et sur celle de leurs enfants dans le fait de ne pas pouvoir en améliorer la qualité. Même l'aide aux devoirs est difficile. Ils démissionnent souvent, ne se sentant pas adéquatement équipés pour soutenir cette aide. On note aussi des problèmes de santé mentale, de repli sur soi. En conséquence, ces parents sont plus souvent absents des rencontres de classe au début de l'année ou pour l'adoption d'un plan d'intervention. Ils développent de la méfiance, le suivi demandé par l'école n'est pas fait car ils n'en voient pas l'utilité ou vivent de l'incompréhension par rapport aux actions qu'on leur demande de poser. Le manque de moyens financiers joue un grand rôle dans la vie familiale de l'enfant. Cet état amène de l'exclusion sur la cour d'école. Dans ce domaine *financier*, il faut noter comme facteurs de risque importants : la précarité des emplois, les compressions budgétaires chez l'employeur, les heures de travail diminuées, la fermeture d'usines et le taux de chômage accru.

Finalement, les facteurs de risque en *milieu scolaire* sont en lien avec le manque de services de divers ordres comme : la psychologie, l'orthophonie, le travail social pour la résolution de conflits, par exemple. La perception négative de la part des différents personnels de l'école est importante pour installer ou pas un bon climat scolaire. Les attentes peu élevées de certains enseignants face à leurs élèves comptent parmi les plus importants facteurs de risque jouant contre eux. À l'opposé, certains facteurs peuvent avoir un effet négatif sur la réussite : le manque de maturité affective et cognitive des enfants ou les services insuffisants pour répondre à leurs besoins (orthopédagogie, psychologie, ergothérapie).

1.1.3 Caractéristiques du milieu de vie du praticien-chercheur

1.1.3.1 Contexte socio-économico-culturel du travail du praticien-chercheur

Le milieu où enseigne le praticien-chercheur est un milieu dit défavorisé avec une cote de défavorisation de 9 sur 10. Bien que l'école soit située en milieu urbain (5 000 habitants), quelques élèves de la classe proviennent du milieu rural dans une proportion de 30%. Une étude menée par la Fondation Lucie et André Chagnon (2008) fournit des informations sur le portrait de la clientèle scolaire fréquentant l'école du praticien-chercheur. Cette étude est le résultat d'une collecte de données appelées Instruments de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE). Cinq domaines y sont évalués (deux exemples par domaines illustrent chacune des catégories) :

- La santé physique et le bien-être (motricité fine, état d'éveil de l'enfant) ;
- La compétence sociale (habiletés de travail, curiosité) ;
- La maturité affective (hyperactivité et inattention, expression des émotions) ;
- Le développement cognitif et langagier (intérêt et habileté en lecture, utilisation adéquat du langage) ;
- Les habiletés de communication et les connaissances générales (capacité à communiquer de façon à être compris, connaissances générales) ;

Pour chacun des domaines, on indique le degré de vulnérabilité (sous le 10e centile) des enfants de l'école du praticien-chercheur et le degré de leur fragilité (du 10e au 25e centile). En additionnant ces deux aspects, on détecte qu'un enfant sur deux n'est *pas prêt* pour l'école sur le plan de la maturité affective (comportement prosocial et entraide, crainte et anxiété, comportement agressif, hyperactivité, inattention et expression des émotions) alors que le tiers de la clientèle n'est pas prêt en ce qui a trait aux compétences sociales (respect des règles et des routines de la classe, habiletés sociales, confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs et des adultes, habitudes de travail, autonomie et curiosité).

De façon générale, les chiffres indiquent que ces enfants sont légèrement en bas de la moyenne canadienne pour 4 des 5 domaines d'études (santé, social, maturité et développement). L'étude indique aussi qu'ils sont plus vulnérables sur au moins deux domaines de développement dans des proportions élevées : la maturité affective, la santé et le bien-être physique. Finalement, ces élèves fragiles le sont surtout au niveau de la maturité affective et du développement langagier et cognitif. Pour ce qui est des deux derniers domaines, le développement cognitif et langagier et les habiletés de communication et des connaissances générales, ils sont non-prêts dans des proportions respectivement de 60 % et 20 %. Pour tenter d'aider davantage ces jeunes, plusieurs mesures sont mises en place : budgets investis dans le programme Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA, mesures d'aide) ainsi que dans le programme Aide aux devoirs.

Il faut noter aussi un suivi et une gestion des apprentissages et des comportements insuffisants, une planification qui ignore la distinction garçons / filles, des activités parascolaires insuffisantes, des plans d'intervention absents et le peu de connaissances du milieu sont d'autant de forces opposées au succès des élèves.

1.1.3.2. Projet éducatif de l'établissement

Le projet éducatif de l'établissement où travaille le praticien-chercheur présente dans son portrait global quelques constats dont : l'augmentation des expériences de lecture en classe qui contribuent à la réussite scolaire des élèves (Projet éducatif, 2005-2012, Orientation 2). Ainsi, dans son volet *instruire*, un des premiers objectifs est d'*accorder au quotidien une place prépondérante à la lecture dans toutes ses composantes.* Les moyens suggérés dans ce document sont variés et nombreux. Voici ceux qui sont utilisés de façon quotidienne dans la classe du praticien-chercheur : utilisation de la différenciation pédagogique, utilisation d'un portfolio pour favoriser l'engagement de l'élève et du parent, inscription quotidienne d'une période de lecture-plaisir durant la journée et le soir avec les parents, utilisation de l'enseignement explicite de la lecture (Projet éducatif, 2005-2012, Orientation 2).

La pratique en classe et l'observation des élèves fait dire au praticien qu'un tel profil d'enfants défavorisés ne reflète parfois pas tout à fait la réalité. Plusieurs de ses élèves provenant de

milieux défavorisés ne correspondent pas aux types de difficultés énoncés, et les méthodes pour l'apprentissage de la lecture ne s'avèrent pas efficaces à coup sûr pour tous. De plus, au fil des lectures, il s'est rendu compte que de l'expression "élèves provenant d'un milieu défavorisé", on passait à "élève démontrant des troubles d'apprentissage". Or, les enfants ayant des troubles d'apprentissage ne proviennent pas nécessairement d'un milieu défavorisé. Il faut tenir compte de ce milieu défavorisé mais enseigner avec des approches pédagogiques "gagnantes" comme avec les autres élèves.

1.1.4 Dans ce contexte, qu'en est-il de l'apprentissage en général et de la lecture en particulier ?

En milieu défavorisé, de façon générale, les habitudes de vie reliées à l'écriture et la lecture ailleurs qu'à l'école sont moins nombreuses que dans d'autres milieux (faire la liste d'épicerie avec maman, lire des histoires ou des revues). L'accès aux livres est difficile, la lecture est moins valorisée, on joue moins souvent en famille à des jeux éducatifs et les communications se font plus souvent à l'oral. Cette culture, moins axée sur la communication écrite, fait en sorte que les enfants pratiquent moins leur syntaxe écrite, qu'ils sont moins en contact avec les mots de vocabulaire et leur orthographe. Ils ont moins de connaissances générales et de mots de vocabulaire pour décrire leur réalité. Les mots employés sont souvent les mêmes, et utilisés dans des contextes inappropriés. Les enfants sont moins exposés aux connaissances reliées au monde des mots : syntaxe, graphisme des bandes dessinées, paragraphes, titre, sous-titre ou tout simplement pour la petite enfance, la formation des lettres de l'alphabet. Les occasions de vivre des situations de plaisirs avec les livres sont moins nombreuses avant l'entrée au primaire.

On note souvent à l'école des problèmes de décodage, des difficultés à résumer un texte et à établir des liens entre ses connaissances et l'information du texte (Cartier, 2007). Les élèves ont souvent moins de "capital culturel" que d'autres élèves provenant de milieux différents. Par contre, ils ont autant de capacités que les autres élèves. « De nombreux élèves arrivent à l'école avec moins d'acquis que d'autres jeunes issus de milieux différents, mais avec autant de capacités » (Marsolais, 2009). Le manque de vocabulaire et de compréhension d'expressions de toutes sortes est flagrant, autant dans les productions écrites que dans la narration d'un événement

du quotidien. On le constate aussi dans les parties des évaluations où les élèves doivent « réagir » au texte. Les mots pour exprimer un sentiment, pour justifier une opinion sont imprécis, employés dans un contexte erroné. Un aspect à privilégier semble, par conséquent, se situer au niveau "du rehaussement du niveau culturel des élèves", afin d'enrichir les connaissances générales, le bagage culturel et le vocabulaire, donc tout le contexte d'apprentissage de ces derniers. (Caron, 2009)

1.1.5 Principaux problèmes ciblés pour l'apprentissage de la lecture

Les observations journalières amènent le praticien-chercheur à cibler deux problèmes de lecture en classe : le décodage (maîtrise du code orthographique) et la compréhension de la lecture (composante du PDFÉQ, p.75) : construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences,) due peut-être à un manque de vocabulaire. Ces deux aspects de l'apprentissage de la lecture sont reliés au profil de ses élèves et à leur rendement. Par exemple, leur manque de connaissances générales diminue leurs chances de devenir des lecteurs compétents. (Giasson, 2003). La présente analyse de pratiques s'attardera au deuxième point.

Dans l'action, faute de temps, on escamote parfois le sens à donner à certaines des expressions lues dans les textes ou celui des mots nouveaux. On passe vite à l'action. La préoccupation du praticien-chercheur est de trouver des moyens pour combler les lacunes identifiées en lecture. Il s'attardera aux aspects sur lesquels il peut agir en classe : activités et enseignement favorisant la valorisation de l'apprentissage de la lecture et des mots nouveaux. Le praticien-chercheur se préoccupera de ces aspects du développement de la lecture et aussi de l'enrichissement des connaissances générales et du bagage culturel en général au moment jugé opportun durant la journée.

Les observations récurrentes en classe amèneront donc le praticien-chercheur à préciser ses préoccupations de recherche en ce qui concerne la compréhension de la lecture. Il a déjà « installé » une pratique qui met l'emphase sur l'apprentissage du sens des mots et à la valorisation des connaissances générales des élèves. Une formalisation de pratiques (Le Boterf, 2004, Roberts et Pruitt (2010) amènera une réflexion sur cette pratique. Le praticien-chercheur

note pour l'instant que l'incompréhension de certains mots de vocabulaire de la part des élèves diminue leurs chances de devenir des lecteurs compétents. (Blachowicz, Fisher, Nagy et Scott, cités dans Giasson, 2003, p. 337) Les élèves construisent leur compréhension certes par des « prises d'indices » mais aussi par l'apport de leurs connaissances générales et les connaissances acquises au fil de leurs diverses expériences (MELS, 2001, p. 74).

Ces pratiques et réflexions se situent dans ce que le praticien-chercheur appelle son « espace professionnel » : un moment de la journée où il fait place à la réflexion à la suite d'une activité avec ses élèves, soit par la discussion avec un collègue, par la lecture ou la prise de notes. Il s'agit aussi d'un espace physique où sont placés ses manuels de référence ainsi que son journal de bord qui lui permet de consigner ses notes au fur et à mesure des besoins et des événements afin de ne pas perdre le fil de ses idées. Il y a aussi un espace de réflexions, dans le feu de l'action, où il peut intervenir différemment avec un élève que ce qu'il aurait fait avec un autre. Bref, tout ce qui a trait à la réflexion sur sa pédagogie peut être inclus dans cet « espace ».

Le praticien-chercheur s'attardera aux aspects sur lesquels il croit avoir de l'emprise, par exemple, l'organisation du temps consacré à la lecture, le choix des textes et des tâches, les discussions qu'il peut avoir avec ses élèves (entretiens en lecture), à l'enseignement et à ses moyens d'évaluation (Allington, 2002). Ses réflexions seront axées aussi sur ce qui peut, dans ses approches pédagogiques et ses activités, encourager et valoriser l'apprentissage des mots de vocabulaire. Il est vrai que, peu convaincu de l'efficacité des pratiques d'apprentissage des mots de vocabulaire dans sa classe (une de ses prémices), comme le fameux test de leçons du vendredi ou le mot du jour, le praticien-chercheur a, à l'instar de plusieurs autres collègues, souvent laissé tomber ces activités. Il tentera ici de redonner vie aux mots de vocabulaire mais sans toutefois, « en faire plus ». Il cherchera *simplement* à faire mieux, à rentabiliser ses actions auprès de ses élèves, à ajuster ses pratiques existantes ou carrément à les remplacer. C'est par une formalisation de pratiques que cette «prise de conscience» pourra se faire.

1.1.6. Inscription de la recherche dans un cadre épistémologique

Cette recherche est basée non pas sur la quantité des actions pédagogiques vécues en classe par l'enseignant mais sur la qualité de ces actions, sur leur « efficacité ». Or, il est plutôt difficile de saisir exactement la qualité d'une pratique pédagogique car celle-ci varie à cause d'une multitude de facteurs intérieurs (humeurs des participants, capacité d'enseigner, d'apprendre) et extérieurs (temps de l'année, connaissances antérieures, moyens dont on dispose à l'enseignement). Aussi, les « réponses », les constats auxquels arrive le chercheur sont majoritairement d'ordre humain et donc sujets à interprétation, sujets à erreur (Lemay, 2014). Pour reprendre les termes de King et Kitchener (voir la section Méthodologie au chapitre 3, à l'intérieur du texte), le praticien-chercheur travaille avec des problèmes non-structurés qui amènent des solutions parfois incomplètes. Toutefois, il est possible de cadrer cette recherche en y allant de quelques considérations épistémologiques : 1. statut des connaissances issues de cette recherche, 2. mécanisme propre à cette recherche (méthodologie), et, 3. critères d'évaluation adaptés et personnalisés au travail du praticien-chercheur.

1.1.7 Comment définir la connaissance ? Épistémologie.

Dans cette portion du rapport, il sera en premier lieu question du statut des connaissances qui seront produites dans cette analyse de pratiques. Suivront la méthodologie choisie pour ce type de recherche et, finalement, les critères retenus pour l'évaluation de cette analyse de pratiques.

Alternatives à considérer quant au statut des connaissances produites

Sciences naturelles : le positivisme. Il s'agit davantage d'une évaluation externe au sens de Jean Cardinet (Cardinet, 1987) Cette façon de travailler ne sera pas retenue pour ce présent travail de recherche car le milieu de travail en soi est instable. La recherche se situe en milieu scolaire et ce « réel » n'est pas « connaissable » en toute neutralité, elle est relative, sujette à interprétation. D'où l'importance de définir, de connaître le milieu défavorisé pour limiter les « préjugés » du chercheur.

Rapport-Gratuit.com

Sciences artificielles : la présente recherche se situe davantage dans ce paradigme constructiviste, au sens de Guba et Lincoln (Lemay, 2014). Les artéfacts sont les pratiques de lecture, leur évaluation en termes d' « efficacité », pour servir les objectifs de cette recherche.

Méthodologie de recherche retenue

La méthodologie de ce travail suggère des instruments de collecte des informations provenant du milieu de classe où cette recherche se déroulera. Pour l'aider à effectuer une analyse fine de ses pratiques, le praticien-chercheur se servira d'abord d'un modèle de formalisation de pratiques qu'il aura mis en œuvre après ses diverses lectures dans lequel il y aura des items comme les buts des pratiques choisies, leurs impacts sur les élèves et sur l'enseignement, les irritants ou encore les conditions favorables pour la réalisation de ces pratiques.

Aussi, comme deuxième outil, le praticien-chercheur prévoit noter ses observations et ses prises de données en utilisant un journal de bord, divisé de cette façon : le contenu de l'observation, c'est-à-dire, « ce qui est nouveau pour moi », « ce qui justifie mes actions et mes croyances » et aussi, « ce qui me surprend, ce qui m'étonne ». La partie suivante du journal verra à faire les liens entre ce qui est écrit au début du tableau et les divers documents de référence et les lectures du praticien-chercheur, par exemple, PDFÉQ, Giasson, PDA, etc. Par la suite, le praticien-chercheur identifiera les pratiques professionnelles auxquelles il fait référence dans ses notes et les réinvestissements possibles de ces pratiques. La dernière partie servira à inscrire, s'il y a lieu, les outils pédagogiques à développer à la suite à cette réflexion.

Finalement, un dernier outil sera utilisé : les réflexions issues des entretiens en lecture avec les élèves. Ces entretiens se composent d'une banque de 14 questions où l'enseignant choisit celles qui, aujourd'hui, semblent bien se combiner avec le livre de l'élève. À l'issue de ces entretiens, l'enseignant note les points forts et les défis de ses élèves en lecture, en vocabulaire ou en utilisation des stratégies. Cet instrument peut certes l'aider à réguler son enseignement.

Critères de justification retenus pour la présente recherche

La connaissance obtenue dans cette recherche est valide dans la mesure où elle correspond à l'expérience vécue par le chercheur. En classe, il sera constamment dirigé par ses connaissances et par ses expériences. Il cherchera à construire du sens dans ses différentes actions. Quatre critères retiennent l'attention pour l'évaluation de ce rapport : la fiabilité, la validité interne et externe, l'adéquation et l'enseignabilité.

Critère 1 : *fiabilité* : en sciences naturelles, elle est liée à la mesure. Si on répète l'expérience, on obtient le même résultat. Dans cette recherche, ce n'est pas de cette mesure scientifique dont il est question. Il s'agira plutôt de rendre intelligible le cheminement cognitif du praticien-chercheur. La lecture de ce rapport devra offrir l'occasion de suivre l'ensemble de la démarche (traçabilité) de façon à être capable de la reproduire. Un autre enseignant pourrait-il s'approprier la démarche ici vécue et ne pas obtenir les mêmes connaissances mais la même évolution professionnelle ?

Critère 2 : validité interne : on pourra observer dans le rapport une cohérence qui assure une validité du construit. Le cadre pourra être dit « valide » s'il est cohérent avec l'objet-projet, le but, la question de recherche, la méthode et le contexte de travail, les techniques de cueillettes et d'interprétation des données. Les relations entre les concepts théoriques utilisés seront bien articulées. Quant à la rigueur, elle sera présente dans les actions posées en classe, ainsi que dans la capacité à dépasser la simple description pour aller vers la réflexion critique.

Validité externe : mentionner ce qui peut être extrapolé dans les résultats de cette recherche : approches, démarche. En effet, seule la démarche est « exportable »; les résultats varieront d'un enseignant à l'autre, d'un milieu à l'autre.

Critère 3 : adéquation, convenance : grâce à sa recherche, le praticien-chercheur sera à même de répondre à quelques-unes de ses interrogations. La recherche et les connaissances engendrées sont utiles au praticien-chercheur dans son milieu d'enseignement : sa classe. Il sera

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

davantage apte à comprendre son travail, à aider ses élèves et, finalement, à agir dans son quotidien de façon plus éclairée.

Critère 4 : enseignabilité : le rapport s'adresse d'abord aux enseignants. Le texte se lit bien, seul, sans clarifications de l'extérieur. Il explique clairement les différentes étapes du travail de recherche et chacune d'elles est enrichie d'explications claires. Ces étapes permettront à l'enseignant et aux élèves de développer, ensemble, une complicité, une intelligence sociale, collective, tout autant sinon davantage que les compétences en lecture.

1.2 BUTS, OBJECTIFS, PORTÉE ET LIMITES

Le but que le praticien-chercheur s'est fixé est de porter un regard réflexif et systématique sur son travail afin d'obtenir un portrait de son enseignement sur le vocabulaire et sur la lecture dans sa classe de quatrième année. Cet exercice pourra mener à l'ajustement ou à la création de pratiques pédagogiques qui visent à placer ses élèves dans un horizon de réussite en lecture. Voilà pourquoi l'enseignant formalisera certaines pratiques existantes. Par ricochet, il aura la possibilité d'approfondir le contenu de certaines formations reçues en lecture depuis quelques années, ce qui rejoint sa préoccupation de départ. Le praticien-chercheur se préoccupera particulièrement des caractéristiques du milieu défavorisé dans lequel évoluent ses élèves.

La mise en valeur et l'approfondissement de pratiques pédagogiques répondant mieux aux besoins de compréhension de ses élèves sont souhaités. Voilà donc pourquoi, afin de tenir compte à la fois des problèmes de lecture rencontrés dans sa classe, du milieu défavorisé dans lequel il travaille, des paramètres imposés par le MELS et de la question qu'il s'est posée au départ, cette recherche vise un but et trois objectifs précis. Le tableau suivant expose aussi la portée et les limites de cette analyse réflexive.

Tableau 1.1

But, objectifs, portée et limites

But :	**Objectifs**
Porter un regard réflexif et systématique sur son travail : • Son inscription en milieu défavorisé; • Changements et démarches proposés; • Pratiques actuelles et à venir.	• Encourager l'innovation en lecture et en développement du vocabulaire; • Identifier des ajustements aux pratiques actuelles; • Dégager des pratiques innovatrices et « efficaces ».
Portée	**Limites**
• Souhaite une cohérence plus grande et une meilleure intégration dans sa pratique d'enseignement en général, et de celle de la lecture et du vocabulaire en particulier.	• Temps disponible (plus ou moins un an avec un même groupe d'élèves); • Partage de son temps entre l'enseignement et la pratique réflexive; • Peu ou pas suffisamment de temps pour observer systématiquement les effets, mais reste en mesure de témoigner de certains changements dans ses pratiques.

Le chapitre 4 du présent rapport, Présentation, analyse et interprétation des résultats, présentera pour chaque objectif des faits, des traces observables assurant l'atteinte de ces objectifs. La portée de la présente recherche est transférable dans un sens différent de ce qu'on attend habituellement. Elle serait transférable dans le temps pour le praticien d'une année sur l'autre dans son enseignement, mais pas nécessairement dans l'espace, c'est-à-dire dans une autre classe ou un autre milieu avec un autre enseignant. Dans un tel contexte, la généralisation ne porte pas sur les résultats comme tels, mais plutôt sur la démarche d'analyse réflexive de la pratique professionnelle.

La recherche donnera la possibilité au praticien-chercheur de se doter d'outils pratiques et pertinents, mieux adaptés à lui et à son milieu, afin de favoriser les réflexions inhérentes à son travail en classe. Un long travail de réflexions comme celui-ci mènera certainement à une cohésion plus soutenue entre les exigences de Ministère et les interventions pédagogiques en milieu défavorisé. De cette réflexion émergeront des savoirs issus de diverses lectures théoriques. Ces savoirs, dans l'espace professionnel du praticien et simultanément dans sa

pratique (Malglaive, 1990), se construiront graduellement et se légitimeront avec le temps. (Chéné, 1995)

2. Cadre conceptuel

Pour baliser son analyse réflexive, le choix des documents obligatoires de MELS tels que le Programme de formation de l'école québécoise (PDFÉQ), la Progression des apprentissages (PDA) et le Cadre d'évaluation (CÉ) des apprentissages s'est imposé de lui-même. Comme il vient d'être précisé, ces documents ont un caractère obligatoire et ils sont donc incontournables dans une telle recherche. Ensuite, le praticien-chercheur puise dans Giasson (2003) les bases théoriques qui précisent le profil des lecteurs au primaire. Une notion de Christian Boyer s'attardant à l'enseignement explicite retiendra l'attention du praticien-chercheur. Puis, suivront quelques principes essentiels d'un enseignement « efficace » dictés par Richard Allington, des bases à respecter pour optimiser une relation d'aide selon Edgar Schein et, finalement, les principes d'une formalisation de pratiques d'après Guy Le Boterf.

2.1 LES BASES THÉORIQUES

2.1.1 Documents du MELS

Le Programme de formation de l'école québécoise (PDFÉQ)

Les documents officiels du MELS dont le noyau est le PDFÉQ constituent la majeure partie du cadre de référence de cette analyse. Ce Programme, issu de recherches sur l'apprentissage, est essentiellement axé sur le développement des compétences. Viennent ensuite la PDA qui précise les niveaux d'apprentissage des savoirs essentiels (pour la planification), le Cadre d'Évaluation (CÉ) en français langue d'enseignement, compétence à lire, et les attentes de fin de cycle (pour rendre compte du cheminement de l'élève dans le développement de ses compétences). Ce travail donnera au lecteur plus de précisions sur chacun de ces documents ou de ces concepts.

Les composantes de la compétence à lire (MELS, 2000)

La compétence à lire des textes variés se traduit par des manifestations prescrites par le Programme : l'élève doit *utiliser le contenu des textes à diverses fins, réagir à une variété de textes lus* et *évaluer sa démarche en lecture en vue de l'améliorer.* L'élève doit aussi être capable de *construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences* et

utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture. Ces cinq composantes seront ensuite reprises par la PDA pour y greffer les contenus qui s'y rattachent. Les deux dernières composantes déterminent l'objet de la recherche.

*La progression des apprentissages (*PDA, MELS, 2009*)*

Pour que l'enseignant puisse planifier ses apprentissages selon le cycle auquel il appartient, il se sert de la progression des apprentissages qui organise les savoirs essentiels en catégories bien distinctes : d'une part, pour la compétence à lire, les *connaissances* et les *stratégies* liées à la lecture et, d'autre part, *l'utilisation* de ces connaissances et de ces stratégies. Pour la compétence à écrire, il y a les *connaissances*, les pistes pour l'appropriation des connaissances et *l'utilisation des connaissances* pour chacune des huit sous-catégories : *lexique*, *orthographe d'usage, conjugaison, accords, syntaxe et ponctuation* et, finalement, *organisation et cohérence du texte*. Cette progression précise donc le contenu de ce que les élèves doivent acquérir et utiliser à chacune des années du primaire. Il ne s'agit toutefois pas d'un outil d'évaluation des élèves. En guise d'illustration, voici une progression des apprentissages relative à la compréhension en lecture et plus spécifiquement à l'apprentissage des mots nouveaux (PDA, p. 70).

Compétence Lire des textes variés

Connaissances et stratégies

(présentation originale du PDFÉQ)

STRATÉGIES Reconnaissance et identification des mots d'un texte c. identifier, en contexte, les mots nouveaux (inconnus à l'oral et à l'écrit) et leur donner du sens en utilisant plusieurs indices et sources d'information						
Illustrations	→	★				
ii. correspondances graphophonologiques (lettres/sons) et première syllabe du mot	→	★				

iii. mots avant et après	→	★				
iv. sens global de la phrase ou du texte pour anticiper le mot à vérifier par la suite	→	→	★			
v. autres indices (ex. : base, préfixe, suffixe, marques de genre, de nombre ou de personne)			→	★		
vi. sources externes (ex. : dictionnaire, lexique, glossaire)			→	→	★	

(source : PDA, MELS, 2009)

En somme, cet exemple ne concerne que les mots nouveaux rencontrés par les élèves au cours d'une lecture. Puisque cet extrait se situe dans le chapitre des stratégies, la progression nous montre quelles sont celles que l'élève devrait utiliser avec ou sans aide tout au long de son parcours. Il faut préciser que les flèches indiquent un *début* d'apprentissage mais que celui-ci devra se poursuivre l'année suivante alors qu'une étoile précise la *fin* de l'année scolaire où cette stratégie doit être *acquise* par l'élève. Les carrés foncés révèlent que l'élève a acquis cette stratégie et qu'elle fait maintenant partie de son bagage de connaissances de stratégies. Par exemple, l'élève de première année qui rencontre un mot nouveau dans son texte possède trois stratégies auxquelles il peut se référer pour connaître le sens de ce mot : d'abord, il peut se référer aux indices dans les images de son livre, aux premières syllabes du mot et observer le mot avant ou après ce mot nouveau. Quand l'élève arrive en troisième année, il devrait normalement avoir acquis ces trois stratégies puisque les cases sont foncées. À ce stade, le développement des stratégies progresse en ajoutant la stratégie *le sens global de la phrase ou du texte* pour donner du sens au mot nouveau. Ainsi, le mot *goyave* prendrait tout son sens dans la phrase *Il ne me reste plus qu'une seule goyave dans mon panier de fruits.* Si on lit un texte en astronomie, la signification du mot *bolide* devrait plus aisément se manifester à l'élève s'il tient compte du contexte de lecture. Mais on ne pourrait pas s'attendre d'emblée à un tel comportement de lecteur chez l'élève de six ans. Toujours en troisième année, une nouvelle stratégie est au programme (indiquée par une flèche) : identifier un mot nouveau en observant la *base* du mot, les *préfixes*, les *suffixes*, le *genre* ou le *nombre* de ce mot mais cet apprentissage *doit* se

poursuivre et être *acquis* à la fin de l'année suivante seulement. C'est ainsi que ce même tableau nous montre que l'élève du primaire commence à se servir d'un dictionnaire en troisième année et qu'il maitrisera cette stratégie à la fin de la cinquième année.

Les catégories de textes

Pour le développement de la compétence à lire, les enseignants doivent utiliser deux sortes de textes : les textes courants (qui informent sur des sujets variés) et des textes littéraires (qui permettent à l'imaginaire de voyager : contes, romans, légendes…). Au fil de leurs apprentissages, les élèves s'initient à neuf catégories de textes : des textes qui *racontent* (conte, roman, fable…), des textes qui *décrivent* (description, rapport…), qui *expliquent (*reportage, revue…), qui *précisent* des « comment faire » (instructions, règles de jeux…), des textes qui *visent à convaincre* (texte d'opinion, règles de vie…), qui *mettent en évidence* le choix des mots (comptine, charade…), des textes qui *comportent des interactions* (clavardage, pièce de théâtre…), qui *illustrent des informations* (schéma, plan…) et des textes qui *servent d'outils de référence* (dictionnaire visuel, grammaire adaptée…).

Les critères d'évaluation (Cadre d'évaluation des apprentissages, français, langue d'enseignement, 2011)

Pour les élèves du deuxième cycle, on retiendra, pour fins d'évaluation, les critères suivants : la *compréhension des éléments significatifs d'un texte* (est-ce que l'élève a compris le texte ?), *la justification pertinente des réactions d'un texte* (est-ce que l'élève est capable de réagir à un texte de façon adéquate en justifiant ses points de vue ?), *le jugement critique sur des œuvres littéraires* (jugement à partir des caractéristiques d'un texte) et *le recours aux stratégies appropriées* (est-ce que l'élève se sert des stratégies qu'il a apprises ?) bien que ce dernier critère ne soit pas considéré dans les résultats au bulletin de l'élève.

Attentes de fin de cycle

Finalement, au bout de ce processus, il y a les *attentes de fin de cycle* qui servent d'outil pour situer l'élève dans son cheminement et préciser ce qu'on attend de lui à la fin de son cycle du primaire. Au terme du deuxième cycle, l'élève doit être capable de relever l'information *explicite* (nommée) et parfois *implicite* (sous-entendue) d'un texte. Il doit aussi *utiliser la lecture* pour

accomplir diverses tâches dans plusieurs *disciplines* et *contextes*. L'élève doit utiliser les *stratégies apprises* en classe pour *saisir* et *organiser* l'information d'un texte. On s'attend aussi à ce que l'élève *réagisse* de façon *pertinente* à ses lectures en faisant des *liens* avec ses *expériences personnelles* ou avec d'autres *œuvres* lues ou entendues.

2.1.1.1 Comment définir une compétence ?

Une compétence, c'est *un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (*MELS, PDFÉQ, p.4). En d'autres termes, pour être jugé compétent, un élève doit être capable de mobiliser et d'utiliser ses connaissances et ses stratégies face à une tâche en lecture ou dans une autre discipline scolaire. Toujours selon le PDFÉQ, la compétence[1] se définit en termes de manifestations observables en classe, par exemple en montrant qu'il comprend les informations explicites et implicites contenues dans le texte, et qu'il peut, à l'aide

---

[1] À la fin du deuxième cycle, l'élève lit des textes courants et littéraires qui peuvent être illustrés et présentés sur différents supports médiatiques. Dans des textes qui présentent pour lui un défi raisonnable, l'élève comprend les éléments d'information formulés de façon explicite et parfois ceux qui sont implicites. Il a régulièrement recours à la lecture pour accomplir des tâches significatives dans plusieurs disciplines scolaires et dans des contextes variés. Il fait appel à diverses stratégies associées à la lecture dont certaines lui permettent de mieux saisir et organiser l'information. Lorsqu'il réagit aux divers aspects d'un texte, il le fait de façon pertinente et avec précision. En plus de faire des liens avec ses expériences personnelles, il établit quelques relations avec d'autres œuvres qu'il a lues, vues ou entendues. (MELS, PDFÉQ, 2001, p. 75)

Rapport-Gratuit.com

de ces informations, accomplir une tâche complexe ou non. La référence donnée ici est celle du PDFÉQ qui définit les attentes de fin du 2e cycle.

2.1.2 Les auteurs

2.1.2.1 Les différents niveaux de lecteurs du préscolaire à la fin du 3e cycle du primaire, selon J. Giasson

Dans le cadre de cette recherche, deux concepts empruntés à la chercheure Jocelyne Giasson retiennent davantage l'attention du praticien-chercheur. Le deuxième parle de l'apprentissage des stratégies de lecture. Mais il faut d'abord situer les différents niveaux des élèves/ lecteurs, du préscolaire à la fin du troisième cycle.

i. Profils de lecteurs (Giasson, 2003)

L'enfant qui est au début de la maternelle est appelé un *lecteur « en émergence ».* C'est le début du chemin à parcourir. L'enfant est sensibilisé au phénomène de la lecture et de l'écriture mais il est loin d'être autonome. Puis, après quelques semaines en première année, il passera successivement par les étapes appelées *apprenti lecteur* (découverte de l'alphabet, conception plus claire de la lecture : la forme des lettres, les sons, les gestes reliés à la lecture, lecture de plusieurs mots) et *lecteur débutant* (bonne maitrise du code mais lecture plus ou moins fluide).

À la fin du premier cycle, le *lecteur en transition* est celui qui lit de façon courante et assez facilement des textes qu'on lui propose. Par contre, si le décodage est bon, la compréhension l'est généralement moins (Giasson, 2003). C'est le type d'élèves que reçoit l'enseignant au début du deuxième cycle. Son travail consiste à les amener au stade suivant, l'élève *apprenti stratège :* apprendre des stratégies de lecture pour la compréhension des textes de plus en plus variés et complexes. Plus l'élève donne du sens à un texte, plus il devient compétent, par exemple : isoler les mots importants dans une phrase, lire par groupes de mots pour créer du sens, anticiper selon le contexte le sens d'un mot nouveau, survoler un texte, préciser une intention de lecture, etc. Il y a un arrimage important entre ce concept et les exigences de la progression des apprentissages en vue de développer la compétence à lire. Finalement, l'enseignant du deuxième

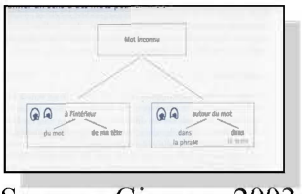
cycle laisse ses élèves évoluer vers le dernier stade de développement au troisième cycle : le *lecteur confirmé*. Ce dernier peut mieux gérer les obstacles de ses lectures et réagir de façon encore plus pertinente à celles-ci. Il voit davantage l'ensemble d'un texte et peut l'utiliser à plus de fins diverses.

Recevoir des élèves apprentis stratèges implique pour l'enseignant du deuxième cycle de travailler encore la fluidité, entreprise au premier cycle, en surveillant le décodage même si celui-ci n'est plus en soi une priorité. L'enseignant au deuxième cycle priorisera maintenant la compréhension du texte lu, vérifiée par des questions (par exemple, qu'est-ce que tu as lu ? Qu'est-ce que tu retiens du texte ?). Les stratégies de lecture sont aussi au premier plan pour la compréhension du texte : pour se dépanner, pour s'autoévaluer ou pour trouver le sens des mots nouveaux ou difficiles. Il suffira ici de donner en exemples les préfixes et les suffixes d'un mot qui sont déjà porteurs de sens : *faire* et *refaire*, *aimer* et *aimable*. Si l'élève ne connaît pas le mot au complet, il pourra identifier au moins le radical et, à partir de ses connaissances, bâtir une signification du mot pour l'aider à comprendre la phrase et le texte. Un autre exemple est celui de l'observation des indices peuvent aider à trouver du sens : le contexte. Le mot *canopée* se comprend mieux si je le situe dans la phrase *Plus il y a d'arbres plantés à Montréal, plus l'indice de canopée est élevé*.

La figure suivante (Giasson, 2003) aide à comprendre une des stratégies à utiliser au deuxième cycle du primaire : donner un sens à des mots peu familiers en observant les indices possibles dans le mot au autour du mot. Il est donc important de préciser que l'essentiel, pour le lecteur apprenti stratège, est d'utiliser des stratégies et, donc, de se garder actif pour trouver le sens d'un mot nouveau.

Figure 1

Une stratégie de lecture



Source : Giasson, 2003

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2.1.2.2 L'enseignement explicite selon C. Boyer

Pour cerner la question de l'enseignement explicite, le praticien-chercheur gardera en tête les principes de Christian Boyer (1993). À prime abord, il faut retenir que l'enseignement explicite est un enseignement qui « tente de rendre visibles aux élèves la structure et la démarche sous-jacente à l'exercice des habiletés impliquées. » (Boyer, 1993, p. 20). D'abord, par l'enseignement explicite, on peut montrer des habiletés appelées « microhabiletés » telles : segmenter un mot en syllabes, interpréter les connecteurs et les inférences, entre autres. Il y a aussi les macrohabiletés comme prédire la suite d'un texte, identifier les informations importantes et critiquer une lecture. Les habilités métacognitives telles que planifier sa lecture et évaluer sa compréhension font partie également des habiletés « enseignables ».

Il ne s'agit pas ici toutefois simplement de dire tout haut devant ses élèves ce que l'on fait pour apprendre telle ou telle stratégie. L'enseignement explicite requiert quatre conditions pour atteindre son maximum d'efficacité. L'enseignant doit d'abord expliquer aux élèves le « *quoi* » : il nomme et explique brièvement l'habileté qu'il enseignera (par exemple, la segmentation d'un mot pour en trouver le sens). Ensuite, l'enseignant doit expliquer aux élèves en quoi cet apprentissage est utile pour leur compréhension, c'est le *pourquoi*, si on revient aux propos de Boyer. Le « *comment faire* » pour utiliser la stratégie est la troisième notion importante pour l'élève, elle réfère à la démonstration du processus. Certains enseignants prennent parfois pour acquis qu'une fois expliquée, la stratégie est comprise de tous. Finalement, l'enseignement explicite demande également que l'enseignant précise aux élèves « *quand* » utiliser la stratégie. Par exemple, les mots *capable* et *aimable* ou *imprécis* et *indécent* contiennent des segments porteurs de sens qu'il faut savoir observer pour améliorer sa compréhension en lecture.

Les élèves ont besoin de réfléchir de façon simultanée à ces quatre éléments pour bien effectuer un travail de lecture. « S'ils ne savent pas pourquoi ils doivent utiliser telle ou telle habileté et quand ils doivent l'utiliser, il est peu probable qu'ils puissent gérer adéquatement leurs habiletés en fonction de la situation de lecture. » (Boyer, 1993, p. 31) Finalement, l'enseignement explicite demande un rappel fréquent de ces notions pour que les élèves puissent assimiler et utiliser ces stratégies de façon autonome. Il faut donc multiplier les occasions en classe en vue de

favoriser cette autonomie. Par des démonstrations appelées « modelages », l'enseignant montre et fait entendre aux élèves son raisonnement de travail. Il les fait ensuite pratiquer une stratégie en les accompagnant, vérifiant ainsi le degré de compréhension de son enseignement. En pratique autonome, l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris de la leçon dans une tâche demandée.

2.1.2.3 L'enseignement efficace, selon R.L. Allington

Comment peut-on définir un enseignement efficace ? Allington (2002) a exposé ce qu'il appelle les 6 « T », les six caractéristiques d'un bon enseignement. Ces résultats de recherche constitueront d'excellentes références tout au long de ce travail. En voici les explications.

Une première caractéristique parle du temps (**time**) nécessaire pour développer une compétence en lecture. Pour devenir un bon lecteur, l'élève doit consacrer une bonne portion de son temps à la pratique de la lecture. Qu'elle soit personnelle, dirigée ou choisie dans les livres et manuels de sciences ou d'Histoire, la lecture est omniprésente dans une classe où on favorise la réussite. Le choix des textes (**texts**) est aussi à considérer : les livres doivent être à la pointure des élèves. Dans une classe avec des enseignants efficaces, les jeunes lisent beaucoup et ne perdent pas de temps avec des textes dont le niveau de difficulté représente un défi insurmontable. Si les élèves lisent souvent et sont de bons lecteurs, la classe doit se doter d'une bibliothèque bien garnie pour les stimuler et les encourager à la lecture. Les tâches (**tasks**) : ici, on fait référence aux Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ). Les élèves peuvent travailler plus de dix jours sur une longue tâche et lire des livres complets. Dans une classe efficace, l'élève est engagé car il a souvent lui-même choisi son sujet de recherche ou la question pour laquelle il cherchera une réponse. Les tâches simples, les exerciseurs où tous doivent avoir la même réponse sont fastidieux et développent peu le goût d'apprendre.

Allington précise ici l'enseignement (**teaching**) qu'il juge efficace. Le bon enseignant possède une planification rigoureuse et a choisi des livres ou des manuels appropriés. Mais surtout, il insiste sur la façon d'enseigner qui choisirait l'enseignement explicite où l'on donne des modèles aux élèves, où l'on parle aux élèves en disant « regardez-moi » ou « laissez-moi vous montrer ».

Donner le même exercice à toute la classe, l'évaluer et « passer à autre chose » ne fait aucunement avancer l'élève en difficulté. Il faut montrer clairement aux élèves les stratégies de compréhension.

Maintenant, la discussion en classe (**talk**). Une classe efficace est une classe où l'on discute mais où cette discussion dépasse le bavardage. Il faut donner l'occasion aux jeunes (surtout du milieu défavorisé) de parler de leurs lectures, de les inciter à y réagir et aussi à porter un jugement. Les dialogues pédagogiques doivent être planifiés et documentés. Toutefois, ils relèvent plus de la conversation que de l'interrogation ; ce n'est surtout pas un test formel. Ces dialogues présentent des questions « ouvertes » où les réponses sont multiples. L'enseignant est la clé de ces entretiens. Finalement, l'utilisation d'une évaluation judicieuse (**testing**) constitue la dernière caractéristique d'un enseignement efficace. Dans sa classe, l'enseignant efficace évalue davantage l'effort et le progrès de ses élèves que les rendements en bout de piste. Il tient compte de la diversité de sa clientèle. Si on évalue avec des outils standardisés, les plus forts n'auront pas d'efforts à faire alors que les plus faibles, malgré leur bon vouloir et le progrès accompli, se retrouveront trop souvent en échec. Un bon enseignant annonce à sa classe les sujets d'examens et les critères d'évaluation car les tests ne sont pas des surprises. En dernier lieu, les élèves (et l'enseignant) connaissent bien ce qu'il faut faire pour passer d'un niveau à un autre.

2.1.2.4 La relation d'aide en classe, selon E.H. Schein

Concernant l'aide apportée à ses élèves, le praticien-chercheur prendra soin de ne pas perdre de vue certains principes énoncés par E.H. Schein (Schein, 2009). Le milieu défavorisé n'est pas un terreau fertile pour cultiver la valeur de la scolarisation; l'école ne figure pas dans les *normes du milieu*. Voilà une première force agissant contre l'aide qu'on accepte ou non de *recevoir* de la part de l'école. Pourquoi *changer* si les modèles déjà existants dans ma vie ne m'inspirent aucune raison de le faire, surtout à l'école.

Comment s'y prendre pour aider un élève qui, en principe, n'a pas, selon lui, besoin de changer ? L'enseignant peut prendre différentes postures dès le départ. Il peut premièrement « jouer » à **l'expert** comme fournisseur d'informations et de services. Selon cette façon de faire, il suffit

d'appliquer des méthodes pédagogiques pour corriger la situation. Cependant, selon Schein, il faudrait proscrire cette attitude de l'enseignant « **expert** » qui connaît les recettes du succès. On crée fatalement un rapport de force et des tensions entre l'apprenant et l'enseignant. D'abord, le jeune ne se sent nullement impliqué dans cette relation et y trouve très peu son compte. Aucune complicité, rien qui peut valoriser l'aidé. Le changement est donc très peu possible. De plus, il est difficile d'avoir une appréciation juste de ce qui se passe et de ce qui devrait être envisagé comme intervention. On peut facilement passer à côté du problème et, finalement, non seulement ne rien solutionner, mais aggraver le problème ou en engendrer un nouveau.

La deuxième attitude est celle du « **médecin** » qui observe et qui prescrit, sans, à la limite, tenir compte de la personne qui est en face de lui ou d'elle. Il y a là de gros risques de se tromper, les « recettes » ne convenant pas à tous. On crée et entretient une relation de dépendance alors qu'on devrait viser l'autonomie de l'élève. Le fossé entre l'aidant et l'aidé risque de s'élargir. Il y a également un risque que l'élève abdique devant ses responsabilités, qu'il se laisse mener par l'adulte devant lui, puisqu'il ne se sent pas partie prenante de la relation d'aide.

L'aidant peut prendre également une tout autre posture pour aider son élève : celle de l' « **enquêteur** ». C'est la porte d'entrée favorite de Schein, celle de « Colombo » puisqu'il est très important d'aborder le vécu des jeunes d'abord par une enquête, c'est-à-dire avec une attitude essentiellement d'écoute, de regards objectifs, donc, sans jugement ni préjugés. Faire connaissance avec leur monde, leur culture, leurs langages, leurs limites, leurs craintes, leurs doutes, leurs valeurs, les forces qui les opposent à l'école et celles qui, plus personnellement, les motivent, qui font d'eux des êtres intéressés. En somme, enquêter, c'est s'imprégner, faire « l'éponge », établir une relation personnelle avec l'élève. La connaissance de ce monde est essentielle pour placer cette relation d'aide sur des bases solides. L'aidé se sent d'emblée participant à cette relation, prenant part entière à son cheminement. C'est un chemin possible menant à la confiance mutuelle. L'élève doit se sentir inclus dans sa relation d'aide puisque, au bout du compte, c'est lui qui "conduit le train", c'est lui qui est toujours responsable de son apprentissage, de son changement. L'aide se bâtit sur un climat de confiance. Le contraire peut miner la relation à naître. Cette relation d'aide doit être nourrie, chaque fois qu'il est possible de le faire. Le praticien-chercheur donne de la rétroaction mais sans l'imposer, plutôt la suggérer

pour préserver ce climat de confiance. Le moment de « confronter » l'élève à ses propres apprentissages en lui posant des questions sur son travail effectué dans le but de l'amener plus loin viendra en temps opportun. Mais il faut une sécurité et, par après, une volonté de changer et d'apprendre. Il faut lui montrer d'abord sans cesse, par nos paroles et nos actions, que nous avons réellement *confiance* en lui, en son potentiel d'apprenant. Sans cette confiance, il est difficile d'obtenir une ouverture.

Tout au long de l'année scolaire, quand l'occasion l'exige, l'enseignant doit être en mesure d'apporter son aide à l'élève. Dès lors, il doit d'abord se questionner sur le moment opportun pour donner cette aide. Il doit *adapter* son aide selon l'élève et le type de problèmes rencontrés et aussi *adopter* une des trois postures et être conscient que, malgré toute la bonne volonté du monde, l'aide peut être refusée, ignorée, voire nuisible. Mais un enseignant qui présente un visage authentique de lui-même en tant que lui-même apprenant peut devenir un *modèle* pour la clientèle du primaire en milieu défavorisé en ce sens qu'il pourra conforter les élèves dans l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Cette attitude créera peut-être une *ouverture* de la part des jeunes qui favorisera un changement éventuel. Serait-ce une porte d'entrée pour communiquer davantage avec la clientèle du milieu défavorisé ? Se tromper, ne pas tout savoir, ce n'est pas perdre la face, c'est apprendre, donc, avancer lentement et surtout ensemble. Même que cette approche plus vraie s'avère efficace, selon Schein, dans toute relation d'aide, débordant des cadres scolaires. Cette relation d'aide se construit en duo, par l'entraide, par la reconnaissance de ce que l'autre m'apporte, en régulant conjointement ce processus d'aide. Le processus peut se résumer ainsi : j'écoute, j'établis une relation de confiance, je diagnostique, je confronte l'élève (recadrer ses apprentissages, replacer ses balises) et j'évalue toute la démarche en appréciant avec l'élève le chemin parcouru. Dans une relation d'aide saine, les élèves bien « nourris » émotivement, donc en confiance, se donnent plus aisément à la personne qui veut les aider, même s'ils ne sont motivés au départ que par un désir de faire plaisir à l'intervenant. Ils accèdent alors, ultérieurement, à leur propre monde, leurs craintes et leurs peurs. Par conséquent, ces élèves donnent aussi plus d'informations sur leurs apprentissages car ils se sentent en confiance.

On peut apprendre en faisant de son mieux et y croire. Il faut assurément conforter « l'aidé » dans ce qu'il est et dans son cheminement si on veut espérer un peu de changement. Le

renforcement de plusieurs autres facettes de sa personne demeure indispensable si on veut qu'il accepte de changer quelque chose dans ses visions du monde, et, éventuellement, dans ses pratiques, par exemple, le sérieux mis à la recherche de mots nouveaux dans ses productions écrites par le biais du cahier de beaux mots, si l'on revient au propos initial de cette recherche-action. L'être humain qui apprend est en déséquilibre, l'aidant a comme rôle de rassurer ses élèves. C'est pendant les entretiens pédagogiques qu'il cherche à consolider sa relation d'aide avec eux et, par ricochet, peut-être travailler sur leurs attitudes face à l'école.

2.1.2.5 Pour une formalisation de pratique du praticien-chercheur, selon Le Boterf

Le dernier concept à retenir dans cette recherche est celui qui parle de l'analyse de pratiques. Analyser une pratique (Champagne, 2007, Perrenoud, 1994-1999 et Payette, 2007), c'est prendre assez de recul par rapport à celle-ci pour être capable d'en prendre conscience, de la formaliser ou de la conceptualiser. Cette conceptualisation se fait en mettant une pratique en mots ou en lui donnant une forme, par exemple, un schéma (Le Boterf, 2004).

La formalisation consiste non pas simplement à décrire une pratique mais à en dégager, après un temps de réflexion, le « schème opératoire sous-tendant cette pratique ». Pourquoi l'enseignant a-t-il utilisé cette approche ? Sous le couvert de quel principe ou quel concept a-t-il pris la décision de rejeter ou d'adopter telle ou telle pratique ? La formalisation de pratiques se réfère à l'enseignant comme tel. « L'intérêt d'analyser un récit de pratique est précisément de découvrir les réseaux d'intentions possibles et les hiérarchies des actions qui conduisent au but final. » (Le Boterf, 2004, p. 117)

La schématisation d'une pratique demande de préciser certains aspects de cette pratique. En tout premier lieu, elle décrit le « quoi » de la pratique. Quelle est cette pratique ? Elle se réfère à quelle compétence disciplinaire ? Quelle est le nom de cette pratique ? En quoi consiste-elle ? La formalisation de pratique précise aussi le « comment » de la pratique en classe, c'est-à-dire la façon dont s'opère la pratique dans la gestion de la journée ou dans la feuille de leçons et devoirs. Suivent le but et le « qui » de cette pratique. Qu'est-ce qu'on veut atteindre dans l'exercice de

cette pratique ? « Qui » est visé dans la pratique dont il est question ? Il peut s'agir de tous les élèves, d'un certain groupe visé par une compétence précise ou d'un seul individu, d'un pair ou d'un adulte. La schématisation d'un pratique permet aussi de noter les irritants et les conditions favorables à l'exercice d'une pratique. Quand un enseignant effectue une formalisation de pratique, il se donne l'opportunité, sinon d'en *mesurer* l'importance, du moins *d'apprécier* cette pratique en regard de la place qu'elle occupe dans sa journée ou dans sa semaine de travail. Cette importance lui permettra de prendre conscience de « l'impact » d'une pratique sur son enseignement. Est-ce que cette pratique a de l'influence sur l'apprentissage de ses élèves ? Ultimement, le praticien-chercheur pourra décider, à cause de constats qu'il aura établis, de poursuivre ou non une pratique pédagogique tout en justifiant précisément sa décision.

Une fois terminée la formalisation et le partage éventuel de quelques pratiques, le praticien peut avoir une meilleure vue d'ensemble de son enseignement au regard de la répartition du temps, de la précision de ses interventions ou de la place qu'il laisse aux élèves durant les activités d'apprentissage. Il serait pertinent d'analyser les pratiques en observant entre autres la place du « culturel » accordée aux élèves dans la classe (Qu'as-tu fait en fin de semaine ? Qu'est-ce que tu aimes manger ?) ainsi que la gestion du temps consacré à la lecture et aux stratégies.

Le schéma qui suit est un résumé du cadre conceptuel de cette analyse réflexive. Il permet de saisir rapidement les réalités de l'enseignement (milieu d'apprentissage, documents obligatoires), l'espace et les intentions professionnels du praticien-chercheur ainsi que les cibles à atteindre au deuxième cycle du primaire : attentes de fin de cycle et profils de lecteurs. Ces énoncés sont issus du « milieu » du praticien-chercheur et forment un réseau de liens qui dépeignent bien le travail général de l'enseignant. Il sera des plus utiles pour la planification du praticien et la prise de décisions sur le terrain au moment d'aider un élève.

Tableau 2.1

Récapitulatif du milieu du praticien-chercheur

Intrants	**Espace professionnel intermédiaire**	**Extrants**
Portrait global et spécifique du contexte où sont inscrites les différentes pratiques d'enseignement de l'auteur.	Enseignement explicite, relation d'aide ou d'entraide.	Attente de fin de cycle (documents du MELS).
L'ensemble des documents prescriptifs fournis par le MELS (PDFÉQ, Progression des Apprentissages, Cadres d'Évaluation).	• Les six « T »; • Formalisation de pratique; • Voir à une intégration éventuelle de ces deux approches.	Les différents profils de lecteurs au primaire.

Rapport-Gratuit.com

2.2 La question de recherche

Après en avoir plusieurs fois changé sa formulation, voici la version finale de la question de recherche du praticien-chercheur :

En tant qu'enseignant oeuvrant en milieu défavorisé, comment mieux enseigner l'apprentissage du vocabulaire afin de favoriser davantage le développement de la compétence à lire ?

La question invite à l'action. Elle cible les interventions en classe de milieu défavorisé. Le praticien-chercheur s'investit davantage dans l'observation de ses pratiques, c'est même un nouveau point d'ancrage.

La question de recherche comporte un ***comment***. Ce mot assure donc le praticien-chercheur de demeurer dans les voies qu'il a choisies, soit agir et réagir dans son enseignement par différentes interventions pédagogiques. Il s'agit en fait d'aller puiser dans ces interventions celles qui serviraient le mieux son but : aider les lecteurs de sa classe.

Aussi, le fait d'employer le mot **compétence** balisera les visées de son enseignement. Il devra quotidiennement se référer aux exigences de fin de cycle dans le PDFÉQ pour connaître les comportements d'un élève jugé compétent en lecture. Sa recherche lui commandera de conserver le plus possible un regard critique sur son enseignement de façon à aider ses élèves à franchir un à un les échelons de leurs apprentissages. À titre d'exemple, on mentionne dans le document ministériel Progression des apprentissages (PDA) la stratégie suivante : *identifier, en contexte, les mots nouveaux et leur donner du sens en utilisant plusieurs indices et sources d'information* (p. 70).

3. Méthodologie

Dans cette première partie de la méthodologie, le praticien-chercheur désire présenter le modèle du jugement réflexif de King et Kitchener (2005) pour cadrer l'ensemble de l'analyse réflexive qu'est ce travail. Il estime que ce modèle l'aidera à situer son évolution professionnelle, du début de cette recherche jusqu'à la fin, dans certaines plages de son travail, lors de certaines pratiques d'enseignement. À l'occasion, cette recherche pourra se référer à la prise de position du praticien-chercheur au moment de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise, qui correspond à dix ans avant le début de ce travail. Une analyse réflexive comme celle-ci fait évoluer la pensée du praticien-chercheur et il est raisonnablement probable de penser que ce dernier ne conçoive plus son rôle d'enseignant de la même façon qu'au début de sa recherche. Il sera possible, avec l'aide de ce modèle du jugement réflexif, d'apprécier l'évolution du praticien-chercheur dans différentes zones de son métier, de la préciser avec un outil concret, avec un vocabulaire adéquat.

Tout d'abord, pour la compréhension du lecteur, il faut préciser la nature des deux types de problèmes dont font référence King et Kitchener, soit les « problèmes structurés » et les « problèmes non-structurés ». Les premiers sont clairs, avec des balises, des contours très nets et les solutions à ces problèmes sont indiscutables. On pense ici à des problèmes mathématiques. Les réponses à ce type de problèmes s'inscrivent dans un cadre précis de référence et sont l'aboutissement d'étapes logiques. Finalement, les problèmes dits structurés ne demandent pas qu'on tienne compte d'éléments parallèles venant d'ailleurs ou de données supplémentaires qui pourraient s'avérer nécessaires. Les données et les sources d'informations de ces problèmes sont fiables, sans besoin de les discuter.

Pour les problèmes non-structurés, on dira qu'ils sont ces problèmes à propos desquels les « gens raisonnables sont habituellement en désaccord » (King et Kitchener, 2005, p. 2). Ici, l'individu ne peut résoudre ces problèmes par une simple équation, la solution n'est pas évidente et sa « solidité » ne peut reposer que sur la force des données et la cohérence des arguments que l'on apporte au débat. Les problèmes non-structurés amènent des réponses qui peuvent être discutables, qui présentent parfois un côté seulement d'une solution.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau 3.1

Grille de King et Kitchener

	Modèle de jugement réflexif
I	Pré-réflexif : vérité « pure », non questionnable, certaine
	Stade 1 : vérité la plus solide, la moins discutable, pas de nuance
	Stade 2 : même absence de réflexion mais savoir accessible immédiatement
	Stade 3 : savoir peut être temporairement incertain
II	Quasi-réflexif : on accepte que la vérité n'est pas « fixée »
	Stade 4 : savoir incomplet, singulier à une personne
	Stade 5 : savoir subjectif, filtré par de simples perceptions personnelles
III	Réflexif : vérité qui comporte une part d'incertitude, toujours ouverte à plus
	Stade 6 : savoir engendré par des sources variées et d'auteurs reconnus
	Stade 7 : savoir le plus « mûr », acquis par une « recherche raisonnable »

Le premier niveau de jugement réflexif exposé par King et Kitchener est appelé niveau « pré-réflexif ». Le raisonnement de l'individu de ce niveau est obtenu par ce qu'il voit sur le terrain, au premier sens, sans questionnement. Ses observations sont directement reliées à la « vérité pure » qui n'est pas remise en compte, mais qui est plutôt simple, correcte et absolument certaine. À ce stade, on ne remet rien en question puisque tout ce que l'on sait est figé, immuable. Le raisonnement de l'individu de ce degré peut aussi provenir simplement de l'autorité qui décrète que ce qui est présent est vrai, incontournable, indiscutable. La phrase suivante peut illustrer une réflexion de ce niveau : « La pédagogie du projet sera désormais la pierre angulaire de ma classe car elle représente, selon ma direction d'école, la méthode la plus efficace pour dynamiser la vie scolaire ».

Le niveau « pré-réflexif » du modèle de jugement de King et Kitchener est lui-même divisé en trois stades précis. D'abord, le premier stade expose le lieu où la vérité est la plus solide, la moins discutable. Cette étape se caractérise par le fait que l'individu présume que le savoir existe, sans questionnement, de façon certaine et qu'il n'est pas questionnable. En fait, c'est une

absence de réflexion puisque « ce que je sais est ce que je vois ». L'individu croit tout, sans réfléchir. De plus, les autres « vérités », les autres croyances n'existent pas à toutes fins utiles, la nuance entre deux concepts est absente.

Le deuxième stade du modèle se caractérise par cette même absence de réflexion mais cette fois, le savoir n'est pas immédiatement accessible. Il peut être obtenu par les sens, c'est-à-dire par l'observation directe ou encore par des modèles d'autorité. « Tel ou tel auteur déclare que… » donc, cette parole n'est pas questionnable et fait office de vérité. L'individu n'a pas besoin d'aller justifier cette pensée puisqu'elle vient de personnes réputées pour leur rigueur, par exemple, tel auteur l'a dit et ce simple fait tient lieu de vérité. On dira ici que telle innovation pédagogique est efficace car elle est le résultat de recherches sérieuses de niveau 3 et qu'elle est, de surcroit, très populaire dans les écoles, exemple, les ateliers des Cinq au quotidien (Boushey et Moser, 2006). Les enseignants mettent en place ces ateliers, croyant fermement aux bienfaits de cette approche, sans vérifications préalables. Ici, on place souvent les approches, les activités pédagogiques à la mode. Les « kits scolaires », prêts à être utilisés, font partie des choix de ces individus. Finalement, dans cette partie de la réflexion de l'individu, il y a peu de problèmes ou de tiraillements lorsqu'il s'agit d'envisager des solutions à certains problèmes; tout est inscrit, proposé et non contesté. La Réforme scolaire a favorisé les occasions où, littéralement du jour au lendemain, les classes des enseignants ont changé de structure, d'aménagement, à la suite d'une formation « miracle », révolutionnaire et surtout rassurante.

Le dernier stade de ce niveau 1 mentionne que le savoir est encore ici absolument certain ou temporairement incertain. Mais si ce savoir est incertain, on parlera davantage de *croyances* personnelles plutôt que de *savoirs* comme tels. Dans les domaines de recherche où les « réponses certaines » existent, les croyances dont il a été question sont « validées » par les autorités en place dans ce milieu. Dans les sphères où les « réponses n'existent pas», les « idées » de l'individu en restent au stade de croyances puisque les liens entre les preuves et ces idées n'ont pas été établies. Ici, le modèle parle de « suppositions » de la part des enseignants, des praticiens, des chercheurs. « Lorsqu'il y a des données qui peuvent être fournies pour convaincre quiconque d'une façon ou d'une autre, alors il y a savoir; autrement, c'est une supposition. » (King et Kitchener, 2005, p. 1).

Pour résumer ce premier niveau de réflexion, il suffirait de mentionner que la réflexion ici est absente car elle n'est pas, selon l'individu, nécessaire. La « vérité » se donne à voir simplement dans les faits observables ou parce qu'elle est proposée par une autorité quelconque. Dans l'enseignement, cet état de fait se produirait dans le choix de manuels scolaires et de la confiance qu'on y accorde car ces manuels sont dits « approuvés » par le Ministère.

Le deuxième niveau du jugement réflexif dans le modèle de King et Kitchener se nomme « quasi-réflexif ». À ce niveau, l'individu commence à accepter que le savoir n'est pas présenté sous forme « carrée », d'un bloc, mais qu'il peut contenir des « éléments d'incertitude » qu'on associe à des informations qui manquent pour fixer son jugement, ou aux façons qu'il a de « ramasser » ses idées pour se forger une opinion. Dans le domaine de l'enseignement, on pourrait penser aux enseignants qui entretiennent des doutes concernant une approche en admettant que, malgré la popularité de l'approche, il peut exister des zones grises où les explications sont moins claires quant à l'efficacité. L'individu estime que les jugements portés sur tels ou tels concepts ou démarches d'enseignement sont plutôt personnels, singuliers à l'individu, donc manquant de recul par rapport au savoir en général.

Le stade quatre dans ce second niveau présente un savoir comme incertain et personnel, singulier à une personne. Cette position du jugement s'explique parfois par des données incomplètes, insuffisantes. « En classe, il est bien d'évaluer de telle façon, compte tenu de mes élèves et de leur milieu » ou « Les jeunes du deuxième cycle du primaire sont trop jeunes pour apprécier des œuvres littéraires à leurs justes valeurs». Il peut arriver aussi que les données qui ont nourri le jugement soient prises depuis trop longtemps, qu'elles soient périmées, dépassées par des notions plus récentes. « J'aime bien évaluer des connaissances, ça facilite les choses et c'est ce que je dois faire de toute façon ».

De son côté, le stade cinq du niveau « quasi-réflexif » présente un savoir qualifié de « subjectif » car les bases de ce savoir sont « filtrées » par les croyances de la personne, par ses simples perceptions et sa propre vision des choses. « Il faut organiser le choix de nos textes littéraires ou courants uniquement en fonction du goût des élèves si on veut garder leur intérêt à l'école.».

L'individu ferait fi ici du PDFÉQ qui stipule autre chose que cette vision limitée du choix des textes. Il n'y a qu'une parcelle de pertinence dans le jugement car la majeure partie de celui-ci repose sur des interprétations d'événements ou de lectures. Les interprétations données deviennent, dans un contexte très spécifique, plus crédibles mais perdent de leur validité hors contexte. « Les gens pensent différemment et, en conséquence, ils attaquent le problème sous différents angles. D'autres interprétations que la mienne peuvent être vraies si elles sont fondées sur des données différentes » (King et Kitchener, 2005, p. 1).

Le dernier niveau du modèle présenté est appelé « réflexif ». Il est aussi subdivisé en deux stades, le sixième et le septième. L'avant-dernier stade présente un savoir qui est construit sur des problèmes dits « non-structurés ». Le savoir engendré par ces problèmes provient de diverses sources, d'interprétations de l'individu et des opinions d'auteurs bénéficiant d'une grande crédibilité. Pour valider son savoir, l'individu doit établir des liens entre différentes données, et ces données doivent, elles aussi, avoir une fiabilité assurée. « Il est très difficile dans la vie d'être certain de quoi que ce soit. Il y a des degrés dans la certitude, on parvient à un point où on est suffisamment sûr pour prendre position quant à un enjeu » (King et Kitchener, 2005, p. 2). Dans le monde de l'enseignement, l'individu pourrait affirmer, par exemple : « J'estime que la pédagogie par projets et l'utilisation des situations d'apprentissage et d'évaluation en classe sont deux approches similaires et intéressantes car elles se rejoignent par plusieurs points de vue. »

Le dernier stade présenté dans le modèle du jugement réflexif représente le savoir le plus mûr de l'individu sur un problème non-structuré puisqu'il repose sur une longue réflexion et est issu d'une « recherche raisonnable ». Les solutions à ses problèmes sont solides puisqu'elles sont cohérentes par rapport à tous les autres savoirs qu'il y a de disponibles au moment où la pensée se fait entendre. Puis, il y a de la place pour l'ajustement de cette pensée si d'autres informations apparaissent et venaient nuancer certains jugements déjà exposés. Pour illustrer ce propos, le praticien-chercheur propose l'affirmation suivante : « Je crois qu'il est préférable de favoriser les mots d'orthographe du projet pédagogique que l'on vit plutôt que d'opter pour ceux du Ministère à cause de la pertinence de ces derniers à ce moment-ci de l'année ». Les idées de l'individu s'appuient sur la valeur des données et celle des explications des interprétations qu'il fait et, aussi, sur la possibilité qu'il y ait d'autres alternatives que la sienne au problème initial.

Finalement, les croyances de ce stade peuvent se justifier par la crédibilité des auteurs sur lesquels la personne appuie sa réflexion. Dans ce contexte précis, les conclusions de l'individu sont « les plus complètes, plausibles et captivantes relativement à l'enjeu » (King et Kitchener, 2005, p. 2). On peut juger la qualité d'intervention d'un individu par l'intensité des recherches, des réflexions qui l'ont amené à ces pensées, par la cohérence de son discours qui en résulte.

Le praticien-chercheur se servira, au besoin, de cette gradation pour exprimer les changements de posture, d'opinions dans son rôle d'enseignant au primaire. Les lectures, les recherches et les expériences en classe contribueront à coup sûr à développer une pensée davantage autonome dans ses conceptions de pédagogue et d'aidant. Il est possible de croire que ses idées préconçues, ses « présuppositions » sur telle ou telle question feront l'objet d'attention particulière. Le praticien-chercheur aura en tête ces stades de développement de son analyse réflexive de sa profession d'enseignant pour juger de son évolution dans certaines sphères d'activités professionnelles.

3.1 CHOIX DU TYPE DE RECHERCHE

Au début de ce parcours d'études universitaires, il n'a pas été facile pour le praticien-chercheur de cerner avec précision les façons d'amorcer ses travaux. Ses intentions du travail qui l'animaient étaient toutefois claires : présenter un rapport de recherche équivalent à 12 crédits sur les 45 qui caractérisaient son parcours. Un autre souhait persistait : parcourir les formations qu'il avait reçues, en faire le tour (sic) et s'attarder ensuite sur celles qui s'avèreraient davantage efficaces dans son milieu d'enseignement. Il s'engageait donc dans un parcours de développement professionnel.

Un premier choix, sans égard à l'importance, aurait pu consister à faire une enquête par un recensement des écrits pour connaître ce que dit la recension d'écrits à propos de toutes les formations qu'il a reçues, sans jeter lui-même un regard sur ses propres pratiques. Mais l'aspect de l'auto-analyse était d'emblée exclu et il a rejeté cette façon de faire. De même, il a laissé passer les questionnaires passés à ses élèves –sur leurs goûts ou sur leurs stratégies préférées- pour les mêmes raisons. L'étude d'une des composantes de son travail, par exemple, les bienfaits

des entretiens avec les élèves, aurait pu être envisagée. Mais il estimait qu'il fermait la porte à de trop nombreuses pistes intéressantes qui faisaient partie de son travail et surtout de sa réflexion.

Il a été tenté par la recherche-action, l'idée était séduisante. Il s'en est approché avec l'utilisation du journal de bord qui met l'accent sur le développement personnel et professionnel du chercheur et, surtout, qui donne la chance au chercheur de se regarder lui-même comme un autre (Baribeau, 2005). Par ce journal de bord, le praticien-chercheur est gardé en état de réflexion en plus de lui fournir un espace pour ses interrogations et ses prises de conscience (Karsenti, Savoie-Zajc, 2000). Cet outil convenait bien au praticien-chercheur à cause de son espace professionnel qu'il tenait à revisiter, à mettre à jour. Mais par le choix trop restrictif du sujet de recherche, par exemple : « Est-ce que l'enseignement explicite du vocabulaire favorise au deuxième cycle du primaire la compréhension en lecture ? », la recherche-action ne convenait pas non plus. De plus, le praticien-chercheur n'était pas toujours obligatoirement dans l'action, initiée par ses recherches ni la promesse de diffusion de ses résultats. Il aurait pu très bien garder un statu quo dans ses pratiques pédagogiques, malgré les découvertes qu'il aurait faites mais son but était de « bouger », un peu chaque fois que les occasions se présenteraient, c'est-à-dire au fil de ses régulations. Il voulait –et veut toujours- mettre à jour son espace professionnel par la construction de connaissances.

Il est important de préciser que les connaissances que peut générer cette analyse sont d'ordre personnel, reliées directement au vécu du chercheur et pas automatiquement répétables et transférables dans un autre milieu. Ce vécu n'est pas en soi « objectif, unique et neutre ». Il est relatif, imprégné de la clientèle scolaire, teinté par la formation, les limites et la personnalité du praticien-chercheur.

Le chercheur a poursuivi sa recherche dans l'exercice de ses fonctions, en accord avec le comité éthique. Le processus de la recherche s'est déroulé ainsi en spirale jusqu'à ce que les données recueillies ont été jugées en nombre suffisant.

3.2 CUEILLETTE DE DONNÉES

Les données recueillies seront de trois ordres : la formalisation de pratiques, le journal de bord et les entretiens en lecture. Cette cueillette a l'avantage de prendre en compte le « milieu-sujet » en se nourrissant d'informations caractérisant ce milieu dans lequel s'inscrit la recherche, en l'occurrence, ici, le milieu défavorisé et sa « couleur ». La formalisation de pratiques, d'abord, renseignera le praticien-chercheur sur ses propres pratiques et visera la réflexion, l'analyse et éventuellement, la sélection de pratiques plus « efficaces » pour l'apprentissage des mots de vocabulaire et de la lecture. En ce sens, on reprend les propos de Jean Cardinet sur l'évaluation dite *interne :* [l'enseignant] s'efforce d'effectuer un diagnostic de son fonctionnement, bien sûr en vue de l'améliorer » (Cardinet, 1987, p. 146) Le praticien cherchera à observer d'une part, ses gestes et pratiques pédagogiques et, éventuellement, à les analyser le plus objectivement possible pour tâcher de comprendre pourquoi il favorise telle ou telle pratique pédagogique. Certains constats pourront aussi être faits quant à l'abandon nécessaire de quelques autres pratiques en classe.

Le journal de bord et les entretiens en lecture, eux, recueilleront davantage les réflexions des élèves sur les rapports qu'ils ont avec les mots de vocabulaire, la lecture et toutes les stratégies personnelles qu'ils intègrent ou pas durant l'année scolaire, leur résistance ou leur motivation à l'école. Bien sûr, les données du journal seront davantage reliées au vécu des élèves dans leur milieu donc plus qualitatives (un point de vue de l'intérieur) alors qu'il sera davantage possible avec les entretiens en lecture d'effectuer des ponts entre l'enfant et les différents instruments d'évaluations obligatoires, par exemple, la progression des apprentissages ou les attentes de fin de cycle. Il y aura en ce sens plus de « mesures » ici que dans les deux autres prises de données (évolution des élèves vue de l'extérieur).

Un point commun ressort de ces trois façons de recueillir de l'information : on veut comprendre ce qui amène le succès ou l'échec des élèves, ce qui constitue pour eux un élément négatif à leurs apprentissages ou ce qui les motive de façon plus marquée.

Selon Jean Cardinet, (Cardinet, 1987), il n'y a pas lieu ici de donner l'appellation de « *externe* » à l'évaluation entreprise dans la classe du praticien-chercheur. Cette évaluation dite externe se caractérisant majoritairement par les relations de type cause à effet, le praticien-chercheur ne retiendra pas cette lunette car dans l'enseignement, il n'y a pas nécessairement de lois régissant l'apprentissage qui s'adressent à l'ensemble des apprenants. L'évaluation externe propose une gestion de l'enseignement s'appuyant en grande partie sur les résultats et, conséquemment, sur les changements à apporter aux pratiques pédagogiques. Elle compare parfois les résultats d'une classe à une autre, uniformisant les comportements d'élèves : « … ce serait une erreur de croire que les mesures que l'on a prises rendent compte de l'essentiel de ce que l'on voulait contrôler. » (Cardinet, p. 143). Dans l'analyse de pratiques entreprise par le praticien-chercheur, les élèves et leurs vécus comptent beaucoup pour l'ajustement de pratiques en classe, non pas seulement les mesures prélevées par les tests de classe ou provenant de la commission scolaire.

Par conséquent, l'évaluation dite *interne* est plus pertinente au sens où, essentiellement, elle cherche le pourquoi des événements. Elle cherche à *comprendre* le milieu dans lequel elle s'inscrit, elle cherche à comprendre les résultats obtenus en classe par les élèves.

3.2.1 Formalisation de pratiques

Le praticien-chercheur tentera de recueillir par cette formalisation de pratiques des informations qui peuvent s'avérer pertinentes quant à ce qui se fait dans sa classe. Il a été question de cette schématisation de pratiques dans la section *cadre conceptuel* du chapitre 2. Du coup, cette formalisation donnera au praticien-chercheur des raisons pour poursuivre ou non une pratique, donnant davantage de lumière aux différents constats qu'il aura un jour effectués.

3.2.2 **Journal de bord** (annexe 3)

Pendant que s'effectuera cette analyse réflexive, un journal de bord structuré sera utilisé. Le journal de bord est une sorte de "mémoire vive de la recherche … où les chercheurs notent des indices de transformations de leur pratique professionnelle." (Savoie-Zajc, 2000, p. 147-148). Le journal de bord a trois fonctions : il veut d'abord garder le chercheur en état de réflexion, lui

Rapport-Gratuit.com

fournir un espace pour les interrogations et les prises de conscience et, finalement, il pourra, lors du rapport, restituer les dynamiques (avec lui-même et avec ses élèves) et les atmosphères de la recherche (Karsenti, Savoie-Zajc, 2000).

Le praticien-chercheur vise à se regarder soi-même comme un autre personnage, un autre intervenant dans sa classe (Baribeau, 2005). Il veut raconter son histoire professionnelle et le processus de sa recherche. Ce journal sera le récepteur des réflexions et des réactions personnelles du praticien-chercheur - il est axé sur le développement personnel et professionnel - ainsi que le cahier contenant des traces d'apprentissage de ses élèves et des repères concrets d'entraide entre les deux acteurs. Le journal recevra les événements jugés importants dans la journée, les incidents critiques avec leur portée, leur substance théorique et tous les savoirs potentiels à construire. Comme le rappelle l'équipe de Desgagnés, Gervais et Larouche (2001), ces incidents devront toutefois être susceptibles « d'enseigner quelque chose ». Toutes les interrogations et les prises de conscience touchant la question de recherche trouveront leur place. En dépit des petits groupes d'élèves dans l'école, certains problèmes de comportement persistent et quelques individus arrivent quand même en classe teintés de ce milieu défavorisé. Il faut donc ajouter du même souffle que la question du vocabulaire acquis par ces élèves et de leur rendement en lecture reste toute entière. Donc, le journal de bord pourra rendre service au praticien-chercheur en recevant toutes ces notes sur ses interventions en classe durant sa recherche.

On trouvera dans ce journal de bord d'abord des informations sur le contenu, les savoirs qui émergent des lectures ou des pratiques : ce qui concerne la nouveauté. Puis, le praticien justifiera ses actions et ses croyances en notant dans ce journal les liens qu'il peut faire entre ses pratiques et ce qu'il a reçu comme formation. Une place de choix sera faite pour noter les liens entre sa vie de classe et les cadres de références MELS et le milieu défavorisé. Par exemple, ce qui constitue une nouveauté dans l'enseignement du praticien-chercheur est l'enseignement spécifique des affixes dans les mots de vocabulaire. Les préfixes, comme *in*capable, *in*conscient, et les suffixes comme capa*ble* ou inscrip*tion* sont porteurs de sens dans les textes que les enfants ont à lire et à comprendre. L'apprentissage de ces particularités des mots est en lien avec le PDFÉQ et la PDA.

Des activités pour relever ces particularités sont ciblées et vécues en classe comme des moments privilégiés.

Une autre partie du journal de bord recensera les différentes pratiques concernées par la recherche : celles qui sont justifiées parce que dictées par le cadre de référence en évaluation du MELS, par exemple, vivre des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), (2002), les nouvelles pratiques (qui rejoignent donc les « innovations pédagogiques » souhaitées dans les objectifs) et les pratiques éliminées qui mériteraient d'être revisitées par l'enseignant (le fameux test de vocabulaire du vendredi, entre autres choses). Finalement, une dernière partie traitera des outils développés par le praticien-chercheur, dont les entretiens en lecture (annexe 2) avec les élèves et les outils d'évaluation des lecteurs en regard des attentes de fin de cycle. Une place sera possiblement faite pour la catégorie des souhaits pédagogiques du praticien : les ateliers de mots nouveaux des Cinq au quotidien (CAQ) seraient un exemple pertinent à apporter. Ces ateliers reconnaîtraient l'importance des mots de vocabulaire.

1 "Les cinq au quotidien" vise essentiellement l'autonomie des élèves face à la littératie. Cette approche pédagogique se démarque par sa structure : les ateliers visent l'autonomie des participants, la pratique de stratégies déterminées ou le pur plaisir de la lecture et de l'écriture. Idéalement, les élèves participent à cinq ateliers : lecture à soi, lecture à un ami, travail d'écriture, écoute d'une histoire et étude de mots. Les ateliers durent environ une trentaine de minutes.

Loin d'être spontané, donc, ce journal sera structuré selon les besoins du chercheur. Pour illustrer ce propos, l'annexe 3 présente un modèle de page du journal de bord.

3.2.3 Entretiens en lecture

Dans les tâches choisies par l'enseignant, il y a aussi les entretiens en lecture où il prend quelques minutes par dix jours pour rencontrer chacun de ses élèves pour discuter avec lui de ses lectures, de ses goûts et lui poser quelques questions sur l'histoire qu'il a lue et ses personnages. Quelques questions s'adressent directement à l'apprentissage des mots de vocabulaire, les nouveaux, les difficiles à comprendre ou les difficiles à lire. L'enseignant en profite pour observer les façons de travailler de ses élèves et constater s'ils utilisent ou non les stratégies de lecture étudiées en

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

classe. « Les entretiens sont importants pour l'élève qui apprécie que l'enseignant, la personne la plus influente dans son monde scolaire, lui consacre du temps individuellement et partage son enthousiasme pour le livre qu'il a, de se tenir au courant des livres qu'il lit et de savoir comment il conçoit la lecture. » (Giasson, 2013, p. 358). Pour l'enseignant, donc, il s'agit de prendre le pouls de sa classe et de ses élèves pour se coller de façon quotidienne aux réalités de sa classe, aux besoins de ses élèves. L'expression « marcher sa classe » est ici tout à fait appropriée. Ces rencontres ne sont pas des lieux d'enseignement mais de préparation à son enseignement. Il pourrait arriver toutefois à l'occasion que l'enseignant choisisse ces moments pour évaluer ses élèves en lecture à l'approche d'un bulletin (Nadon, 2002). De plus, il faut rajouter toute la grande valeur humaine de ces rencontres car les jeunes, particulièrement en milieu défavorisé, ont moins l'occasion de vivre des rencontres avec des adultes de façon individuelle et positive. Ici, les entretiens en lecture fournissent une belle occasion de créer ces liens pédagogiques et humains. « While there is evidence that more « thoughtful » classroom talk leads to improved reading comprehension, especially in high-poverty schools, … » (Allington, 2002, p. 7). Pour terminer, il faut rajouter que les entretiens permettent aux élèves de se conscientiser sur leurs stratégies, sur leurs forces et faiblesses. L'entrevue est un « outil puissant pour aider l'élève à progresser : l'élève prend conscience de ses façons de faire à mesure qu'il en parle aux autres ». (Cadre de référence : l'évaluation des apprentissages, MELS, page 28).

Il faut en conséquence que ces entretiens en lecture soient suffisamment importants pour leur faire de la place dans la planification journalière des activités. À l'enseignant de déterminer le *comment* de ces entretiens. Durant le temps de cette analyse, le praticien-chercheur mettra en pratique des stratégies de mise en place de ces entretiens pédagogiques avec ses élèves pour, éventuellement, en faire des pratiques qui feront d'emblée partie de ses journées d'école. Il verra toutefois à en vérifier l'efficacité de façon informelle avec ses élèves. Éventuellement, il faudra organiser une formalisation de pratique pour en connaître les impacts.

3.3 ÉCHÉANCIER

La recherche s'étend sur une période de quelques mois dans l'année scolaire 2012-2013. Trois SAÉ et deux projets pédagogiques sont déployés durant cette période. Les mois subséquents servent à écrire le rapport de recherche comme tel.

3.4 ANALYSE DES DONNÉES

Pour ce qui est de l'analyse des données, ce sera une analyse de contenu « priori ». La question de recherche dirige passablement ces catégories de données. Par exemple, le chapitre quatre présentera l'analyse des données recueillies par la formalisation de pratiques, par les entretiens en lecture et aussi, par le journal de bord (les observations des pratiques et les liens qui existent entre celles-ci et les documents du MELS). Il sera toujours possible de compiler d'autres données issues de d'autres sources mais, pour l'instant, le praticien-chercheur compte effectue son analyse de cette façon.

3.5 DESCRIPTION ET RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Groupe mixte de deuxième année du deuxième cycle présentant des élèves de 9 et 10 ans qui fréquentent une école située en milieu défavorisé. Le groupe ne sera pas nombreux, entre douze et seize élèves ; il sera donc possible de faire participer tous les élèves de la classe.

3.6 LES CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE

Procédures de présentation : depuis qu'il a reçu l'accord du comité éthique (annexe 4) et de sa direction d'école (annexe 5 et 6), les parents des élèves de quatrième année ont été rencontrés par le chercheur afin d'être informés du contenu de la recherche, et de donner leur consentement par écrit à l'aide du formulaire conçu à cette fin (annexe 7). Le tout a été fait dès que l'accord du comité a été donné.

Avantages de la participation : les élèves participant à la recherche ont pu, possiblement, développer des stratégies pour comprendre le sens d'un mot nouveau dans un texte ou faire profiter aux autres de leurs propres trucs pour les apprendre et les mémoriser. Ils ont développé leur curiosité face aux mots de vocabulaire et ont été, éventuellement, plus à l'aise pour faire l'appréciation d'un livre.

Risques et inconvénients : aucun.

Engagements et mesures visant à assurer la confidentialité : il y a eu confidentialité totale et entière de la part du chercheur concernant l'identité des élèves, ce qu'ils disent et ce qu'ils partagent. Les noms des personnes et des lieux dans cette recherche sont fictifs. Pendant la recherche, seul le chercheur a eu accès sur une clé USB, aux données qui ont été recueillies.

Indemnité compensatoire : aucune
Commercialisation des résultats : aucune
Conflits d'intérêts : aucun

Diffusion des résultats : il est maintenant possible de lire les résultats de ce travail dans un rapport remis au directeur de recherche. Le chercheur possède aussi une copie de ce travail. Éventuellement, il pourrait présenter les résultats de la recherche à ses collègues de travail lors d'une rencontre pédagogique.

4. PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1 Présentation des résultats des six pratiques formalisées

4.1.1 Formalisation de pratiques

La formalisation de pratiques a permis de schématiser plus de six tâches répertoriées parmi celles qui sont utilisées par le praticien-chercheur :

Pratique 1 : le pré-test des mots de la semaine
Pratique 2 : la découverte du vocabulaire relié à un texte
Pratique 3 : l'étude des mots de vocabulaire du lundi matin
Pratique 4 : le test de vocabulaire du vendredi
Pratique 5 : le cahier de beaux mots.
Pratique 6 : les Cinq Au Quotidien (CAQ)

Il y aura d'abord présentation des principaux aspects qui caractérisent les schémas de ces pratiques. Le premier aspect concerne le **but** de la pratique étudiée : qu'est-ce qui est travaillé ici ? Pourquoi veut-on travailler cet aspect, quelles sont les **intentions** de pratiques ? Le deuxième aspect traite des **fondements** justifiant la pratique. Est-ce une pratique éprouvée par les expériences citées dans les livres ou par l'expérience du praticien-chercheur, est-ce une pratique justifiée par un ou plusieurs principes théoriques ? La **faisabilité** de la pratique se place en troisième lieu: il s'agit ici d'observer les conditions favorables et les irritants vécus lors de chacune des pratiques. L'avant-dernier aspect en est un de taille : il traite des **impacts** des pratiques sur l'enseignement et sur les apprentissages en regard de la lecture. Parfois même, des impacts seront observables quant au climat de classe. Le dernier critère d'analyse consiste à donner une priorité quotidienne lors de la planification quant aux actions à privilégier. Il s'agit de la **hiérarchisation** de ces actions.

Parfois, des commentaires issus d'expériences vécues par le praticien-chercheur sont insérés afin de rendre compte de la vie quotidienne de ces activités. Ces commentaires sont restés tels qu'ils

apparaissaient dans les différentes prises de notes dans le feu de l'action, c'est-à-dire qu'ils sont parfois à la première personne du singulier, référant à l'élève qui se parle ou qui s'adresse au groupe, parfois, tournés vers le point de vue de l'enseignant. Les notes suivantes seront aussi consignées : les constatations issues soit de la réflexion de la formalisation, des entretiens faits en lecture avec les élèves, ou à l'occasion, des moments plus importants du journal de bord du praticien-chercheur. Dans la section de l'analyse de pratiques, de grandes tendances seront dégagées pour saisir ce qui ressort de ces pratiques en classe, et les constats qui seront faits par rapport aux apprentissages et à la vie pédagogique en général.

Il est à noter que 4 pratiques sur 6 sont originales au praticien-chercheur. La 3e est fortement inspirée des lectures de Yves Nadon alors que la dernière est tirée du livre de Boushey et Moser, Les cinq au quotidien, 2006.

4.1.1.1 Buts des pratiques

Tableau 4.1

Les buts des pratiques

Buts : Qu'est-ce qui est travaillé ici ? Pourquoi ? Quelles sont les intentions ?	
Pratique 1	*identifier les mots que les élèves connaissent déjà et, donc, mieux profiter du temps consacré à l'étude * « soigner » les connaissances antérieures *pour certains élèves, travailler l'estime de soi
Pratique 2	*prévenir les problèmes de compréhension lors du prochain texte à lire *travailler l'estime de soi en réalisant que je connais plus de mots que je le pensais *faire en sorte que le lecteur soit plus ancré dans le texte
Pratique 3	*pour observer les mots *pour la conscience phonologique *pour améliorer l'orthographe, « pour avoir moins de misère »
Pratique 4	*pour nous aider à bien étudier

	*pour vérifier l'étude des élèves durant la semaine à la maison
Pratique 5	*donner le goût à l'élève d'enrichir son vocabulaire et viser à y parvenir *embellir les productions écrites avec des beaux mots de vocabulaire *fournir un bel outil, une aide facile à utiliser en classe ou à la maison
Pratique 6	*développer le goût et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Les buts de ces pratiques sont de plusieurs ordres. Il y a d'abord le désir de développer l'apprentissage de la lecture, et le souci de développer des méthodes de travail efficaces en compréhension de lecture et en vocabulaire (pratiques 2 et 4). Le découpage des mots en syllabes, l'observation des mots (Nadon, 2002) et le développement de la conscience phonologique font partie de ces bonnes méthodes. La recension des mots de vocabulaire en vue d'enrichir les productions écrites et de fournir un outil intéressant aux élèves prend également une place importante (pratiques 3 et 5). D'autres buts sont aussi visés : une meilleure gestion du temps de travail en classe et à la maison, la valorisation des connaissances antérieures et, par ricochet, l'estime de soi (pratiques 1 et 2) et, finalement, l'autonomie des lecteurs. Ici, le praticien-chercheur cible particulièrement les CAQ. Une autre pratique constitue un outil d'évaluation formelle pour l'enseignant, soit le test de vocabulaire du vendredi. Une dernière pratique utilise directement le texte de la situation d'apprentissage pour développer la compréhension de lecture, soit la découverte des mots de vocabulaire contenus dans ce texte. Cette pratique vise à prévenir les difficultés de compréhension d'un texte.

4.1.1.2 Justification des choix de pratiques

Tableau 4.2

Les justifications des choix de pratiques

Raisons justifiant la pratique. Pratique éprouvée (expériences) ? justifiée (principes) ?	
Pratique 1	L'estime de soi qui amène la réussite *Ranimation des connaissances antérieures (Tardif, 1992)

Pratique 2	*Observation des mots *Syllabation *Développer la compréhension en lecture en visant d'abord la microhabileté de reconnaître et d'identifier un mot (Boyer, 1993) *L'estime de soi qui amène au succès
Pratique 3	*Développer la conscience phonologique *Assurer l'estime de soi qui mène souvent à la réussite *Apprendre des mots nouveaux de vocabulaire de la bonne façon, de façon stratégique (PDFÉQ, p.75, utiliser des stratégies)
Pratique 4	*Pour stimuler le travail à la maison ; est-ce trop souvent une source de stress ? *Pour favoriser la mémorisation des mots de vocabulaire, leur rétention et leur réinvestissement (Richard et Bissonnette, 2001) *Pour faire vivre aux élèves des moments d'évaluation
Pratique 5	*En milieu défavorisé, cette pratique est difficile à vendre, les élèves ne voient pas souvent l'utilité de colliger des mots nouveaux ou des beaux mots pour améliorer leur compréhension en lecture et, éventuellement, réinvestir ces apprentissages de mots en embellissant leur production écrite, entre autres. Ce qu'ils font est « correct », pourquoi le changer. Les modèles de peaufinage sont plus rares. *Recourir à une procédure de correction et d'autocorrection et consulter les outils de référence disponibles (PDFÉQ, p. 92)
Pratique 6	C'est en lisant qu'on devient bon lecteur (25 minutes de lecture libre par jour, au moins, Allington, 2002). *Développer des stratégies de lecture PDA, Compétence à lire, section C. stratégies) *Développer l'autonomie *Mieux gérer le temps en classe (pour la lecture et le vocabulaire) (Allington, 2002)

Plusieurs principes justifient l'initiation ou la poursuite de certaines pratiques en classe. Le PDFÉQ a proposé une série de pratiques visant des cibles et des parcours obligatoires : la réussite

des tâches complexes (SAÉ) par le biais du développement de stratégies cognitives et métacognitives. Sont apparus donc l'enseignement stratégique et toute une série de stratégies directement reliées à l'apprentissage. Le praticien-chercheur a utilisé l'enseignement des macrohabiletés (Boyer, 1993) par exemple, prédire la suite d'un texte et cibler les informations essentielles dans un paragraphe et des microhabiletés par exemple, décoder un mot par syllabe et lire par groupes de mots. Ces pratiques visent les capacités cognitivo-linguistiques (mémoriser, établir des liens, synthétiser, syllaber, etc.) entraînant une plus grande fluidité en lecture qui, à son tour, assure à long terme une meilleure compréhension.

Le test de leçons du vendredi a pour seul principe qu'une évaluation des mots régularise l'étude à la maison. Jusqu'à ce jour, le praticien-chercheur n'a pas trouvé une façon plus efficace pour vérifier et contrôler ce travail hors des murs de la classe. La dernière pratique dont il est ici question est le cahier de beaux mots. Motivé par le principe du réinvestissement des mots étudiés dans des lectures nouvelles, cet exercice pourrait aussi viser à enrichir les productions écrites.

4.1.1.3 Faisabilité des pratiques

Tableau 4.3

Faisabilité de la pratique

Faisabilité de la pratique : les conditions favorables et les irritants	
Pratique 1	+ le calme du lundi matin
Pratique 2	*texte qui semble intéressant pour eux *irritant : on aborde un texte par les mots difficiles; pour les élèves en difficulté, c'est ardu
Pratique 3	*le calme du lundi matin chacun anime à tour de rôle l'atelier des mots de vocabulaire, c'est valorisant et moins monotone *irritant : se faire déranger par le bruit, les élèves indisciplinés

Rapport-Gratuit.com

Pratique 4	*voir le résultat immédiatement *les élèves participent, jouent au mini-professeur *irritants : démotivant effort VS résultat, stress, confusion des résultats VS évaluation des compétences (pour l'élève et le parent)
Pratique 5	*les élèves le font eux-mêmes, ils le décorent à leur guise *il n'y a pas de « bonne réponse » *irritants : plusieurs ne sont pas assez intéressés, c'est une activité trop « filles », manque de motivation en général, on perd souvent le contexte où le mot a été pris alors on perd la capacité de transférer le mot, de l'utiliser dans un autre contexte
Pratique 6	*calme *matériel adéquat *irritants : espace inadéquat, indiscipline, les livres à sa pointure, beaucoup de gestion pour l'enseignant

Les endroits où se font ces pratiques sont d'abord à l'école pour les ateliers CAQ et le test de leçons du vendredi. Les quatre autres peuvent se tenir soit à la maison, soit dans la classe. Cette ouverture favorise la pratique des habiletés ailleurs que dans la classe, avec d'autres personnes que celles avec qui l'élève travaille habituellement donc ; il y a variation des contextes de pratiques et d'apprentissage. De plus, le fait que quelques stratégies peuvent se pratiquer ailleurs que dans la classe assure une communication avec les parents qui sont, du coup, mieux informés quant aux pratiques et aux exigences de l'enseignant.

Les moments choisis pour vivre ces activités sont assez bien répartis dans une journée de cinq heures de travail. Les ateliers se tiennent parfois le matin, alors que les élèves sont davantage en forme. Certains ateliers débutent la journée alors qu'en général, les avant-midis sont réservés aux diverses activités de lecture. Les après-midis débutent par de la lecture relaxation et les fins de journées sont souvent réservées aux ateliers des CAQ. Cette variation est un bon remède contre la monotonie. Les ateliers d'intégration sont souvent prévus pour les fins d'après-midis : ateliers de vocabulaire, jeux ludiques sur les expressions françaises, etc.

Quant au **comment** se font ces ateliers, la schématisation permet de constater que, sur l'ensemble des pratiques choisies, les enfants prennent une part importante de responsabilités à chacune des activités (pratiques 1 à 6). Ils sont acteurs de leurs apprentissages. Pour l'ensemble des six activités, ils peuvent s'exprimer oralement ou par écrit sur les mots de vocabulaire qu'ils rencontrent, sur leur lecture à travailler et sur la compréhension qu'ils en ont. Finalement, il faut ajouter que même pour les évaluations des mots de vocabulaire, les élèves participent et animent ces ateliers ou ces examens.

De façon générale, la schématisation des pratiques fait ressortir l'importance du calme en classe : les élèves doivent être attentifs pour faciliter leur concentration et assurer le succès de leur activité. La majorité des activités demande également une participation active. La réussite de quelques activités est améliorée si les élèves activent leurs connaissances antérieures (pratiques 2, 3 et 6). L'observation des six pratiques permet aussi d'affirmer que le besoin de matériel en classe n'est pas aussi grand que l'on pourrait penser. Il en coûte parfois cher pour mettre en place de nouvelles activités pédagogiques. Ici, les activités pédagogiques reposent davantage sur une bonne gestion du temps et sur de bonnes intentions pédagogiques organisées et planifiées. L'espace, quant à lui, est nettement insuffisant : un groupe d'élèves a besoin d'espace pour bien vivre les diverses activités proposées par l'enseignant dans le calme, avec des endroits ciblés et clairement identifiés soit pour la lecture, soit pour l'écriture ou l'écoute de la lecture. Ces lieux permettent de bien gérer les activités, de ne pas perdre de temps, ni l'intérêt des élèves.

Y a-t-il des irritants notables ? L'indiscipline, le matériel à ranger après chaque fin d'activité, les bonnes habitudes difficiles à acquérir et le non-respect des consignes sont au nombre de ceux-ci. Ces irritants se retrouvent tous dans les ateliers CAQ. Il y a certes du travail de consolidation de pratiques à effectuer dans cette activité. Il faut aussi noter d'autres contrariétés : les livres non adaptés au niveau des élèves (pratique 6), les activités qualifiées de « pas dans nos goûts, trop *filles* » comme le cahier de beaux mots et la grande difficulté de transférer ses acquis vers d'autres situations de lecture et d'écriture.

Le manque de motivation, le stress, l'effort non récompensé, se faire déranger par le bruit ou les amis et la monotonie pour l'enseignant complètent l'essentiel de cette liste.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

4.1.1.4 Impacts

Tableau 4.4

Les impacts des pratiques

Impacts des pratiques sur l'enseignement ? sur l'élève ? sur le climat de classe ?	
Pratique 1	*valorisation des connaissances antérieures et, donc, meilleur ancrage de l'apprentissage *rentabilisation du temps de travail en classe et à la maison
Pratique 2	*enrichissement du vocabulaire et du cahier de beaux mots *agit directement sur le succès de la lecture *favorise la rétention car le lecteur rencontre plus d'une fois un mot difficile *meilleur ancrage dans le texte *valorisation de la personne (« je comprends plus de mots »)
Pratique 3	*apprendre des mots nouveaux de vocabulaire de la bonne façon, de façon stratégique
Pratique 4	*peu sur l'apprentissage s'il n'est que ça car après le test, on « supprime » les mots de la mémoire *garde le contact avec la maison * « contrôle » l'étude à la maison
Pratique 5	*pour quelques-unes, les productions sont plus riches en vocabulaire, l'estime de soi est meilleure aussi
Pratique 6	*donne l'opportunité aux élèves de partager des lectures, des mots nouveaux *ateliers transférables à d'autres matières *donne de la liberté aux élèves sur le choix du livre, du projet *moins de temps de préparation à l'enseignant l'après-midi *dégage du temps à l'enseignant pour rencontrer les élèves individuellement et prendre le pouls de sa classe

Quels sont les impacts de toutes ces pratiques pour l'élève et pour l'enseignant ? Que retient le praticien-chercheur quant à ces pratiques en classe ?

Ce qui ressort davantage de cet exercice, ce sont les nombreuses possibilités de créer des entretiens formels ou informels entre l'enseignant et ses élèves quant à l'apprentissage des mots de vocabulaire et de compréhension en lecture proprement dit. Les à-côtés de ces entretiens ne sont pas à négliger non plus : discuter sur les goûts en lecture ; au besoin, ajuster les livres à la pointure des jeunes ; connaître davantage le « profil » des lecteurs ; vérifier les stratégies de lecture enseignées ainsi que préciser les caractéristiques qui définissent leur milieu et leur espace de vie (pratique 6). En effet, la possibilité de rencontrer les élèves un à un ou en petits groupes aide l'enseignant à connaître davantage leurs habitudes de lecture. Le fait de « marcher sa classe » donne également à l'enseignant la possibilité d'observer si ses élèves mettent en pratique ce qui a été enseigné en grand groupe. Ces rencontres informelles permettent finalement de mieux connaître ses élèves sur le plan humain et familial, ce qui, dans une gestion du temps de classe habituellement serrée, représente une dimension moins « visitée » de la tâche. Il est bien de faire de la place pour le « questionnement », tel que suggéré par Schein (2014), c'est-à-dire à *l'enquête* sur ses élèves avant de planifier les ateliers.

Une des conséquences intéressantes des pratiques en classe est le fait de favoriser la rétention des mots difficiles ou nouveaux en les relisant dans les textes choisis par l'enseignant ou commandés par le projet ou la SAÉ en cours (pratique 2). Plusieurs activités permettent cette rétention : les Cinq Au Quotidien, le découpage des mots, l'affichage de ces mots et l'étude des mots à la maison.

Plusieurs pratiques en classe valorisent les moments où l'élève réactive ses connaissances qu'il possède déjà, nommées *les connaissances antérieures.* L'impact de cette pratique est important car ces connaissances antérieures sont un pont entre ce que l'élève sait déjà et ce qu'il apprendra. L'apprentissage est « cumulatif » (Tardif, 1992), c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux « vieilles » déjà emmagasinées, rendant ce qu'on apprend plus significatif. Les enfants du milieu défavorisé sont, comme il a été dit, moins sollicités et parfois moins conscients du potentiel qu'ils possèdent. Ils ont, davantage que les autres, besoin de stratégies pour solidifier leurs apprentissages et leur confiance en eux. Ce sont des enfants de l'instant présent, et c'est à l'enseignant de leur faire réaliser les liens qu'ils sont capables de faire. L'école doit les

stimuler à ce niveau, leur apprendre à apprendre. Ils oublient vite qu'à long terme, ce qu'ils apprennent peut leur servir à nouveau et les faire réussir.

Trois autres impacts ressortent de la formalisation de pratiques : d'abord, la rentabilisation du temps de travail pour les devoirs à la maison (pratique 1), ensuite, la possibilité pour les élèves de constater immédiatement les résultats de leurs efforts (pratiques 4 et 6) et, finalement, l'occasion pour les élèves de faire leurs propres choix en lecture (lecture-plaisir et pratique 6).

Un dernier impact relève l'importance d'apprendre des stratégies qui sont appropriées (Boyer, 1993) et « exportables » dans les moments de travail seul ou à la maison pendant les devoirs. Ces stratégies favorisent les occasions où les élèves peuvent vivre davantage de succès (pratique 3) et développer leur autonomie, surtout si le degré de « faisabilité » des devoirs est acceptable. Dans ce cas, la période de devoirs et leçons devient un lien intéressant entre l'école et la maison (pratiques 1, 3 et 4) et non un moment de stress pour tous.

4.1.1.5 Hiérarchisation des pratiques

Tableau 4.5

La hiérarchisation des pratiques

Hiérarchisation des actions (celles qui sont à mettre en priorité)	
Pratique 1	*en classe, arrive en dernier car les élèves peuvent le faire seul ou avec un parent
Pratique 2	*à privilégier car directement associé à la compréhension en lecture
Pratique 3	*à valoriser car apprentissage transférable et multidisciplinaire *vise l'autonomie
Pratique 4	
Pratique 5	*pratique non prioritaire : les élèves le font peu d'eux-mêmes
Pratique 6	*donner beaucoup de place à cette pratique à cause de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à cause du temps de rencontres individuelles

Il arrive assez fréquemment que les enseignants ne puissent suivre leur planification de la journée pour des raisons diverses. C'est à ce moment qu'il faut mettre en priorité les actions

pédagogiques posées avec les élèves en classe. La formalisation de pratiques a permis au praticien-chercheur de classer les pratiques étudiées dans un ordre d'importance, de la première pratique à privilégier jusqu'à celle qui représente le moins d'impact sur l'apprentissage dans sa classe.

Les deux premières pratiques plus importantes sont celles qui consistent à étudier les mots du texte lu en classe durant la situation d'apprentissage et d'évaluation, une SAÉ, (pratique 2) et les ateliers CAQ. Comme ces actions sont directement reliées à la compréhension de lecture par le vocabulaire, il va de soi que le praticien-chercheur donnera à ces pratiques toute l'attention qu'elles méritent.

Les pratiques suivantes sont jugées moins prioritaires : le marquage des difficultés orthographiques des mots de vocabulaire de la semaine avec un surligneur pourrait être enseigné à quelques reprises; grâce à un bref rappel, les élèves pourraient poursuivre seuls cette habitude. Le test de leçons est aussi jugé non prioritaire. Pourtant, il est assez rare que le praticien passe outre à cette pratique. Comme si le test en lui seul portait toute l'assurance que l'apprentissage des mots et le temps de travail à la maison n'ont pas été vains. Les élèves diront, quand le test n'aura pas lieu, qu'ils « ont travaillé pour rien ». À sa façon le praticien-chercheur aura une impression de « travail bâclé ».

La dernière pratique est celle qui consiste à donner un pré-test des mots de vocabulaire le lundi matin (pratique 1). Ici encore, les élèves peuvent, une fois à la maison, passer eux-mêmes ce test pour déterminer les mots qui représentent pour eux une difficulté. Mais sans rigueur et, surtout, sans habitude, il est fort possible que cette pratique disparaisse après quelques jours ou quelques semaines.

4.1.2 Journal de bord

Ce qui retient d'abord l'attention du praticien-chercheur dans la relecture de son journal de bord, c'est la plus grande fréquence d'utilisation des situations d'apprentissage et d'évaluation dans sa classe. Une certaine crainte due certainement à l'ignorance motivait l'absence de ce matériel

dans sa planification. Peu à peu, les lectures (Cadre de référence, MELS, 2002, p. 22) ont démystifié ces situations en comprenant entre autres qu'elles n'étaient pas seulement des évaluations sévères et « trop difficiles » pour les élèves mais aussi d'excellentes situations d'apprentissage pouvant être utilisées aussi lors d'activités de démarrage pour des connaissances nouvelles. Avec le temps, l'utilisation de ces SAÉ a fait partie intégrante de la vie de classe, en grand groupe lors des modelages, en équipe, en évaluations plus « formelles » et même en devoirs à la maison pour donner l'occasion à l'élève d'échanger avec d'autres adultes sur les stratégies qu'il utilise et qu'il maitrise bien.

Le journal de bord du praticien-chercheur fait également ressortir l'augmentation des questions aux élèves lors des préparations à ces SAÉ. En plus, ces questions sont de plus en plus précises, pointues mettant l'accent sur les processus métacognitifs (Quelqu'un peut me répéter l'intention de lecture de cette histoire ? Comment vas-tu t'y prendre pour faire cette partie de la tâche ? Qu'est-ce qui peut t'aider dans ce que l'on a appris cette semaine ?). L'aspect affectif n'est pas négligé (Est-ce que tu aimes les chiens comme sur la photo de la page couverture ?) mais sans prendre trop de place. Issus des commentaires même des élèves, il ressort aussi que l'enseignement systématique des mots nouveaux dans une SAÉ rend la compréhension d'un texte plus aisée. Ceux qui sont davantage intéressés copient le professeur dans ses applications de stratégies car son enseignement a rendu explicites le *quoi*, le *pourquoi*, le *comment* et le *quand* de chaque stratégie. Par contre, ces apprentissages ont demandé beaucoup de temps et de répétitions des quatre temps de l'enseignement explicite, en somme beaucoup de *modelages* de la part de l'enseignant ou, parfois, grâce à l'aide de démonstrations des amis de la classe. En guise d'illustration de ces apprentissages, les participants aux ateliers parlent souvent des découvertes qu'ils font avec la stratégie de segmenter un mot pour en trouver le sens, par exemple : *minuit* qui vient de *mi* (moitié) et du mot *nuit* qui signifie le milieu de la nuit. Il y a donc possibilité de transfert des apprentissages des stratégies et une ouverture pour l'intérêt à découvrir des mots nouveaux. L'élève devient, de cette façon, plus actif dans ses apprentissages.

Le journal de bord permet aussi de constater que quelques élèves aiment discuter des stratégies et des moyens utilisés pour éventuellement réussir les tâches qu'on leur demande. En général, ils ont besoin de parler de leurs trucs, de leurs façons de faire, de décrire dans leurs mots les

démarches utilisées pour mieux comprendre un texte, et rendre leur retour plus significatif. Ils désirent apprendre des choses nouvelles et quelques-uns sont avides de proposer ce qu'ils savent déjà. Souvent, les élèves qui réussissent ne savent pas vraiment comment ils ont pu mener à bien la tâche demandée. Il faut mettre des mots sur les processus afin de les répéter.

L'humour, le jeu et l'échange sont populaires. Ils peuvent être l'occasion de dégager l'aspect affectif des mots (structure et sonorité du mot, double sens des mots, des expressions). Les jeunes aiment partager leurs découvertes avec les pairs (afficher les mots de vocabulaire nouveaux hors de la classe, organiser une exposition), en fait, tout ce qui peut être valorisant. Ils se servent beaucoup moins souvent d'un dictionnaire cette année, car ils utilisent davantage les stratégies de compréhension : je regarde à l'intérieur de ma tête ou du mot, je regarde à l'extérieur du mot ou autour du mot, autour de la phrase.

Le chapitre 11 de Jocelyne Giasson (Giasson, 2003) insiste sur l'importance de travailler plusieurs fois les mots de vocabulaire, dans différents contextes pour qu'ils s'imprègnent mieux dans les connaissances des élèves. Il est donc tout à fait justifié pour le praticien-chercheur d'inclure l'étude des mots de vocabulaire dans les devoirs de la semaine, dans les ateliers « étude de mots » des CAQ, dans les périodes d'enseignement systématique du vocabulaire ou dans tout autre activité reliée à la lecture.

Lire, tout simplement pour le plaisir, s'avère bien sûr une stratégie « efficace » ainsi que le stipule Allington (2002), qui suggère plus de 25 minutes de lecture libre par jour. Les pratiques observées le disent, c'est en lisant qu'on développe le goût à la lecture, à la condition de lire des livres à sa pointure c'est-à-dire présentant un défi raisonnable (Boushey, Moser, 2006, les CAQ).

4.1.3 Entretiens en lecture

Les entretiens en lecture comprenaient une série de quatorze questions traitant pour plusieurs de l'apprentissage de la lecture : les mots de vocabulaire rencontrés dans le texte, les stratégies employées lors ces lectures pour bien comprendre les mots nouveaux ou difficiles, les appréciations des œuvres lues, la façon dont se passe les ateliers de lecture en classe et les goûts

des élèves pour la lecture. L'enseignant pige selon ses besoins dans ces questions, adaptant ainsi ses entretiens à l'élève assis devant lui. L'annexe 2 présente ces quatorze questions. La majorité provient de l'auteure Jocelyne Giasson (2003) alors que celles qui touchent les mots de vocabulaire et les stratégies employées sont ajoutées par le praticien-chercheur. Déjà, pour lui, il y avait un manque par rapport à son sujet de recherche spécifique : l'acquisition des mots de vocabulaire visant une meilleure compréhension de la lecture.

Beaucoup de questions ont été posées dans la catégorie « compréhension des informations explicites du texte », par exemple, « Quelle est l'histoire de ton livre ? » ou « De quoi parle-t-on dans ton livre ? ». Le praticien-chercheur allait « à l'essentiel », et il s'attardait à ces questions de compréhension. Avant de pouvoir apprécier une œuvre littéraire, il faut bien la comprendre… Il vérifiait aussi la fluidité de la lecture des élèves en leur demandant de lire un extrait de leur choix dans leur livre. À l'occasion, une liste de sons jugés encore difficiles était élaborée pour « régler » ces problèmes de décodage de façon ponctuelle. Plusieurs entretiens s'arrêtaient à ces catégories de questions car ils avaient mis les difficultés des élèves en évidence et l'enseignant voulait agir précisément sur ces difficultés, pour les « corriger ».

D'autres questions ont été moins posées lors de ces entretiens, par exemple : « Que penses-tu qu'il va arriver ensuite ? », « Aimes-tu ton livre ? » ou « Est-ce que c'est un bon choix de livre pour toi ? Est-il à ta pointure ? ». Ces questions ont été posées aux élèves qui présentaient moins de problèmes de décodage et de compréhension. À ce moment, le praticien-chercheur prenait davantage le temps d'aller plus loin avec ces élèves. On parlait donc de stratégies de lecture comme l'anticipation et l'appréciation d'œuvres littéraires. La question de la « bonne pointure » de livres a souvent été escamotée, faute de temps.

Finalement, des questions sont restées pratiquement inutilisées lors des entretiens de lecture. Il s'agit précisément de : « Y a-t-il quelque chose que je puisse faire pour t'aider en lecture ? » et « Comment ça va en lecture ? ». Les quelques réponses reçues des élèves étaient tout à fait prévisibles et peu susceptibles de changer quoi que ce soit en classe. À la première question, plusieurs ont dit : « non, ça va bien comme ça » alors que « hum… bien » constituait souvent l'essentiel de la deuxième réponse.

4.2 Analyse et interprétation des résultats

4.2.1 Analyse des pratiques : constats, forces et défis

La parole aux élèves

Les résultats de cette formalisation de pratiques, du journal de bord et des entretiens en lecture permettent de constater toute la place faite à la « parole » des élèves, au « discours » de ceux-ci dans les pratiques en classe du praticien-chercheur. Il faut noter, par exemple, le « cahier de beaux mots » qui leur offre de faire de la place aux mots nouveaux qu'ils découvrent au fil de leur lecture. Les élèves peuvent montrer leur intérêt, leur culture du milieu dans lequel ils vivent, le désir qu'ils ont d'apprendre des mots nouveaux, bref, le niveau d'intérêt qu'ils ont pour la lecture. Les ateliers des CAQ permettent aux élèves de parler avec un ami de leurs choix de lecture, de s'exprimer par l'écriture, de prendre le droit de parole sur le récit, de s'opposer à une fin d'histoire, etc. Les jeunes du milieu défavorisé ont souvent des manques quant à la place qu'ils peuvent occuper dans les activités où ils ont droit de parole. Ils ne savent pas toujours comment intervenir, ils manquent souvent de pratique et ont aussi de la difficulté à écouter les autres.

Les pratiques en classe donnent aussi à l'enseignant beaucoup de place pour connaître sa classe, ses élèves et leurs intérêts. Les ateliers des CAQ ainsi que les entretiens en lecture sont de belles occasions pour faire davantage connaissance en échangeant sur leur milieu de vie, les films qu'ils regardent, les jeux auxquels ils s'adonnent. Parfois, ces informations plus personnelles peuvent guider le praticien-chercheur dans ses choix de situations d'apprentissage. Ces entretiens sont aussi de belles occasions pour connaître les plus grandes forces des élèves, des possibilités de créer des liens avec des gens significatifs pour l'élève. Ces entretiens pédagogiques en lecture donnent également l'avantage de pouvoir aider les élèves de façon plus personnelle dans le choix de leurs livres de lecture ou leur rôle à jouer au sein du cercle de lecture. Les élèves peuvent, après avoir créé des liens plus serrés avec eux, donner leurs impressions sur les enseignements qu'ils ont reçus ou sur les questions de gestion de classe en général.

Constats des entretiens en lecture

Rapport-Gratuit.com

En dépit des avantages dont bénéficie le praticien-chercheur à poursuivre les entretiens en lecture, il y a un constat important à faire à cette étape du rapport de recherche : parfois, les entretiens en lecture deviennent des lieux où l'on évalue. Le praticien-chercheur l'a constaté dans l'observation de ses traces d'entretiens. Par souci de rentabiliser le temps en classe, de profiter de ces moments trop rares d'être seul avec son élève, il a privilégié les questions des entretiens qui avaient trait à la compréhension de la lecture, des informations contenues dans l'histoire comme « quels sont les personnages ? », « quel est le problème du héros ? », etc. Trop souvent, un seul critère d'évaluation était ciblé : la compréhension des éléments explicites et implicites du contenu.

Il a été mentionné que le choix des questions était arbitraire, réservé à l'enseignant. C'est ce qui expliquerait que dans la classe du praticien-chercheur, tout ce qui regarde la *justification des réactions à un texte* a été quelque peu négligé alors que le critère *jugement critique sur des œuvres littéraires* a été presque escamoté, à quelques interventions près. Le praticien-chercheur, en période de rodage dans ces entretiens pédagogiques, a favorisé, donc, la compréhension en lecture au détriment du jugement et des réactions des jeunes face à leur lecture. Trop souvent, pour les élèves en difficulté, ces entretiens ont donc mis en évidence les problèmes qu'ils rencontraient en lecture plutôt que leurs goûts, leurs réactions spontanées et leur plaisir pur de lire. Ces mêmes jeunes sortaient quelquefois de leur entretien un sourire en moins alors que cette activité devrait les valoriser. « Une rencontre est réussie si l'élève repart avec un sentiment positif de lui-même et le désir de lire d'autres livres. » (Giasson, 2003) Les entretiens ne doivent pas être un outil d'évaluation (à part l'exception) mais un moyen pour les jeunes de se valoriser.

Au début de cette analyse réflexive de pratique, le praticien-chercheur s'attendait à ce que le journal de bord recèle de bonnes informations au regard de sa pratique. Il constate aujourd'hui que celui-ci fournit des données reliées davantage au climat de classe, à l'aide aux devoirs, à la discipline et aux effets positifs de l'estime de soi, données moins pertinentes pour cette analyse.
L'exercice de schématisation, quant à lui, a pris beaucoup plus de place que prévu à cause principalement de la grande variété d'informations qu'il a pu révéler en faisant « parler » l'enseignement du praticien. Les résultats qui en découlent sont devenus, au fil du temps, une,

sinon *la* source la plus importante de cette recherche. La description des pratiques qui suit en fera foi.

Il est intéressant de constater que la majorité des activités ne demandent pas aux élèves de parvenir tous à la même et unique réponse lors des ateliers. En guise d'exemple, on peut noter l'illustration ou les stratégies pour connaître le sens d'un mot. Selon leurs capacités et leurs connaissances, les « réponses » pourront varier d'une fois à l'autre, d'un élève à l'autre. Plusieurs pratiques permettent la flexibilité des réponses car ce qui compte davantage, c'est le processus et la capacité des élèves à justifier leurs choix de réponses en expliquant les démarches qu'ils ont choisies. Une autre façon, donc, de donner la parole aux élèves.

Dans l'ensemble, la formalisation de pratiques fait ressortir un équilibre entre les cours magistraux et les activités demandant une participation plus active des élèves. Elle montre aussi qu'il n'y a peut-être pas assez d'activités reliées *essentiellement* à l'apprentissage des mots de vocabulaire et la compréhension des textes planifiés : la découverte des mots de vocabulaire du prochain texte est, en fait, la seule. Un défi pour le praticien-chercheur sera de faire le point sur ses façons d'évaluer ses interventions en classe en regard de la compréhension en lecture par le biais du vocabulaire. Le présent rapport de recherche met en évidence la faiblesse des indicateurs pour l'évaluation : ils sont insuffisants ou parfois trop vagues. Il est donc clair qu'il y aura ici un travail à poursuivre afin de faciliter l'évaluation des tâches données aux élèves.

Une intention très nette se distingue : apporter des correctifs majeurs en regard de la façon de planifier. Au début de cette recherche, le praticien-chercheur élabore une planification de son enseignement en lecture à partir de deux principaux éléments. Le premier, c'est le manuel et guide pédagogique de la collection *Ardoise* en lecture, deuxième année du deuxième cycle. Cet outil privilégie davantage les connaissances à acquérir, ce que le PDFÉQ appelle les *savoirs essentiels*. Il y a aussi dans cette collection quelques stratégies mais la collection est quelque peu périmée par rapport à la PDA et aux évaluations proposées. Il faut bien sûr pallier ces lacunes en planifiant ici et là des situations d'apprentissage où l'élève pourra mettre en pratique toutes les stratégies possibles pour mieux réussir sa compréhension en lecture. C'est d'ailleurs le deuxième élément de cette planification. L'annexe 8 présente cette planification des situations

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

d'apprentissage utilisées pour l'enseignement de la lecture. Pour chacune des situations d'apprentissage, on y présente un texte et des tâches reliées à ce texte. L'annexe 10 propose un exemple de ces textes et de ces tâches. Au préalable, quelques activités permettent aux élèves de s'exprimer sur leurs intérêts face au sujet présenté et leur donne une belle occasion d'activer leurs connaissances antérieures en leur proposant de dire ou d'écrire ce qu'ils connaissent sur le sujet.

4.2.2 Objectifs poursuivis par cette analyse de pratiques

Au chapitre 1 de ce rapport de recherche, le praticien-chercheur a exposé les trois objectifs qu'il s'était fixés lors de cette recherche. En rappel, voici brièvement ces trois objectifs : encourager les **innovations** pédagogiques pour favoriser un meilleur apprentissage du vocabulaire, dégager des **activités** pédagogiques dites efficaces et finalement, identifier et créer des **pistes** pour ajuster certaines pratiques utilisées en classe pour une meilleure compréhension de la lecture en tablant sur l'apprentissage des mots de vocabulaire, ,.

4.2.2.1. Pistes

Une des pistes intéressantes découvertes par le praticien-chercheur cette année est le découpage des mots de vocabulaire de la semaine. Il planifie cette activité au début de chacune des semaines. En fait, il s'agit de découper au sens propre et figuré les mots en syllabes et identifier ce qui, pour les élèves, pourrait faciliter l'étude de ce mot. Le praticien-chercheur fait appel aux connaissances antérieures de ses élèves, aux mots et aux correspondances grapho-phonétiques qu'ils connaissent déjà, par exemple, *rain* fait « rin », comme *rein*. La participation des jeunes est sollicitée chaque fois pour les rendre acteurs de cet apprentissage.

À propos des affixes rencontrés en classe durant les lectures et ensuite utilisés en grand groupe, le praticien-chercheur se propose de les lister et de les afficher en classe pour faciliter le rappel à tous. Il s'agira simplement de les écrire (pour profiter du *sens* de ces affixes) et privilégier un endroit en classe pour s'y référer au besoin. Lors des ateliers sur les mots de vocabulaire de la semaine, les élèves écriront ces mots sur du carton et, systématiquement, ils les découperont en

préfixes, en suffixes et avec le radical de chaque mot pour en extraire le plus de sens possible. Par exemple, dans les mots contrac**tion** et dilata**tion**… que signifie le « tion » ? Ce qui renvoie à la progression des apprentissages : identifier les mots… par décodage (par lettres ou par syllabes) ou avec d'autres indices (préfixes, suffixes) (PDA, 2009, page 70) ainsi que la formation des mots (en écriture) : classer des mots pour en dégager le sens en fonction des affixes, des bases (PDA, 2009, pages 6 et 9).

Une piste intéressante pour l'enseignement explicite de la lecture et des mots de vocabulaire serait d'afficher les quatre moments de cet enseignement : le quoi, le comment, le quand et le pourquoi de l'utilisation d'une stratégie ? Cette pratique donnera à l'enseignant davantage d'assurance dans la théorie et constituera un excellent rappel, constamment sous ses yeux. L'affichage de ces quatre moments de l'enseignement explicite favorisera la discussion avec les élèves (Boyer, 1993).

Dans les pistes d'intervention et des façons de faire qui s'avèrent intéressantes, voire essentielles à explorer, il y a la gestion du temps en classe. Puisque le PDFÉQ présente l'idéal de l'école, il faut viser à rentabiliser ce temps qu'il nous est imparti pour maximiser nos interventions. Le praticien-chercheur se propose de faire en sorte que les mots de vocabulaire de la semaine reviennent à quelques reprises devant les yeux des enfants pour assurer davantage la qualité de l'apprentissage des mots. Il pourra y avoir plus de textes où l'on exploite les mots de vocabulaire de la semaine pour pratiquer le sens du mot. Non seulement l'orthographe apprise ajoutera aux connaissances des élèves mais elle en facilitera le décodage lors de la lecture et donc, la compréhension même dans l'ensemble de la phrase ou du texte. Par exemple, si l'élève apprend le mot *lorsque* durant quelques jours, il aura certes beaucoup plus d'énergie à investir dans la *compréhension* de ce mot et de son rôle dans le texte que dans son *décodage* puisqu'il l'aura assimilé (*lors-que*) auparavant.

4.2.2.2 Émergence d'approches efficaces

Au début de cette analyse, le praticien-chercheur utilisait déjà quelques approches pédagogiques, les plus utiles, les plus « rentables » pour lui car elles collaient bien à sa personnalité et

répondaient à quelques-unes de ses valeurs. Il y avait d'abord l'enseignement coopératif car il croyait que les élèves avaient et ont encore une place importante à tenir dans leur rôle d'acteurs dans la classe. La pédagogie du projet était beaucoup utilisée à cause de la place qu'elle laisse aux élèves, du dynamisme qu'elle entraîne et des réponses plus larges qu'elle permet. Cette approche a été moins utilisée cette fois dans le cadre de cette recherche. Malgré tout, il faut rappeler que dans ces projets pédagogiques, il est aussi possible de travailler les mots de vocabulaire qui proviennent cette fois des connaissances antérieures des élèves (Cantin, Lavoie, 2001).

Avec le temps, le praticien-chercheur a découvert plusieurs similitudes entre la pédagogie du projet et celle des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) : d'abord, les deux situations permettent aux enseignants de choisir les sujets de travail selon les intérêts des élèves. Les enseignants puisent leurs mots de vocabulaire de la semaine à même le sujet de cette situation, tout comme lors d'un projet à bâtir. Aussi, le projet pédagogique et la situation d'apprentissage suscitent la mobilisation de bon nombre de stratégies et de connaissances. Pour terminer, le produit final est, dans les deux cas, très stimulant particulièrement parce qu'il se partage à l'ensemble de la classe et de l'école.

Peu à peu, l'approche pédagogique liée au domaine cognitif, l'enseignement explicite, s'est installée, à l'instar des autres classes, dans le groupe du praticien. Les raisons ont été évidentes dès le départ : montrer aux élèves, par modelage, les dialogues que l'on doit entretenir dans son cerveau lorsqu'on est en plein travail. Les jeunes, particulièrement du milieu défavorisé, ont besoin de modèles d'apprentissage. L'enseignement explicite offre une belle opportunité de « montrer » une stratégie à l'élève, de lui donner amplement la chance de s'en approprier et de l'évaluer au moment opportun.

En termes de changement, le temps de cette analyse réflexive n'a pas été assez long pour noter des transformations significatives dans les approches en classe. À tout le moins, il y a eu une réflexion intéressante amorcée sur le sujet, et c'est déjà un atout important dans le jeu du praticien-chercheur. Il est d'autre part difficile d'isoler une pratique et la rendre « populaire » dans sa classe. Le praticien-chercheur se donne le temps et les moyens pour « jongler » avec les

différents éléments qui composent la vie de sa classe, ne perdant pas de vue que, parfois, on est davantage dans « l'humain » et qu'à d'autres moments spécifiques, les « choses à apprendre » prennent beaucoup plus de place. C'est surtout cette alternance que doit contrôler le praticien car tous ces éléments d'une vie de classe sont systémiques et difficilement détachables les uns des autres. Allington (Allington, 2002, p.9) stipule que ses « 6 T » ne sont pas indissociables dans le quotidien : « the six T's actually operate interactively ».

Mais peu importe ce que nous ferons en classe, il sera toujours prévisible que le choix de telle ou telle approche ne rejoindra pas tous les élèves. Rien n'est parfait : chaque groupe possède sa propre personnalité et, même, la personnalité d'un élève peut varier d'une journée à l'autre selon ce qu'il aura vécu en dehors ou à l'école. « …p**resque toutes les approches sont efficaces avec certains élèves, mais […] aucune approche n'est efficace avec tous.** » (Giasson, 2003, p. 28) Le rôle de l'enseignant est de chercher, chaque jour, l'approche qui soit « la bonne », cette fois-là : qu'est-ce qui est *bénéfique* pour l'élève dans l'enseignement avec telle ou telle approche ?

4.2.2.3. Engagement à favoriser l'innovation pédagogique

Le praticien-chercheur a noté, au fil de ses réflexions, des activités intéressantes qui pourraient contribuer à l'acquisition et à la compréhension de mots de vocabulaire. Quelques-unes sont ici exposées. Mais avant toute chose, il est important de préciser qu'avant cette analyse, le praticien-chercheur choisissait des mots de vocabulaire et les « travaillait » sans égard à son intention pédagogique. Aujourd'hui, ces intentions sont plus claires dans les demandes aux élèves : il leur précise si un mot doit être étudié pour apprendre son orthographe ou si seul le sens de ce mot est important car il l'aidera à comprendre une phrase ou un texte. C'est l'équivalent d'une *intention de lecture* mais cette fois au niveau lexical. Le prochain paragraphe explique davantage la nouvelle compréhension qu'a maintenant le praticien-chercheur dans le travail à faire avec les mots de vocabulaire.

Nouvelle orientation de l'apprentissage des mots de vocabulaire

D'abord, il y a l'enseignement des mots de vocabulaire dont on veut faire apprendre spécifiquement le sens : les mots sont choisis davantage pour leur possibilité de récurrence dans

d'autres textes et leur capacité de transférabilité. Il faut qu'il y ait de fortes possibilités que l'élève puisse retrouver ces mots ailleurs, au fil de ses lectures. Les mots ciblés n'appartiennent pas nécessairement à un domaine spécifique, par exemple, au monde des insectes. On choisira donc davantage le mot *dévorer* (qui peut prendre plusieurs sens comme *dévorer* des yeux, *dévorer* un livre, *dévorer* son repas) au mot *thorax,* très spécifique et peu transférable dans un autre contexte. Si on veut que l'élève apprenne l'orthographe d'un mot, cette intention doit être clairement identifiée. C'est ce qu'on appelle *l'enseignement explicite du vocabulaire.* Donc, l'intention pédagogique (compréhension/orthographe) clarifiera la demande à l'élève d'*apprendre* ou de *comprendre* le mot.

Cette année a vu apparaître dans la classe du praticien-chercheur une activité nouvelle: les CAQ. Il a été longuement question des avantages de cette pratique en classe au chapitre 4.1.1.4. Depuis quelques temps, le praticien-chercheur tente de mettre en place l'atelier d'écriture qui veut stimuler les élèves à écrire mais sans trop de supervision et d'évaluation, justement pour les laisser plus libres, pour leur donner encore « la parole ». Cette activité représente encore pour lui un défi considérable. Comment concilier la « liberté d'écrire », les pertes de temps et l'évaluation des « productions ».

Le praticien-chercheur aimerait intégrer, selon la pertinence du moment, l'utilisation de « matrices sémantiques » et « d'échelles linéaires » (Giasson, 2003) pour illustrer certains mots de vocabulaire sur des sujets qui présentent des similitudes de sens. Par exemple, les mots qui se rapportent aux émotions pourraient être classés sur une liste en ordre croissant :

Figure 2

Matrice sémantique 1

frustré, *impatient*, emporté, colérique, rageur, déchaîné...

Source : Giasson, 2003

Un autre exemple présente les niveaux d'intensité de la température et de l'eau. Pour certains élèves davantage visuels, ces illustrations concrètes des sens portés par les mots en améliorent leur compréhension (en lien avec la PDA, page 10, *Écrire des textes variés*, B. *Les relations entre les mots,* 4. *Classer des mots selon l'intensité qu'ils expriment et en garder des traces pour des situations d'écriture)*.

Figure 3

Matrice sémantique 2

bouillant
chaud
tiède
froid
congelé

Source : Giasson, 2003

Conclusion

Au terme de cette analyse réflexive, il est essentiel de présenter ce qui retient davantage l'attention du praticien-chercheur en regard de l'acquisition du vocabulaire menant à une meilleure compréhension en lecture et, du coup, ce qu'il compte faire à l'avenir. En somme, il veut clore son rapport en spécifiant les actions qui font foi de son cheminement professionnel, de son passage de niveau pré-réflexif à réflexif (King et Kitchener, 2005).

D'abord, la planification des activités d'apprentissage doit donner, le plus souvent possible, l'occasion en classe de vivre des activités reliées aux mots de vocabulaire pour en comprendre le sens menant à une meilleure compréhension de textes, courants ou littéraires. Voici quelques pratiques que le praticien-chercheur désire intégrer chaque jour dans son enseignement.

Le mot du jour ou de la semaine

Justifiée par le fait de toujours mettre en contact les enfants avec des mots nouveaux pour enrichir leur vocabulaire, on affiche le mot du jour ou de la semaine en classe. Ce mot, choisi selon les circonstances, selon les textes ou les expériences des enfants, est affiché en classe à un endroit précis et le groupe discute des sens possibles (polysémie) de ce mot. Il y a possibilité de le découper en syllabes et de rechercher les éventuels préfixes ou suffixes porteurs de sens. Le rôle de l'enseignant sera de s'assurer que durant le jour ou la semaine, le mot puisse revenir souvent dans le discours de tous pour en augmenter les possibilités de rétention. Éventuellement, il pourra être inclus dans la dictée du jour.

La visite à la bibliothèque

Là aussi, il y a d'énormes possibilités de faire vivre aux élèves des activités d'acquisition de mots de vocabulaire : jeux avec des mots de vocabulaire, lecture d'une histoire, autant de façons d'augmenter le vocabulaire des jeunes. La bibliothèque de l'école et municipale n'étaient pas assez fréquentées par le groupe du praticien-chercheur. Depuis le début de cette recherche, les visites se multiplient, ce qui place les élèves plus fréquemment en contact avec le livre.

Les ateliers d'intégration

Un souhait pédagogique du praticien-chercheur est d'installer dans sa classe les ateliers d'intégration des connaissances étudiées en classe quant aux mots de vocabulaire où le ludique et l'affectif prendraient une place importante : « cahier de beaux mots », cercle de lecture, illustrations de proverbes. Tous ces ateliers seraient centrés autour des mots de vocabulaire et des expressions de la langue française en lien avec les SAÉ de la semaine ou le projet pédagogique. « Au début de sa scolarisation, l'élève commence à faire des liens entre le langage oral et le langage écrit et il découvre les principales fonctions de l'écriture : s'exprimer, communiquer, créer, apprendre et s'amuser avec les mots. » (PDFÉQ, p. 77)

Les mots de vocabulaire

Il a été mentionné au chapitre quatre que, maintenant, le praticien-chercheur ne conçoit plus l'enseignement des mots de vocabulaire de la même façon. Il précise mieux aujourd'hui l'*intention* d'apprentissage par rapport aux mots à faire apprendre. Veut-il les faire apprendre pour l'orthographe seulement car le mot fait partie de la liste du MELS ? Veut-il faire apprendre des mots ciblés appartenant à un domaine spécifique, par exemple, au monde des insectes, référant directement au projet pédagogique en cours ? Le mot à apprendre est-il important pour le texte qui suivra durant la journée ou la semaine ? Si c'est le cas, il est fort probable qu'on placera de l'énergie à apprendre la signification de ce mot, avec tous les affixes pertinents, en vue d'améliorer la compréhension du texte à l'étude. Il faudra s'attendre toutefois à un niveau de rétention faible : l'élève oubliera peut-être ce mot rapidement car son utilisation aura été restreinte. Est-ce que ce mot est important en général dans son apprentissage et en facilite-t-il la compréhension en lecture ? Ici, il est question de l'enseignement explicite du vocabulaire. Cette pratique sera à l'avenir mieux installée en classe et plus utilisée. En substance, il s'agit de choisir quelques mots dans une lecture adaptée au niveau des élèves et d'en faire une activité d'une dizaine de minutes par jour afin de bien ancrer ces quelques mots dans le vécu des élèves. Pour choisir un mot, il faut qu'il y ait de fortes possibilités que l'élève puisse retrouver ce mot ailleurs, au fil de ses lectures.

Rapport-Gratuit.com

L'intention pédagogique (compréhension/orthographe) clarifiera et l'approche à adopter en classe et la demande à l'élève d'*apprendre* ou de *comprendre* le mot. Des principes importants retiennent aussi l'attention du chercheur. En voici quelques-uns.

La gestion du temps

Tout d'abord, un élément se distingue : le temps. Le praticien-chercheur s'attardera aux aspects sur lesquels il peut agir en classe, par exemple: l'organisation du temps consacré aux mots de vocabulaire, à la lecture plaisir, aux choix des textes et aux tâches qu'il planifiera (Allington, 2002). Il faut tenir compte constamment du temps qui passe en classe afin de le rentabiliser. Ainsi, une meilleure organisation des activités consacrées à l'apprentissage des mots de vocabulaire pourrait augmenter les chances des élèves de réussir en compréhension de lecture. C'est en multipliant les occasions où les élèves rencontrent les mêmes mots de vocabulaire qu'on facilite leur rétention : dans les dictées, à la maison en devoirs, dans les textes imposés, dans les tâches proposées, dans les ateliers CAQ, etc. Il faut aussi donner aux élèves la chance de réinvestir ces apprentissages dans les productions écrites sinon les mots sont vite « supprimés » de la mémoire à court terme. « Quoi qu'il en soit, la reconnaissance instantanée des mots n'est pas innée, elle se construit par le contact répété avec les mêmes mots au cours des lectures. » (Giasson, 2003, p. 204). Bissonnette et Richard (2010) précisent aussi qu'une notion ou un mot nouveau ne peut être reconnu que s'il est utilisé un minimum de fois. Cette rentabilisation du temps est en lien avec le prochain thème soit la planification du praticien-chercheur.

La planification

Il a été mentionné dans les constats que la planification annuelle du praticien-chercheur doit être revue. À ce jour, cette planification était trop « fixée » dans le temps, ne variant que très peu durant l'année scolaire. Elle ne favorisait pas la créativité de l'enseignant et ne laissait pas beaucoup de place aux jeunes. Les aspects dynamiques où il serait possible d'adapter l'enseignement en fonction des intérêts et des capacités du groupe restaient trop rares. La planification présentée au début de cette recherche était largement dominée par l'utilisation d'une collection Ardoise qui, en dépit de ses lacunes, faisait office de « chef » en classe. Elle imposait la rigidité, mais donnait du même coup une « assurance » de couvrir l'ensemble du Programme, ce qui est toujours passablement rassurant. De plus, si le matériel utilisé en classe était dépassé,

s'il n'était plus à jour et ne suivait plus les nouveautés du Programme, l'enseignement ne tenait plus compte de l'ensemble des documents obligatoires du MELS soit le PDFÉQ, la PDA et le CÉ. La planification présentée à l'annexe 8 (automne 2011 et 2012) n'est pas basée en fait sur les demandes du Ministère, c'est-à-dire sur les critères d'évaluation mais sur des considérations qui relèvent plus de choix arbitraires de l'enseignant et de situations d'apprentissage et d'évaluation disponibles à ce moment-là. De plus, les questions qui veulent servir de « guide » d'une bonne régulation ne sont pas rigoureuses et pertinentes à une bonne réflexion. En effet, par exemple, la question « Qu'est-ce que j'en pense ? » ne propose aucune piste intéressante où diriger sa réflexion. La question « Qu'est-ce que j'en pense par rapport à la progression des apprentissages ? » serait déjà plus valable car elle vise davantage les bonnes cibles. Dans cette planification de différentes SAÉ, d'aucune façon il est question de contenu, de savoirs essentiels ou de critères d'évaluation et, ultimement, de compétences à développer.

Le praticien-chercheur croit maintenant que cette planification limitée aux SAÉ était boiteuse. Il veut dorénavant tenir compte aussi des critères d'évaluation, des acquis des élèves et des moyens dont l'enseignant dispose pour s'assurer de parcourir le plus possible les savoirs essentiels du PDFÉQ. Mais la planification orientée strictement sur les critères d'évaluation possède aussi ses limites : on ne tient pas compte des tâches qui pourraient intéresser les élèves ou des moyens disponibles aux moments souhaités.

Tout au long de cette démarche d'analyse réflexive, le praticien-chercheur a élargi sa compréhension des enjeux de son enseignement et sa planification est devenue plus précise et à la fois plus globale, avec une meilleure prise sur les multiples aspects de son travail et de sa vie scolaire quotidienne. Cette planification, maintenant, ne se fait plus seulement à partir d'un ou de quelques éléments mais d'un ensemble plus imposant de composantes. À l'annexe 9, le praticien-chercheur présente trois planifications pédagogiques en français, langue d'enseignement, vécues à la première étape d'une autre année scolaire. La maturité prise par l'enseignant se donne davantage à voir car il tient compte d'abord des compétences à développer et des critères d'évaluation choisis. Les savoirs essentiels à travailler dans cette portion de l'année scolaire y sont clairement indiqués suivis des stratégies de lecture ou d'écriture privilégiées pour cette étape. Finalement, les références à la Progression des apprentissages

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

indiquent à l'enseignant si ces savoirs et ces stratégies font l'objet d'une situation de départ ou d'un apprentissage systématique pour ses jeunes de quatrième année.

Ces changements apportés dans sa planification font preuve de l'évolution professionnelle du praticien-chercheur. En effet, la comparaison des deux planifications permet de constater qu'il a réfléchi davantage à son travail et que, même en dépit du fait qu'il se retrouve toujours devant un problème « non-structuré », il est capable de justifier les choix qu'il fait dans ces planifications et qu'ils sont l'aboutissement d'une « démarche de recherche raisonnable » (King et Kitchener, 2005). Ainsi, pour poursuivre avec les mots de ces deux derniers chercheurs, le travail de planification du praticien-chercheur présente la version la plus complète et « à jour » qu'il peut produire.

Les stratégies de lecture

Parce que le praticien-chercheur au deuxième cycle reçoit des élèves apprentis en stratégies, il doit leur en donner pour développer au maximum leur autonomie en compréhension de lecture. Les enfants du milieu défavorisé ont davantage besoin de ces stratégies car ils sont des enfants du moment présent. Ils ont peu d'occasions ailleurs que sur les bancs d'école d'apprendre à apprendre, ils oublient vite. Aux enseignants de répéter, encore et encore. Si on désire agir sur l'enrichissement de leur vocabulaire, il faut donc les exposer le plus possible au monde des livres avec des périodes de lecture-plaisir et leur donner davantage d'occasions, donc, d'intégrer les stratégies apprises.

La parole aux élèves

Une des principales couleurs de la pratique du praticien-chercheur est le fait d'accorder beaucoup de place à la « parole » des élèves. À cause de ses convictions personnelles et de sa personnalité, il demeure soucieux de tenir compte de ses élèves, d'en faire des acteurs impliqués dans leurs apprentissages. « La meilleure façon de procéder [pour persuader les élèves qu'ils ont un rôle à jouer à l'école] est d'interpeller les élèves en leur proposant un enseignement inclusif qui laisse la place à leurs intérêts et à leurs aspirations. » (Jensen, 2012, p. 148).

Une façon intéressante de donner la parole aux élèves consiste aussi à accorder plus d'importance aux questions ouvertes où ils peuvent s'exprimer. « Teachers posed more « open » questions, to

which multiple responses would be appropriate. » (Allington, 2002, p.6) Il y a passablement de place à l'opinion et aux réactions personnelles. L'élève peut exposer ses propres stratégies pour apprendre ses mots de vocabulaire, pour en connaître le sens. C'est d'ailleurs un des critères dont il faut absolument tenir compte dans la planification des activités et l'évaluation des élèves. Ces derniers s'expriment donc de plusieurs façons pour améliorer le sens de leur lecture et de leur compréhension.

Les élèves du *milieu défavorisé* ont moins de contacts avec les livres, les mots de vocabulaire riches et les expressions variées, moins d'écoute à la maison, moins d'occasions de prendre la parole et, quand ils le font, c'est souvent de façon désarticulée. Conséquemment, l'enseignant leur donne la chance de se raconter en créant des occasions où ils peuvent lire librement et échanger sur leurs lectures : CAQ, « cahier de beaux mots », club de lecture. L'école doit multiplier les occasions pour s'exprimer car ils en ont moins que les jeunes qui viennent de milieux plus favorisés. Ce faisant, ils trouveraient aussi des moments où ils se sentiraient valorisés. « Si le vécu des enfants pauvres peut avoir un impact négatif sur eux, est-ce que d'autres expériences de vie ne pourraient pas avoir un impact positif ? » (Jensen, 2012, p. V111).

Les entretiens avec les élèves

L'aspect individuel des rencontres continuera d'être privilégié car c'est un bon moment où l'enseignant peut parler à ses élèves plus privément (CAQ et entretiens en lecture) et les écouter parler d'eux, de leur milieu, de leurs lectures. Mais le praticien-chercheur verra à ce que ces entretiens soient davantage structurés pour éviter le piège dont il a été question plus tôt à savoir que ces moments avec l'élève ne sont pas des lieux essentiellement d'évaluation mais de discussions. Il faudra donc inclure, par souci de précision, ces entretiens en lecture dans sa planification en précisant les questions qui seront posées aux jeunes. D'abord, le questionnaire devra présenter trois catégories de questions, chacune appartenant à un critère d'évaluation en lecture. Ainsi, la planification pédagogique ciblera pour la deuxième étape, par exemple, des questions relevant davantage de la *justification de ses réactions face à un livre* sans pour autant négliger la compréhension qui aura déjà fait l'objet d'un travail plus systématique auparavant. Les stratégies de lecture seront, quant à elles, toujours au centre de la rencontre. Le praticien-chercheur se souciera chaque fois de questionner les jeunes sur les stratégies de lecture vues en

classe à tel ou tel moment de l'année pour l'aider à réguler son enseignement. Ainsi, la planification rentabilisera le temps consacré à ses activités et le plaisir qu'elles devraient engendrer.

Le praticien-chercheur se préoccupera aussi de l'aspect humain et poursuivra les entretiens en lecture afin de s'approcher du vécu de ses élèves par rapport à leur cheminement scolaire. Ce sera également une bonne porte d'entrée pour créer une relation d'entraide et, éventuellement, de complicité entre les deux partenaires. Les entretiens en lecture sont de belles occasions pour consolider les relations humaines avec ses élèves. L'enseignant, tour à tour, et selon le besoin du moment, peut adopter la position de *l'enquêteur* ou du *médecin*, telles que décrites par E.H. Schein au chapitre 2 de ce rapport.

Avant de passer à une autre recommandation, un mot sur l'aide apportée en classe. La position du praticien-chercheur s'est précisée au fil du temps et les différentes lectures tout au long de ce travail lui ont confirmé qu'il faut, en enseignement, par surcroît en milieu défavorisé, adopter une attitude d'enseignant qui cherche une relation de confiance et de respect entre lui et ses élèves. Souvent, les élèves de ce milieu se ferment devant les nombreuses demandes de changements, tant sur le plan comportemental qu'académique. Les modèles qu'ils ont leur suffisent, les raisons et les moyens de changer leur échappent, la motivation leur manque. La maturité et l'expérience de travail du praticien-chercheur confirment l'importance de cette position de « consultant », de « partenaire » avec l'élève pour travailler de concert. Ainsi, il sera plus aisé de mieux connaître les élèves et de se reconnaître mutuellement en classe : reconnaître le milieu de vie des élèves, les croyances, les valeurs, les limites et les possibilités de chacun. Il sera toujours temps de jouer à l'expert, le moment venu, quand le terrain aura été préparé, quand la relation personnelle sera confortable.

Le feuillet de route personnalisé de l'enseignant

Il y a quatre ans, la préoccupation de départ du praticien-chercheur consistait à revisiter les formations reçues pour éventuellement ajuster sa pratique quotidienne et la rendre plus efficace. Devant l'importance des problèmes de compréhension de lecture en classe et de la couleur du milieu du praticien, il a choisi de « s'attaquer » à l'apprentissage de la lecture. Mais là encore, le

champ de travail était trop large. La porte d'entrée fut donc celle de l'acquisition et de la compréhension des mots de vocabulaire amenant à une meilleure compréhension en lecture. La présente analyse a donc amené le praticien-chercheur a voyagé entre le global (tous les documents du MELS, théories, les formations reçues, etc.) et le spécifique (recension d'écrits sur l'acquisition du vocabulaire) pour finalement mettre un terme à son travail par un retour inévitable à une vision globale de son travail d'enseignant. Il a tenté d'intégrer et faire siens tous les documents ministériels avec lesquels il doit composer chaque jour. Cette recherche lui a donc permis de réfléchir sur sa tâche d'enseignant dans toutes ses dimensions.

En reprenant une autre fois les termes du modèle d'analyse de King et Kitchener (2005), on pourrait affirmer que le praticien-chercheur est passé dans son rôle d'enseignant d'un niveau « pré-réflexif » à un niveau « réflexif ». Le praticien-chercheur a, à l'issu d'une « démarche de recherche raisonnable » (King et Kitchener, 2005), acquis certains savoirs et convictions qui sont davantage en accord avec les grandes missions de l'école québécoise, avec ses propres expériences d'enseignement et avec le milieu dans lequel il travaille. Il a décidé de se placer hors de sa zone de confort, dans des situations de conflits cognitifs où son jugement était constamment sollicité. Mais à l'issu de cette analyse, il se sent davantage en confiance avec sa pensée quoique ouvert à ajuster certaines de celles-ci au fil de son évolution. Il a développé cette pensée réflexive qui mène à un jugement plus assuré et souhaite être devenu un enseignant plus responsable, plus critique par rapport à son rôle de professeur, à son matériel pédagogique, à ses actions en classe et à sa planification.

Aujourd'hui, le praticien-chercheur veut profiter de ces réflexions et désire trouver un moyen personnalisé pour résumer sa démarche et l'évolution de son cheminement professionnel. Qu'est-ce que *dorénavant* le praticien-chercheur compte-t-il faire ? L'instrument proposé à l'annexe 11, le feuillet de route, fait foi de son cheminement professionnel : il pourra lui donner des moyens de planifier, de vivre et d'évaluer son enseignement quand il ne saura plus « par quel bout commencer ».

Ce feuillet de route se veut une porte d'entrée où les « incontournables » (obligations, prescriptions, mission de l'école, croyances et couleurs du milieu) y seront consignés. Cet

instrument doit donc servir à ouvrir sur la planification globale de l'enseignant et doit, comme si la chose allait de soi, ouvrir plus largement, à toutes les sphères de la vie scolaire annuelle. Le praticien-chercheur souhaite que ce feuillet devienne *son* document pour l'aider quotidiennement à nourrir son espace professionnel en réflexions.

Le feuillet créé ici a l'avantage de tenir compte de la préoccupation de départ du praticien-chercheur : *mettre à jour un espace professionnel* pour favoriser la réflexion, pour lire, faire des liens entre la pratique et la théorie, et, finalement, planifier sa vie de classe de façon plus éclairée. Voici une description des cinq parties du feuillet. La forme papier de ce document se retrouve en annexe 11 de ce rapport.

D'abord, le *quoi* enseigner ? Dans cette première partie, on y retrouve tous les contenus à enseigner, tout ce qui est prescrit. Les documents officiels du MELS sont à placer en premier : le PDFÉQ et ses parties « langues » pour l'acquisition du vocabulaire. C'est notre phare, en tout temps. Suit la PDA avec ses connaissances et stratégies en lecture. Les repères culturels du PDFÉQ, le cadre de référence en évaluation (2002) et les critères d'évaluation qui en découlent ont un caractère d'application obligatoire. L'élève lui-même, par ses acquis, dirige en quelque sorte l'enseignement. Les ressources didactiques comme les manuels scolaires et les cahiers d'exercices sont aussi des éléments à considérer. Tous ces éléments varient selon le temps de l'année, le calendrier scolaire et l'année du cycle.

Le « enseigner » à *qui* ? Le cœur de l'enseignement y est, c'est le centre de la cible. D'abord, se poser la question à qui enseigne-t-on ? À quel profil de lecteur ? Dans quel milieu culturel l'enseignement se donne ? Le portrait global de classe sera complété grâce aux valeurs et aux intérêts des élèves. Du coup, ce portrait indiquera les contenus et les actions pédagogiques à prioriser dans la classe : sommes-nous en période d'apprentissage, de consolidation de notions ou d'enrichissement ?

La réalité de la classe doit être prise en compte : est-ce un regroupement à double niveaux dans un même cycle ? Selon l'élève à qui l'on s'adresse, l'enseignant peut adopter ses interventions pédagogiques et son aide au niveau des relations humaines (quelle position faut-il adopter ?).

Toutes ces décisions devraient être consignées dans un dossier personnel à l'élève ou ce qu'il est commun d'appeler un Plan d'action. Ces multiples interventions professionnelles peuvent mener à une compréhension plus grande du cheminement d'un élève. Il n'est pas nécessaire qu'elles soient toutes « mesurables »; toutefois, elles contribuent à élaborer un portrait plus juste de l'élève et de son cheminement scolaire, et c'est finalement l'évaluation de l'ensemble de ces mesures qui peut permettre de juger de la pertinence des moyens déployés. L'enseignant doit être capable de justifier son aide, ses moyens mis en place (l'aide des TIC par exemple) pour faire réussir le plus grand nombre d'élèves possible.

Une grosse part de la journée d'enseignement se joue dans le *comment* enseigner. C'est souvent dans cette partie que l'enseignant dispose de la plus grande autonomie. La démarche d'analyse réflexive a mis en évidence la priorité accordée à la parole des élèves. Quels seront les moyens mis en place pour donner à cette parole toute l'importance qu'elle mérite ? Les discussions, les cercles de lecture, les ateliers, les activités de coopération, la priorité aux connaissances antérieures de l'élève, la prise en notes des mots de vocabulaire choisis par le lecteur sont des moments qui favorisent l'émergence de cette parole. Dans tous les cas, l'enseignant doit être en mesure de s'expliquer les choix qu'il aura pris en matière de « comment » enseigner.

La gestion de classe tient compte du *quand* enseigner. Il faut prendre en compte le cheminement de sa clientèle: où est l'élève dans son profil de lecteur ? quelles connaissances et stratégies reste-t-il à enseigner ? où la planification nous a-t-elle amené jusqu'à ce jour et la suite prévue est-elle faisable ? L'enseignant est souvent amené à poursuivre sa planification malgré les retards de la majorité du groupe car l'ensemble du programme « doit être couvert ». Des réflexions s'imposent afin de recadrer l'enseignement.

La question du temps englobe aussi les événements du calendrier à mettre en priorité et les imprévus qui surviennent dans une journée. Également, y a-t-il des prescriptions de temps de l'année dans le PDFÉQ ? quels sont les contenus à enseigner ? quels sont les critères d'évaluation qu'il faudra prioriser à ce stade-ci de l'année ? Bon nombre de décisions pédagogiques sont prises en fonction du temps de l'année : début ou fin d'étape ? Ainsi, l'élève se retrouve parfois en situation d'apprentissage et, à d'autres moments, en situation d'évaluation, en « examen ».

Le carnet de réflexions permet au praticien-chercheur d'élargir sa vision de l'acte pédagogique. Ainsi, il planifiera avant, pendant et après ses différentes situations d'apprentissage en intégrant simultanément les critères d'évaluation, les contenus disciplinaires et les autres éléments comme le profil des élèves et les possibilités qui se présentent parfois au groupe.

Le praticien-chercheur termine ici en spécifiant que ce rapport est le reflet non pas de la somme des assurances qu'il a pu « ramasser » au fil de ce travail mais d'un cheminement où il aura acquis une compréhension plus nette et à la fois plus large de son travail d'enseignant. Un travail en mode « réflexif » caractérise maintenant celui du praticien-chercheur. Il est maintenant plus apte à justifier chaque jour les décisions qu'il prend en classe pour viser la réussite des élèves. Son analyse l'a amené à cette maturité professionnelle. « Une personne peut juger d'un argument à partir de la qualité de la réflexion qui mène à la prise de position… » (King, Kitchener, 2005) D'une problématique d'acquisition de vocabulaire à un problème de lecture, le praticien-chercheur aura choisi une démarche de recherche plus appropriée, servant bien l'idée de départ de « faire le ménage » de ses formations, de « comprendre » et de choisir des actions qui sont jugées davantage gagnantes en regard de la lecture pour sa clientèle actuelle. Ici, l'analyse de sa pratique lui a été plus utile : elle lui a permis ce « débordement » vers le « plus large ». Un type de recherche visant plus le spécifique (type quantitatif) lui aurait certes permis de suivre les résultats de ses élèves en lecture mais lui aurait aussi limité sa réflexion à la problématique de la lecture, la privant d'une vision plus globale. Cette façon de faire a donc bien servi sa cause : il a été à même de constater des particularités dans les rapports qu'entretiennent ses élèves avec le monde du vocabulaire, de la lecture et avec l'école en général. De plus, toutes les « connaissances » nées de cette démarche d'analyse réflexive sont d'autant plus valables qu'elles sont reliées aux documents du MELS, c'est-à-dire la PDA, le PDFÉQ et le cadre d'évaluation des apprentissages.

Le praticien-chercheur aura encore bien des questionnements par rapport à son travail. Mais une des « connaissances » les plus profitables pour lui et possiblement pour ses collègues est le cheminement professionnel entrepris depuis quelques années, l'amenant à une compréhension plus « enracinée » du monde de l'enseignement et aussi, paradoxalement, à une certitude que les

problèmes reliés au monde de l'enseignement sont plus complexes qu'ils semblent l'être au départ. La démarche, donc, qu'il a entreprise est en soi « transférable » à un autre enseignant, transférable sans toutefois garantir des résultats similaires. Ici, le praticien-chercheur aura davantage compris qu'une ouverture sur la constante réflexion reste un atout important pour la réussite de son travail. L'évaluation qui doit nécessairement suivre se fera, pour lui, de façon interne : formaliser ses pratiques, innover dans ses actions, s'engager sans cesse dans un processus de formation continue, devenir, pourquoi pas, un modèle incitatif au sein d'une équipe d'enseignants. Du même, il devra aussi tenir compte, pour l'appréciation de son travail, des évaluations « externes », par exemple, des tableaux des résultats des élèves issus de la commission scolaire. En gardant constamment les yeux ouverts, le praticien-chercheur multiplie les occasions de connaître davantage le monde de l'enseignement et de s'y sentir plus à l'aise.

Rapport-Gratuit.com

Références

Allington, R.L. (2002). What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying elementary classroom teachers. Phi, Delta Kappan, Vol 83, no 10, 2002, p. 740-747.

Baribeau, C. (2005). *L'instrumentation dans la collecte de données, Le journal de bord du chercheur*, RECHERCHES QUALITATIVES – Hors série, (numéro 2), 102-114.

Bissonnette, S., M. Richard et AL. (2004). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Université Laval.

Bissonnette, S., et M. Richard. (2001). *Comment construire des compétences en classe.* Montréal : Éditions Chenelière McGraw Hill.

Boushey, G. et J. Moser. (2006). Les 5 au quotidien, favoriser le développement de l'autonomie en littérature au primaire. Mont-Royal : Éditions Duval.

Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture.* Boucherville : Les publications Graficor.

Cantin, D., Lavoie, M. (2001). *Le travail en projet, une stratégie pertinente pour l'éducation préscolaire* sur le site du Groupe Intégra : http:// www.centre-integra.com

Caron, S. (2010). Interventions éducatives en milieu défavorisé, La pédagogie au service des milieux défavorisés. Vie pédagogique, 155, p. 32-33.

Cartier, S. (2007). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. Vie pédagogique, 155 p.

Chartrand, S., Simard, C. (2000). *Grammaire de base*, St-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique.

Chené, A., (1995). Dire la pratique, savoir de la pratique. *Cahiers de la recherche en éducation, 2* (1). p. 39-56.

Desautels, J. (2010). *La recherche*, conférence dans le cadre du cours EDU60485 Séminaire sur la planification d'un projet de recherche et d'intervention, UQAT, Rouyn-Noranda.

Desgagné, S., S. Gervais et H. Larouche. (2001). L'utilisation du récit de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau, et Tarif (Dirs). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement.* Sherbrooke : CRP. p. 203-223.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique.* Montréal : McGraw-Hill La Chenelière.

Dillon, D. (2010). Interventions éducatives en milieu défavorisé, L'école et les enfants défavorisés : réapprendre l'école. Vie pédagogique, 155, p. 18-19-20.

Diotte, C. (2012). *Clicmot, Vocabulaire, lecture, grammaire, écriture.* Laval. Éditions Grand Duc. 2012.

Duguay, M. (2009). Interventions éducatives en milieu défavorisé, Un projet qui ébranle les élèves. Vie pédagogique, 155, p. 42-43-44.

Établissement le Rucher, *Plan de réussite, Plan éducatif, 2007-2012,* Collectif, Maniwaki.

Fondation Lucie et André Chagnon. (2009). Portrait de l'état de développement des enfants d'âge préscolaire de la région de Maniwaki.

Gauthier, C. et al. (2004). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature. Laval, Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Boucherville : Éditions Gaétan Morin.

Giasson, J. (2003). *La lecture, de la théorie à la pratique.* Boucherville : Éditions Gaétan Morin.

Gouvernement du Québec. (2013). Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012, Statut de défavorisation des écoles,* Québec : 2013.

Haméon, S. (2006). Situation, situation d'apprentissage et d'évaluation, mathématiques, *L'antidote*, Commission scolaire de St-Hyacinthe, Québec.

Hart, M. (2010). Interventions éducatives en milieu défavorisé, Pauvreté et défavorisation, de l'isolement social à la réussite scolaire. Vie pédagogique, 155, p. 11-12-13.

Janosz, M. (2009). *Accroître la persévérance scolaire de nos enfants.* Dans Commission scolaire de-l'Or-et-des-Bois, Consulté le 23 mars 2014 sur http://www.csob.qc.ca/Site/2e%20niveau/publications/JOURNEEPERSEVERANCE/MichelJanosz.PDFÉQ

Jensen, E. (2012). *Pauvreté et apprentissage.* Montréal : Chenelière Éducation.

King, P. Dr. Site du Dr Patricia M. King, Université du Michigan, Conceptions épistémologiques et développement du jugement réflexif de King et Kitchener (2005), résumé de Pierre Lemay, Rouyn-Noranda, UQAT.

King et Kitchener. (2005). Modèle du jugement réflexif, [document Word, Pierre Lemay], Rouyn-Noranda, UQAT.

Krishnamurti, (2012). De l'éducation, Paris : Éditions Albin Michel.

Le Boterf, G. (2004). Travailler en réseau. Éditions d'organisation.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Lefebvre, D., Chevalier, N., Lupien, F. (2001) Collection Ardoise, 2e cycle. Les Éditions CEC Inc. Anjou.

Lemay, P., (2014). Proposition d'un document d'orientation pour le DESS en administration scolaire et la maitrise en éducation à l'UQAT. Rouyn-Noranda.

Lieury, A. Combien de mots connaissons-nous ?, (2009), Cerveau & Psycho, No 34, juillet-août 2009, Rennes, France.

Malglaive, G., Enseigner à des adultes. Paris : Presses universitaires de France.

Marsolais. (2010). Interventions éducatives en milieu défavorisé, Dire le sens de l'action : témoignages, analyses, convergences. Vie pédagogique, 155, p. 28

Martin, Lyne. (2001). Programme de soutien à l'école montréalaise. Montréal.[s.n.].

Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (1991). *Un Québec fou de ses enfants.* Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle.* Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Réaffirmer l'école.* Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *L'école, tout un programme.* Québec.

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

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages.* Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec, *Politique des apprentissages,* (2003), Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2009). *Progression des apprentissages.* Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec, Cadre d'évaluation des apprentissages, français, langue d'enseignement, (2011), Québec.

Ministère de l'éducation et des loisirs du Québec. (2013). *Loi sur l'instruction publique.* Québec.

Ministère de l'Éducation, des Sports et des Loisirs du Québec. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants.* Québec.

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

Payette, A. et C. Champagne. (2005). *Le groupe de codéveloppement professionnel.* Presses de l'Université du Québec, 211 p.

Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école.* Gallimard. Saint-Amand, France.

Perrenoud, P. (1994). *Prolétarisation ou professionnalisation du métier d'enseignant*, entretien publié dans la Revue EPS (Education Physique et Sportive) no 250, novembre-décembre, p.11-17.

Pothier, Béatrice et Philippe. (2002). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale,* Paris. Éditions Retz.

Quivy, R., et L.-V. Campenhoudt. (2006). *La problématique*. Paris : Dunod, p. 73-102.

Roberts, S., et E. Pruitt. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles.* Chenelière éducation.

Royer, E. (2004). *Leçons d'éléphants, Pour la réussite des garçons à l'école***.** Éditions École et comportement, Québec, 2010

Savoie-Zajc, L. et T. Karsenti. (2000). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 127-140.

Schein, E.H. (2009). *Théorie générale de l'aide* [Diaporama PowerPoint]. Pierre Lemay, à partir de Edgar H. Schein. Consulté en octobre 2011.

Schein, E.H. (2011). *L'humble enquête, la clé de l'aide*, traduction de Pierre Lemay, Leadership excellence, The Magazine of Leadership Development, Managerial Effectiveness and Organizational Productivity, volume 28, numéro 4.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions LOGIQUES inc.

Tardif, N. (s.d.). *Approches pédagogiques*. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Secteur de la gestion de l'éducation et de la formation.

Ters, F. Meyer, G. et Reinchenbbach, D. (1977). *L'Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*, OCDL. 5e édition, Diffusion MDI.

Tremblay, J-M. (2011). *Les classiques des sciences sociales.* Consulté le 10 septembre 2013 sur http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_1/RP_1.html

Vue d'ensemble – Milieux défavorisés et facteurs de cause. Coordination des interventions en milieu défavorisé. (2005). [s.n.]

http://www.demotsetdecraie.ca/static/medias/PDFÉQ/richard_allington.PDFÉQ. (2013) *Les six caractéristiques d'un enseignement efficace de la lecture au niveau élémentaire,* Traduction. Sherbrooke.

ANNEXE 1

Formations reçues

Formations reçues lors de l'implantation du PDFÉQ

FORMATIONS REÇUES

C.S. [redacted]

2000-2010

Évaluation formative, sommative, par Mme [redacted]

Lecture dirigée du PDFÉQ

Regard critique sur la politique d'évaluation du MELS

Planification des SAÉ

Évaluation des compétences

Adaptation de l'enseignement

différenciation pédagogique

Le socio-constructivisme

Groupe [redacted]: l'enseignement par médiation, la mémoire

ANNEXE 2

Entretiens en lecture

Nom de l'élève : _____

ENTRETIEN, élève et enseignant, en LECTURE[1].

Date : _____

À la dernière rencontre, tu lisais (titre).

Que lis-tu maintenant ?

Pourquoi as-tu choisi ce livre ?

Est-ce un livre intéressant ?

Quelle est l'histoire du livre ? De quoi parle-t-on dans ce livre ?

Peux-tu me lire un extrait de ton livre, s'il vous plaît ?

Que penses-tu qu'il va arriver ensuite ?

Quel personnage aimes-tu le plus ?

Est-ce que tu aimes ton livre ? Pourquoi ?

Est-ce que c'est un bon choix de livre pour toi ? Est-il « à ta pointure » ?

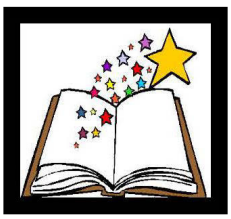
Comment ça va en lecture ?

Y a-t-il quelque chose que je puisse faire pour t'aider en lecture ?

Si tu pouvais parler à l'auteur(e) du livre, qu'est-ce que tu aimerais lui dire ? Lui demander ?

Est-ce que tu as découvert des mots nouveaux dans ton livre ? Des mots difficiles à lire ou à comprendre ?

Adaptation d'un outil de Jocelyne Giasson (2003)



ANNEXE 3

Extrait de page du journal de bord

Extrait de page du journal de bord

Extrait : les affixes			
CONTENU	**LIEN AVEC LES CADRES DES RÉFÉRENCE MELS** (PDF, PDA, CADRE EN ÉVALUATION…) **LES MILIEUX DÉFAVORISÉS**	**PRATIQUES PROFESSIONNELLES**	**OUTILS DÉVELOPPÉS**
CE QUI EST NOUVEAU POUR MOI *Ce qu'on appelle les affixes, les « mots savants ». Ce qui est nouveau, c'est l'utilisation systématique qu'on peut, qu'on doit en faire en classe. La pertinence de leur utilisation me saute davantage aux yeux.* *Les SAÉ (situations d'apprentissage et d'évaluation). Ces situations sont d'autant d'apprentissage que d'évaluation. L'expérience aussi m'a amené à cette réflexion.* **CE QUI JUSTIFIE MES ACTIONS ET MES CROYANCES** *Pour apprendre le sens d'un mot nouveau, on peut proposer un modelage à l'élève ce qui nous ramène à l'enseignement stratégique.* *L'enseignement des stratégies (chapitre 8) : le contexte dans lequel se situe le mot nouveau, sa morphologie, l'utilisation de ce que l'élève connaît de la langue et ses connaissances antérieures (constructivisme) Les élèves proposent d'afficher ces affixes..*	*Reconnaissance et identification des mots d'un texte : à l'aide de la base ou des affixes, etc. (PDF).* *Les SAÉ qui proviennent de ????????*	**PRATIQUES JUSTIFIEES** *Pour placer les élèves en situation d'évaluation à la fin du cycle, les faire pratiquer « intelligemment ».* **NOUVELLES PRATIQUES** *Les ateliers d'intégration: aspect ludique du vocabulaire à développer. Faire surgir la dimension affective des mots (cahier de beaux mots). Illustrer des proverbes, des expressions en lieu avec les SAÉ, le projet pédagogique en cours ou les fêtes du calendrier.* **PRATIQUES ELIMINEES** *Avoir un jour éliminé la dimension ludique et affective des mots. Avoir aussi abandonné l'étude d'un mot par jour quant à son étymologie. Revenir sur ces abandons.*	*Cahier de beaux mots et de mots nouveaux. À utiliser pendant la lecture d'un texte et pour la préparation d'une production écrite.*

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE 4

Accord du comité éthique

Accord du comité éthique

Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue

Référence : 2013-04 – Carle, Y.

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue certifie avoir examiné le protocole de recherche soumis par :

Carle Yves, étudiant en sciences de l'éducation

et intitulé (titre de la recherche) : *« Pour une intervention plus efficace en enseignement de la lecture dans le milieu défavorisé où j'enseigne »*

DÉCISION DU CÉR :

☒ Accepté

☐ Refusé Suite aux dispositions des articles 5.5.1, 5.5.2 et 5.5.4 de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

☐ Autre (voir commentaires ci-dessous)

Surveillance éthique continue :

Rapport annuel Date : 21 mai 2014
Rapport d'étapeDate : _____
Rapport final[1] Date : à la fin du projet
Autres (expliquez) :_____

[1] Les formulaires modèles pour les rapports d'étape, annuel et final sont disponibles sur le site internet de l'UQAT www.web2.uqat.ca/recherche

Membres du comité :

Nom	Poste occupé	Département ou discipline
Manon Champagne	Professeure	UER sc. de la santé
Sylvain Beaupré	Professeur	UER sc. de l'éducation
Saïd Bergheul	Professeur	UER sc. dév. Humain et social

Date 21 mai 2013

Maryse Delisle, conseillère en gestion de la recherche
Déléguée CÉR

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXE 5

Demande à la Direction [redacted]

Demande à la Direction de l'Établissement

[redacted] le 20 mars 2013

[redacted]
Directrice de l'Établissement [redacted]
CS[redacted]

Objet : recherche à la maitrise

Madame.

Comme vous le savez déjà, je suis étudiant à la maitrise en éducation (programme 3414) à l'UQAT dans la cohorte de Mont-Laurier.

Je sollicite aujourd'hui votre appui pour m'autoriser à envoyer aux parents de mes élèves une demande d'autorisation pour que leur enfant participe, en tant qu'élève de ma classe, à cette recherche. Je place en annexe une copie de cette demande aux parents.

Je me propose de vous envoyer, à votre demande, une copie du rapport de ma recherche : POUR UNE INTERVENTION PLUS EFFICACE EN ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LE MILIEU OÙ J'ENSEIGNE. Au besoin, je vous mentionne que M. Pierre Lemay de l'UQAT est directeur de ma recherche.

Veuillez agréer, [redacted], l'expression de mes sentiments les meilleurs.
M. Yves Carle

ANNEXE 6

Réponse de la Direction de l'Établissement

Commission scolaire [redacted]

Établissement [redacted]

[redacted]

[redacted]

Maniwaki, le 9 avril 2013

Monsieur Yves Carle

Enseignant, Établissement du Rucher

CSHBO

Objet : recherche à la maitrise

Monsieur,

Par la présente, j'accuse réception de votre demande dans le cadre de votre projet de maitrise en éducation (programme 3414) à l'UQAT dans la cohorte de Mont-Laurier.

C'est avec un immense plaisir que je vous accorde l'autorisation d'envoyer aux parents de vos élèves une demande d'autorisation pour que leur enfant participe, en tant qu'élève de votre classe, à cette recherche.

Je serai intéressé de faire la lecture de votre rapport de recherche : POUR UNE INTERVENTION PLUS EFFICACE EN ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LE MILIEU OÙ J'ENSEIGNE.

Veuillez recevoir, Monsieur Carle, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

[redacted] Directrice

ANNEXE 7

Formulaire de consentement aux parents

Formulaire de consentement

aux parents

des élèves de la classe du praticien-chercheur

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : POUR UNE INTERVENTION PLUS EFFICACE EN ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LE MILIEU OÙ J'ENSEIGNE

Nom du chercheur : Yves Carle, étudiant à la maitrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).

Nom du directeur de la recherche : M. Pierre Lemay, PhD, professeur, département des sciences de l'Éducation (UQAT).

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Commanditaire ou source de financement : aucun

DUREE DU PROJET : 2013 (mai et juin)

Certificat d'éthique émis par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAT le : [date]

Préambule :

« Nous vous demandons de permettre à votre enfant de participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il ou elle participe à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche, les droits de votre enfant ou vos droits en tant que parent du participant.

N'hésitez pas à communiquer avec nous ou avec des responsables à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue afin d'éclaircir des informations qui ne seraient pas assez précises pour vous.»

BUT DE LA RECHERCHE : Le chercheur enseigne au deuxième cycle du primaire et il estime que la lecture est le pivot de la réussite en classe. Comme il ne peut s'attaquer à tous les aspects de cet enseignement, il choisit de travailler spécifiquement sur les mots de vocabulaire (les nouveaux, les difficiles et le sens de ces derniers) ainsi que sur les expressions de la langue et de leur sens. Le chercheur se propose de jeter un regard critique sur ses pratiques par rapport au développement de la compétence à lire. Il poursuit trois objectifs : trouver des pistes intéressantes pour ajuster certaines pratiques d'enseignement, dégager des approches dites « efficaces » et favoriser l'innovation pédagogique en classe.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION A LA RECHERCHE : Votre enfant aura besoin de votre soutien comme à l'habitude par exemple, dans ses devoirs et leçons concernant les mots de vocabulaire de la semaine. La recherche se tiendra en classe la plupart du temps sinon à la bibliothèque de l'école ou municipale.

AVANTAGES POUVANT DECOULER DE VOTRE PARTICIPATION : Les élèves participant à la recherche pourront possiblement développer des stratégies pour comprendre le sens d'un mot nouveau dans un texte ou faire profiter aux autres de leurs propres trucs pour les apprendre et les mémoriser. Ils développeront leur curiosité face aux mots de vocabulaire et seront éventuellement plus à l'aise pour faire l'appréciation d'un livre.

RISQUES ET INCONVENIENTS POUVANT DECOULER DE VOTRE PARTICIPATION : Il n'y a aucun risque ni inconvénient associé à la participation à cette étude.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT A ASSURER LA CONFIDENTIALITE : : Les données recueillies lors de cette étude seront conservées de manière confidentielle et l'anonymat des élèves, de l'école et de la commission scolaire sera assuré. Les noms des personnes et des lieux dans la recherche seront fictifs. Pendant la recherche, seul le chercheur aura accès aux données recueillies sur son ordinateur portable, protégé par un mot de passe personnel. De plus, les documents papier relatifs à cette recherche seront conservés dans un classeur fermant à clé. À sa demande, le directeur de recherche aura aussi accès aux données recueillies. Ces données seront détruites dès la remise finale du rapport de recherche.

Indemnité compensatoire : Aucune indemnité compensatoire ne sera versée aux élèves pour leur participation à cette étude.

COMMERCIALISATION DES RESULTATS ET / OU CONFLITS D'INTERETS : Aucun risque de conflit d'intérêts ni aucune commercialisation.

DIFFUSION DES RESULTATS : Il sera possible de lire les résultats de cette recherche dans un rapport de recherche remis au directeur de recherche. Le chercheur aura aussi une copie de ce travail. Éventuellement, il pourrait présenter les résultats de sa recherche à ses collègues de travail lors d'une rencontre pédagogique.

CLAUSE DE RESPONSABILITE : « En acceptant que votre enfant participe à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard et à celui de votre enfant ».

Rapport-Gratuit.com

La participation dans une recherche est volontaire :

La participation est volontaire

L'élève peut se retirer en tout temps et faire détruire les informations qui le concernent.

S'il se retire, l'élève recevra les mêmes services qu'avant.

Pour faire partie de la recherche, l'élève aura besoin de la signature d'un de ses parents.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
UQAT
Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche
445, boul. de l'Université, Bureau B-309
Rouyn-Noranda (Qc) J9X 5E4
Téléphone : (819) 762-0971 # 2252
maryse.delisle@uqat.ca

Consentement :

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à l'étude POUR UNE INTERVENTION PLUS EFFICACE EN ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DANS LE MILIEU OÙ J'ENSEIGNE.

Nom du participant (lettres moulées)

_____ _____

Nom du parent du participant Date

_____ _____

Signature du parent Date

Ce consentement était obtenu par :

M. Yves Carle

Signature Date

Questions :

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :

M. Pierre Lemay, directeur de recherche à l'UQAT, 1-819-762-0971, poste 2232

pierre.lemay@uqat.ca

Veuillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXE 8

Planification de SAÉ

Tableau 1

	Approche choisie	Production de l'élève	Type d'aide	Commentaires de l'élève	Qu'est-ce que j'en pense ?	Mes décisions
Les insectes OCTOBRE						
Santé… vous bien NOVEMBRE						
Noël et ses beautés DÉCEMBRE						
L'hiver en été JANVIER						
Raconte une légende FÉVRIER						

ANNEXE 9

Planifications actuelles

Planification 1 (les pages renvoient au document Progression des apprentissages)

Compétence Lire des textes variés

Planification 2 (les pages renvoient au document Progression des apprentissages)

Compétence Lire des textes variés

Critères d'évaluation	Compréhension de la lecture (priorité) *Arts plastiques (autres compétences, voir planifications des disciplines concernées) *Écrire des textes variés (écriture) *(compétence 1) Résoudre des problèmes mathématiques, *(compétence 2) Raisonner à l'aide de concepts mathématiques
S.A.É.	Un livre de records, textes Un livre des records des animaux Le livre des records, rédaction des élèves de la première année du deuxième cycle
Stratégies et leurs utilisations	*reconnaissance des mots d'un texte (p. 70), identifier en contexte les mots nouveaux, iv. Sens global de la phrase ou du texte *(p. 71) 2.1 Préparation à la lecture, b) préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit. *compréhension des phrases (p. 71) 2.2 d) cerner l'information importante… i. identifier ce dont on parle, ii. Identifier les groupes de mots ou les mots-clés porteurs de sens *compréhension des textes, 2.3 a) formuler des hypothèses, ii. Tenir compte d'indices fournis par le texte
Connaissances	Variétés de textes (p. 67) *textes qui expliquent, *textes qui servent d'outils de référence (p. 68) Structure du texte (p. 68) f) identifier un sujet central et ses différents aspects
Moyens	Textes sur chacun des animaux de la Situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) +Entretiens en lecture : questions ciblées sur la compréhension +Livres sur les animaux, les insectes, dictionnaire des animaux de l'Afrique *leurs habitats *le garde-manger *leurs habiletés

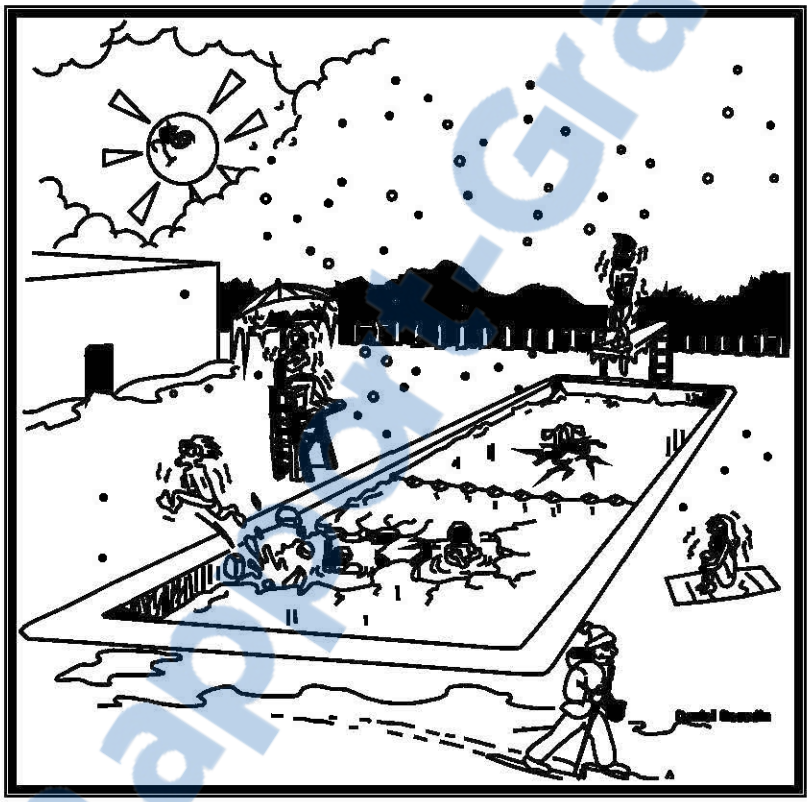
Planification 3 (les pages renvoient au document Progression des apprentissages)

Compétence Écrire des textes variés

Critères d'évaluation	*vocabulaire (priorité) *ponctuation *orthographe (usage et grammatical) (autre compétence, voir planifications de la discipline concernée) *Arts plastiques
S.A.É.	Un recueil de livres d'histoires d'Halloween
Stratégies et leurs utilisations	*(p. 14) C.4. Les règles d'emploi de la majuscule (noms propres de personnes, d'animaux, de personnages, de lieux) *(p. 32) A. E. les règles d'accord dans le groupe du nom : 1. D et N 2. A avec N 3. D et A avec le N dans le GN.
Piste appropriation Connaissances	*(p. 35) B. Le groupe du nom 1. Repérer les adjectifs et les déterminants et les relier au noyau du groupe du nom 2. Corrige les marques de genre et de nombre du déterminant, de l'adjectif et du nom.
Utilisation connaissances	*B. À l'étape de rédaction, 1. Employer de façon appropriée des mots notés dans ses listes de mots (p. 12) *C. À l'étape de révision 1. Rechercher des mots qui se répètent inutilement et les remplacer par a. des synonymes
Moyens	Recours à une banque de mots sur le thème de l'Halloween (mots de vocabulaire : apprendre le sens et non l'orthographe) Lancer l'idée du cahier de beaux mots (recueil des mots choisis par les élèves) Cahier d'exercices Clic Mots sur les éléments de la ponctuation Livres d'histoires sur l'Halloween pour remarquer la structure du récit (travaillé mais non évalué)

ANNEXE 10

Exemple de SAÉ



Rapport-Gratuit.com

À une certaine époque, un seul bruit réveillait les humains tous les matins : celui du soleil se levant et vissant ses huit grands rayons dans sa belle tête ronde. Ça se passait au pôle Nord, mais on l'entendait très bien de partout.

Quand le soleil dormait, il laissait ses rayons à côté de lui sans aucune méfiance. Parfois, en s'habillant, il en oubliait un ou deux et il faisait moins chaud. Parfois, il ne se levait pas, et c'était l'hiver. Mais il savait compter et connaissait très bien le nombre de ses rayons : huit.

Il n'était, hélas, pas le seul à savoir compter. Un soir, des voleurs s'emparèrent de l'un de ses rayons d'or : ils voulaient le découper en rondelles comme un saucisson et le revendre sous forme de pièces.

Le matin, quand le soleil se leva et vissa ses rayons, il s'aperçut du vol. Furieux, il se recoucha en attendant qu'on lui rapporte son rayon.

Et l'hiver commença au milieu de juillet. Les fraises ne rougirent point, les pommes se ratatinèrent et on dut allumer les feux dans les maisons.

Quand la neige commença à tomber au mois d'août, le Premier ministre fit un voyage officiel auprès du soleil. Il fut fort mal reçu. Quand il demanda au soleil pourquoi il ne voulait plus faire son travail, l'astre lui répondit :

- Je n'ai pas à me lever pour chauffer une bande de voleurs! Tant qu'on ne m'aura pas rendu mon rayon, je ne me lèverai plus!

L'hiver en été

Partie A

Rappel de l'histoire

a) Quelles étaient, au commencement, les habitudes du soleil?

_____

_____

_____

b) Quel événement vient perturber ses habitudes?

_____

_____

Quelle est, pour les humains, la conséquence de cet événement?

_____

_____

_____

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

c) Que font les humains en réaction à cela?

d) Comment l'histoire se termine-t-elle?

L'hiver trop précoce entraîne de nombreux inconvénients.

Relève tous ceux que mentionne le texte.

Que penses-tu de l'attitude du soleil dans cette histoire?

Aurais-tu agi différemment, à sa place, après le vol de ton rayon?

Explique ta réponse.

On dit dans le texte que Nez-en-l'air n'est pas un très bon policier.

Es-tu d'accord?

Explique pourquoi.

ANNEXE 11

Feuillet de réflexions

Feuillet de réflexion

Titre de la SAÉ

Critère d'évaluation travaillé

Projet pédagogique ciblé

Quoi ?	**1**

Qu'est-ce qui est prescrit ?

Quoi Documents obligatoires : PFEQ (langue, lecture)
PDA (savoirs essentiels dans les connaissances et stratégies et dans la section utilisation des connaissances et stratégies en lecture, repères culturels du PFEQ

Qui Profils du lecteur
Attentes de fin de cycle

Comment Approche par compétences jugée par les critères d'évaluation
Grilles d'évaluation
SAÉ et SÉ, matériel didactique disponible et cahiers d'exercices

Quand Faisabilité (est-ce trop selon le temps, le calendrier scolaire, l'année du cycle ?)

Pourquoi Lecteur compétent car on doit INSTRUIRE et QUALIFIER

Qui ?	**2**

Qui quelle est ma clientèle ? quel est le profil de lecteur des élèves ? à quel milieu culturel ? à quel portrait de classe ? Selon les croyances de ma clientèle, quels sont leurs intérêts ?

Quoi Selon mon portrait de classe, quel seront les contenus ? S'agira-t-il de situation de départ ? consolidation ? d'enrichissement ?

Comment En cycle ? en année ? comment travailler ?

Favoriser les connaissances antérieures en vocabulaire et en stratégies pour connaître la clientèle
Tâches en lecture
- Selon les besoins de chacun, on choisira les critères d'évaluations

Quand La clientèle a-t-elle eu le temps de changer en dix mois ? et le lecteur, lui ? C'est faisable ? C'est vérifiable ? « Testable » ?

Pourquoi Justifier l'aide apportée, les moyens mis en place (TIC)

Comment ?	**3**

Donner la parole aux élèves

Qui L'élève, la formation, les intérêts, les capacités et la personnalité de l'enseignant

Quoi Le PFEQ, la PDA
Planification par ce feuillet de route.
Selon les contenus, adapter ses interventions, ses moyens, ses approches pédagogiques.

Pourquoi Justification : on doit INSTRUIRE, QUALIFIER et ici, davantage, SOCIALISER.

Quand ?	**4**

Qui Selon le temps de l'année, à qui enseigne-t-on ? où est l'élève dans son profil de lecteur ? où l'enseignement est-il rendu ? quel est le niveau d'atteinte des savoirs dans la PDA ?

Quoi Y a-t-il des événements du calendrier à prioriser ? des interventions non prévues ? des « hasards » à récupérer ?

Qu'est-ce qui est prescrit selon ce temps de l'année dans le PFEQ ?

Quels sont les critères d'évaluation que je vais prioriser ?

Comment Selon la planification annuelle, mensuelle ou hebdomadaire, est-ce faisable compte tenu de ma clientèle à ce moment précis de l'année ?

Pourquoi Suis-je en début d'étape ? en apprentissage (SAÉ) ?, en évaluation (SÉ) ?

Justifier mes actions en ce temps de l'année (GPS

Pourquoi ?	**5**

Comment Par l'observation, la réflexion, la formation continue

Qui Moi-même, l'élève, l'équipe-école, les professionnels de l'enseignement

Quoi Mes lectures, mes documents MELS

Quand Chaque fois que je planifie, chaque fois que je prends une décision en classe, sur le terrain

Notes personnelles

Droits réservés Yves Carle

Septembre 2015