

Le programme du primaire



C a d r e d ' e n s e i g n e m e n t



BRITISH
COLUMBIA

Ministry of Education

Le programme du primaire

C a d r e d ' e n s e i g n e m e n t

Marilyn Chapman, auteure principale	Université de la Colombie-Britannique (faculté d'éducation)
Reggi Balabanov	B.C. Confederation of Parent Advisory Councils
Chris Bischoff	District scolaire n° 23 (Central Okanagan)
Heather Dean	District scolaire n° 05 (Southeast Kootenay)
David Denyer	District scolaire n° 79 (Cowichan Valley)
Bonnie Jesten	District scolaire n° 24 (Kamloops)
Carol Johns	District scolaire n° 05 (Southeast Kootenay)
Colleen Politano	District scolaire n° 62 (Sooke)



Ministry of Education

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

Le programme du primaire

Publ. en anglais sous le titre : The primary program: a framework for teaching

Comprend des références bibliographiques

ISBN 0-7726-4360-1

1. Enseignement primaire – Colombie-Britannique – Programmes d'études.

I. Chapman, Marilyn L. (Marilyn Lesley), 1946– . II. British Columbia. Ministry of Education.

LB1564.C3P7514 2000 372.19'09711 C00-960302-6

RB0146

On peut commander d'autres exemplaires de ce document auprès de :

Office Products Centre

742 av. Vanalman

PO Box 9455 Stn Prov Govt

Victoria, BC V8W 9V7

Tél. : 250-952-4460 (sans frais 1-800-282-7955)

Télec. : 250-952-4442

Tous droits réservés © 2000 Ministry of Education of British Columbia

AVIS DE DROIT D'AUTEUR

Toute reproduction, en tout ou en partie, sous quelque forme et par quelque procédé que ce soit, est interdite sans l'autorisation écrite préalable de la province.

AVIS DE PROPRIÉTÉ EXCLUSIVE

Ce document contient des renseignements privés et confidentiels pour la province. La reproduction, la divulgation ou toute autre utilisation de ce document sont expressément interdites, sauf selon les termes de l'autorisation écrite de la province.

EXCEPTION LIMITÉE À L'INTERDICTION DE REPRODUIRE

La province autorise la copie et l'utilisation de cette publication en entier ou en partie à des fins éducatives et non lucratives en Colombie-Britannique et au Yukon par tout le personnel des conseils scolaires de la Colombie-Britannique, y compris les enseignants et les administrateurs, par les organismes faisant partie du Educational Advisory Council et identifiés dans l'arrêté ministériel, et par d'autres parties offrant directement ou indirectement des programmes scolaires aux élèves admissibles en vertu de la *School Act* ou *Independent School Act* (lois scolaires).

Remerciements

Le ministère de l'Éducation désire remercier tous ceux et celles qui ont contribué à la création du présent document. Le Ministère remercie particulièrement les membres du Comité d'élaboration du programme du primaire, dont les noms figurent sur la page de titre. Le Ministère désire également remercier les personnes suivantes de leur apport :

Landra Robinson — 1997-98
District scolaire n° 44 (North Vancouver)
Csaba Frank Tusko — 1997-98
B.C. Confederation of Parent Advisory Councils

Au cours de l'élaboration du présent document, le comité a reçu une aide directe des personnes et des entreprises suivantes :

Valerie Collins
(coordonnatrice, Student Assessment & Program Evaluation, Ministry of Education)

Sonia MacPherson
(vérification de la recherche et des sources)

Trevor Calkins
Heather Kelleher
Werner Liedtke
Malcolm Sneddon
(commentaires pertinents sur la compétence mathématique)

A. Toutant Consulting
(commentaires pertinents sur l'Annexe B)

GT Publishing Services Ltd.
(editing & design)

Le Ministère désire en outre remercier les nombreuses personnes et les nombreux groupes qui ont analysé une ou plusieurs versions préliminaires du présent document au cours de son élaboration, et qui ont fait de précieuses suggestions par l'intermédiaire de leurs représentants au Comité consultatif sur le programme du primaire :

Reggi Balabanov
B.C. Confederation of Parent Advisory Councils

Marlene Dergousoff
B.C. Principals and Vice-Principals Association

Dean Goard
University Presidents' Council

Jan Iverson
Postsecondary Colleges & Institutes

Janis Johnson
B.C. Schools Superintendents Association

Susan Kennedy
Special Programs Branch, Ministry of Education

Helen Myers
Ministry for Children and Families

Elizabeth Pennell
Field Services Team, Ministry of Education

Anne Stack
Open School, Open Learning Agency

Deidre Stuart
B.C. Teachers' Federation

Penny Tees
B.C. School Trustees Association

Yushy Wallace
French Programs Branch, Ministry of Education

Nancy Walt
Student Assessment and Program Evaluation,
Ministry of Education

Christa Williams
First Nations Education Steering Committee

Martin Young
Policy Evaluation and Analysis Branch, Ministry
of Education

Remerciements	5
---------------------	---

CHAPITRE 1 / LE PROGRAMME DU PRIMAIRE : CADRE D'ENSEIGNEMENT • 12

Le programme du primaire et les buts de l'éducation	14
Le programme du primaire et les principes de l'apprentissage	15
La philosophie du programme du primaire	16
Le programme du primaire : Raison d'être	17
17 • <i>La base de recherches</i>	
Les aires de développement du programme du primaire	20
Développement esthétique et artistique	21
Développement affectif et social	23
Développement intellectuel	24
Développement physique et bien-être	26
Développement de la responsabilité sociale	27
Résumé : Cadre d'enseignement	29

CHAPITRE 2 / LES APPRENANTS ET L'APPRENTISSAGE • 30

L'apprentissage exige la participation active de l'élève	32
32 • <i>Apprendre en participant à des situations d'apprentissage pertinentes</i>	
33 • <i>Apprendre par le jeu</i>	
35 • <i>Apprendre par la représentation</i>	
36 • <i>Apprendre par la réflexion</i>	
Les élèves apprennent de différentes façons et à des rythmes différents	38
39 • <i>La diversité des styles de réflexion et d'apprentissage</i>	
40 • <i>La diversité des besoins en matière d'apprentissage</i>	
40 • <i>La diversité culturelle et linguistique</i>	
L'apprentissage est un processus à la fois individuel et collectif	42
42 • <i>La nature personnelle de l'apprentissage</i>	
43 • <i>La construction du sens</i>	
44 • <i>L'apprentissage autogéré</i>	
45 • <i>La nature et l'importance du contexte</i>	
46 • <i>La nature socioculturelle de l'apprentissage</i>	
46 • <i>Apprendre par l'interaction sociale</i>	
47 • <i>Apprendre par la langue</i>	
48 • <i>Apprendre par les arts</i>	
48 • <i>Apprendre par les sciences</i>	
49 • <i>Apprendre par les mathématiques</i>	
49 • <i>Apprendre par la technologie</i>	
Résumé : Les apprenants et l'apprentissage	51

Table des matières

CHAPITRE 3 / LE PROGRAMME D'ÉTUDES ET LE CONTEXTE • 52

Organisation des ERI	54
54 • <i>Regroupement de deux années</i>	
55 • <i>Résultats d'apprentissage qui se répètent dans les ERI</i>	
Contextes liés au programme provincial	56
56 • <i>Maternelle</i>	
56 • <i>La réflexion et l'apprentissage dans le programme d'études</i>	
57 • <i>La langue, la lecture et l'écriture et le programme d'études</i>	
58 • <i>La compétence mathématique et le programme d'études</i>	
Interprétation du programme d'études provincial	60
60 • <i>Énoncés de base et indicateurs d'apprentissage</i>	
61 • <i>Exemple de liens entre les aires de développement, les énoncés de base, les indicateurs d'apprentissage et les résultats d'apprentissage</i>	
62 • <i>Indicateurs d'apprentissage : Développement esthétique et artistique</i>	
63 • <i>Indicateurs d'apprentissage : Développement affectif et social</i>	
64 • <i>Indicateurs d'apprentissage : Développement intellectuel</i>	
66 • <i>Indicateurs d'apprentissage : Développement physique et bien-être</i>	
67 • <i>Indicateurs d'apprentissage : Développement de la responsabilité sociale</i>	
68 • <i>Les résultats d'apprentissage vus dans une perspective développementale</i>	
Modèles d'intégration du programme d'études	70
Résumé : Le programme d'études et le contexte	73

CHAPITRE 4 / LES ENSEIGNANTS ET L'ENSEIGNEMENT • 74

Le rôle de l'enseignant	75
76 • <i>L'enseignement, un processus de collaboration</i>	
Des milieux d'apprentissage enrichissants	77
79 • <i>Les ressources du milieu d'apprentissage</i>	
80 • <i>Le rôle de la bibliothèque</i>	
81 • <i>Le rôle des outils technologiques dans le milieu d'apprentissage</i>	
Un enseignement adapté au stade de développement	83
Aborder la question de la diversité	85
85 • <i>Des stratégies d'enseignement qui répondent aux besoins de divers apprenants</i>	
87 • <i>Enseigner en répartissant les élèves en groupes</i>	
88 • <i>Méthodes et programmes destinés à des groupes particuliers</i>	
Les politiques et les structures qui assurent la réussite de tous les élèves	92
93 • <i>L'intervention précoce</i>	
97 • <i>Aider les élèves ayant des besoins particuliers</i>	
100 • <i>L'organisation de l'école</i>	
Résumé : Les enseignants et l'enseignement	103

CHAPITRE 5 / PROMOUVOIR LA RESPONSABILITÉ SOCIALE CHEZ LES ENFANTS • 104

Encourager la responsabilité sociale	105
Créer une collectivité d'apprenants	107
Apprendre ensemble	109
Apprendre à résoudre les problèmes pacifiquement	110
Apprendre à valoriser la diversité	112
112 • <i>L'approche multiculturelle et antiraciste</i>	
113 • <i>L'égalité des sexes</i>	
Apprendre à devenir responsable	114
Résumé : Promouvoir la responsabilité sociale chez les enfants	117

Table des matières

CHAPITRE 6 / FAVORISER CHEZ LES ENFANTS L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE, DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE • 118

Développer l'aptitude à communiquer	119
L'éveil à la lecture et à l'écriture	121
L'apprentissage de l'écriture	124
Le processus et l'apprentissage de la lecture	126
Le processus et d'écriture et d'apprentissage de l'écriture	128
Apprendre dans le cadre de situations d'apprentissage en lecture et en écriture	129
129 • <i>Apprendre par la lecture</i>	
132 • <i>Apprendre par l'écriture</i>	
Apprendre grâce à l'enseignement de la lecture et de l'écriture	133
135 • <i>L'enseignement de la lecture et de l'écriture adapté à divers apprenants</i>	
Résumé : Favoriser chez les enfants l'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture	145

CHAPITRE 7 / DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE MATHÉMATIQUE DES ENFANTS • 146

La compétence mathématique	147
148 • <i>Les similitudes entre la compétence mathématique et la littérature</i>	
149 • <i>La compétence mathématique et la communication</i>	
Stimuler la compétence mathématique	150
150 • <i>L'éveil au raisonnement mathématique</i>	
151 • <i>L'aptitude pour les mathématiques</i>	
152 • <i>L'initiation aux mathématiques</i>	
155 • <i>Découvrir la nature des mathématiques</i>	
Résumé : Développer la compétence mathématique des enfants	157

CHAPITRE 8 / MESURE, ÉVALUATION ET TRANSMISSION DES RÉSULTATS • 158

Le rôle des critères	160
La mesure efficace	162
162 • <i>La mesure adaptée au stade de développement de l'enfant</i>	
162 • <i>La mesure en contexte</i>	
163 • <i>La mesure coopérative</i>	
164 • <i>La mesure dynamique</i>	
165 • <i>Recueillir des données dans le cadre de la mesure</i>	
166 • <i>Épreuves standardisées</i>	
167 • <i>Organiser les renseignements recueillis lors de la mesure</i>	
Évaluer l'apprentissage des enfants	168
168 • <i>Les normes de performance de la Colombie-Britannique</i>	
169 • <i>L'évaluation, un outil de planification</i>	
Communications sur les progrès des enfants	170
171 • <i>Les bulletins officiels</i>	
173 • <i>Utiliser les objectifs du PAP pour la transmission des résultats</i>	
173 • <i>Les comptes rendus informels</i>	
Résumé : Mesure, évaluation et transmission des résultats	175

CHAPITRE 9 / PARENTS, FAMILLES ET COLLECTIVITÉS • 176

Les rôles des parents et leurs rapports avec l'école	178
179 • <i>Associer et informer les parents</i>	
La participation des parents à la vie de l'école	181
181 • <i>Lignes directrices concernant l'aide des parents dans les écoles</i>	
Le soutien des familles à l'apprentissage	182
La communication avec les parents	184
Les liens entre l'école et la collectivité	185
Résumé : Parents, familles et collectivités	187

ANNEXES • 189

A : Bibliographie et ressources	191
191 • <i>Bibliographie</i>	
200 • <i>Ressources destinées aux enseignants</i>	
202 • <i>Ressources destinées aux parents</i>	
202 • <i>Ressources publiées par le ministère de l'Éducation</i>	

Déclarations de principes

- 18 • *Principes directeurs de l'intervention pédagogique*
- 33 • *Le jeune enfant a le droit d'apprendre en jouant*
- 38 • *Les principes d'adoption de démarches pertinentes favorisant l'apprentissage et le développement de l'enfant*
- 54 • *Mise sur pied d'un programme d'études pertinent*
- 75 • *Un enseignement qui favorise le développement et l'apprentissage*
- 107 • *Créer une collectivité d'apprenants respectueux*
- 130 • *Apprendre à lire et à écrire : des stratégies d'enseignement adaptées au stade de développement des jeunes enfants*
- 160 • *Mesurer l'apprentissage et le développement des enfants*
- 177 • *Établir des rapports réciproques avec les familles*

Table des matières

Résultats de recherches récentes

- 31 • *L'apprentissage et le cerveau*
- 42 • *Motivation et apprentissage*
- 77 • *Des milieux enrichissants*
- 99 • *Le redoublement, les classes de transition, le passage en classe supérieure pour des raisons sociales et l'intervention*
- 101 • *Les classes à années multiples*
- 108 • *Les avantages scolaires et sociaux de classes respectueuses*
- 115 • *Encourager la responsabilité sociale*
- 137 • *Qu'est-ce qui facilite ou entrave l'apprentissage de la lecture?*
- 138 • *Les meilleures pratiques pour soutenir l'apprentissage de la lecture*
- 139 • *Accroître la sensibilisation aux phonèmes*
- 140 • *Enseigner la phonétique*
- 141 • *Évaluer le matériel servant à l'enseignement de la lecture*
- 142 • *Aider les lecteurs qui ont des difficultés*
- 143 • *Favoriser l'apprentissage de l'écriture chez les enfants*
- 144 • *Aider les enfants à apprendre l'orthographe*
- 180 • *L'importance de la participation des parents*
- 183 • *Idées fausses et faits concernant les devoirs à la maison*

Information sous forme de tableau ou diagramme

- 13 • *Énoncé de mission**
- 34 • *Les types de jeux et de comportements*
- 35 • *Représentation du savoir*
- 39 • *Les multiples formes de l'intelligence*
- 45 • *Les facettes du contexte*
- 53 • *Arrêté sur les aires d'apprentissage obligatoires dans un programme d'études**
- 55 • *Le niveau primaire (extrait du Programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année, 1994)**
- 61 • *Exemple de liens entre les aires de développement, les énoncés de base, les indicateurs d'apprentissage et les résultats d'apprentissage*
- 62 • *Indicateurs d'apprentissage : développement esthétique et artistique*

Table des matières

63	• Indicateurs d'apprentissage : développement affectif et social
64	• Indicateurs d'apprentissage : développement intellectuel
66	• Indicateurs d'apprentissage : développement physique et bien-être
67	• Indicateurs d'apprentissage : développement de la responsabilité sociale
70	• Méthodes d'intégration du programme d'études
76	• Les responsabilités de l'enseignant*
78	• Les dimensions complexes d'un milieu enrichissant
84	• Soutien à l'autonomie
86	• Stratégies d'enseignement répondant aux besoins des divers apprenants
87	• Types de regroupements
94	• Modes d'intervention pour régler les problèmes de lecture et d'écriture
106	• Résumé de la version préliminaire des attentes en responsabilité sociale
120	• Fonctions du langage et genres
122	• L'apprentissage de la lecture et de l'écriture
125	• La sensibilisation à la phonologie et aux phonèmes en contexte
127	• Dimensions de la langue écrite : systèmes d'indices
134	• Les multiples dimensions de l'enseignement de la langue, de la lecture et de l'écriture
150	• Signes d'éveil au raisonnement mathématique
152	• Enseigner la compétence mathématique
161	• Le cycle de la mesure
166	• Collecte de données authentiques
169	• Aires d'apprentissage pour lesquelles le Ministère a élaboré des normes de performance (M à 3)
170	• Extraits de la politique provinciale en matière de transmission des résultats*
170	• Arrêté ministériel concernant les comptes rendus des progrès de l'élève*
179	• Associer et informer les parents

* indique les tableaux qui présentent de l'information sur la législation ou sur la politique provinciale



Points clés du chapitre

- *Le programme du primaire* se fonde sur la philosophie exposée dans le document de 1990 portant sur le programme du primaire tout en tenant compte de l'évolution des contextes suivants : société, politique en matière d'éducation, programme d'études, mesure et évaluation.
- Il existe trois buts en éducation. Le premier vise le développement intellectuel des élèves tandis que les deux autres visent leur développement humain et social ainsi que leur développement professionnel. Le développement humain et social est particulièrement important au primaire.
- *Le programme du primaire* adhère aux trois principes de l'apprentissage énoncés dans *Le Programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année* :
 - l'apprentissage exige la participation active de l'élève;
 - les élèves apprennent de différentes façons et à des rythmes différents;
 - l'apprentissage est un processus à la fois individuel et collectif.
- Le programme repose sur cinq aires de développement qui, ensemble, assurent le développement global de l'enfant. Ces cinq aires sont les suivantes :
 - développement esthétique et artistique
 - développement affectif et social
 - développement intellectuel
 - développement physique et bien-être
 - développement de la responsabilité sociale
- Les énoncés de base formulés dans *Le programme du primaire* reposent tous sur ces cinq aires, dont l'importance est exposée dans le présent document.

Énoncé de mission

Le système scolaire de la Colombie-Britannique a pour but de permettre à tous les apprenants de s'épanouir pleinement et d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes dont ils auront besoin pour participer à une société saine, démocratique et multiculturelle ainsi qu'à une économie florissante et durable.

LE PRÉSENT DOCUMENT REMPLACE le *Programme d'études du primaire – Document de base* (CG0304), publié par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique en 1990. Comme le document qu'il remplace, *Le programme du primaire* est un guide qui propose des méthodes efficaces aux enseignants du primaire. Le rôle de ce guide est entériné par l'arrêté ministériel M283/98, dans lequel *Le programme du primaire* est désigné comme un guide pédagogique. Il s'agit par conséquent d'une ressource approuvée dont l'utilisation est recommandée aux enseignants, sans toutefois leur être prescrite.

Le programme du primaire offre aux enseignants du primaire une vue d'ensemble détaillée. Il ne reprend pas en détail le contenu d'autres documents (par exemple, les normes de performance). Les renvois du présent document dirigent le lecteur vers d'autres sources d'information sur les sujets abordés ici de manière générale. *Le programme du primaire* décrit et illustre les quatre premières années du *Programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année* (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1994). À partir de la philosophie exposée dans le document de 1990, le présent document fournit de l'information sur la manière dont les politiques et le programme provincial prescrit peuvent être interprétés et mis en oeuvre.

Le programme du primaire intègre les connaissances actuelles et la recherche en matière d'apprentissage et d'enseignement. Le lecteur trouvera des renseignements sur la recherche un peu partout dans le texte, ainsi que dans les encadrés intitulés « Résultats de recherches récentes » qui traitent de questions particulièrement importantes. La liste des ouvrages consultés se trouve à l'Annexe A.

Le programme du primaire et les buts de l'éducation

La contribution de l'école au développement de l'élève est définie par les trois buts de l'éducation énoncés ci-dessous.

Le développement intellectuel constitue, selon la famille et la collectivité, le but premier de l'école publique. Ce but est résumé ci-dessous :

Développer chez l'élève l'aptitude à analyser rationnellement, à raisonner et à réfléchir de façon autonome et à acquérir des aptitudes d'apprentissage et des connaissances de base; développer chez l'élève un goût durable pour l'acquisition du savoir, une curiosité quant au monde qui l'entoure et une faculté de réflexion et d'expression créatrice.

Le développement humain et social et le développement professionnel, décrits ci-dessous, sont des buts communs de l'école, de la famille et de la collectivité :

Développer chez l'élève l'estime de soi et l'esprit d'initiative; développer le goût des beaux-arts et la compréhension du patrimoine culturel; développer la compréhension de l'importance de la santé et du bien-être physique; développer le sens de la responsabilité sociale et la compréhension et le respect des idées et des croyances d'autrui.

Préparer l'élève à atteindre ses objectifs professionnels; aider l'élève à acquérir des habitudes de travail efficaces et la souplesse nécessaire pour s'adapter aux changements dans le monde du travail.

L'importance relative accordée au développement humain et social et au développement professionnel varie selon l'âge de l'élève et son niveau de scolarité.

Au niveau primaire, le développement humain et social est particulièrement important puisqu'il soutient et renforce le développement intellectuel de l'enfant. C'est pourquoi le programme du primaire met l'accent sur le développement global de l'enfant, en intégrant les aires de développement suivantes :

- développement esthétique et artistique
- développement affectif et social
- développement intellectuel
- développement physique et bien-être
- développement de la responsabilité sociale

Le développement professionnel prend de l'importance au fur et à mesure que l'élève avance dans ses études. En s'intéressant au développement global de l'enfant, le programme du primaire inculque à ce dernier des traits et des attitudes qui contribueront à sa sensibilisation aux carrières et à son développement professionnel en lui apprenant notamment à être fier de son travail, à travailler efficacement avec les autres et à comprendre le rôle du travail dans la vie quotidienne. Le programme permet ainsi à l'enseignant de préparer l'élève à atteindre ses objectifs professionnels et de l'aider à acquérir des habitudes de travail efficaces et la souplesse nécessaire pour s'adapter aux changements dans le monde du travail.

Au niveau primaire, le développement humain et social est particulièrement important puisqu'il soutient et renforce le développement intellectuel de l'enfant.

Bien que ces principes demeurent fondamentaux à tous les niveaux du programme d'éducation, ils revêtent une importance capitale dans le programme du primaire.

Le programme du primaire et les principes de l'apprentissage

Comme nous l'avons déjà mentionné, *Le programme du primaire* repose sur les principes de l'apprentissage énoncés dans *Le Programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année* (1994). Bien que ces principes demeurent fondamentaux à tous les niveaux du programme d'éducation, ils revêtent une importance capitale dans le programme du primaire :

- ◆ l'apprentissage exige la participation active de l'élève;
- ◆ les élèves apprennent de différentes façons et à des rythmes différents;
- ◆ l'apprentissage est un processus à la fois individuel et collectif.



La philosophie du programme du primaire

LE PROGRAMME DU PRIMAIRE FOURNIT À l'enseignant un cadre qui incite l'enfant à accroître sans cesse ses connaissances, à mieux se comprendre et à mieux comprendre le monde qui l'entoure. Il confirme la nécessité de créer un milieu sûr, bienveillant et stimulant propice à l'apprentissage 🐾

LES ENFANTS SONT DES INDIVIDUS ET chaque enfant est unique. Le programme tient compte de toute la gamme des besoins des enfants, des différents rythmes et styles d'apprentissage, ainsi que des connaissances, situations d'apprentissage et intérêts qui facilitent l'acquisition continue du savoir. Cette prise en compte se fait grâce à un programme d'études intégré qui regroupe divers modèles, stratégies et ressources pédagogiques 🐾

LE PROGRAMME VISE LE DÉVELOPPEMENT global de l'enfant. Il témoigne d'une prise de conscience du fait que l'enfant apprend par une participation active et par le jeu et qu'il représente son savoir de différentes façons. Le programme reconnaît la nature individuelle et sociale de l'apprentissage ainsi que le rôle essentiel de la langue comme moyen de réflexion, de communication et d'apprentissage 🐾

LE PROGRAMME CONFIRME L'IMPORTANCE des premières années comme fondement de l'acquisition continue du savoir, et celle de la lecture, de l'écriture, de la compétence mathématique et de la responsabilité sociale pour la réussite à l'école et dans la vie. Il reconnaît en outre les avantages de l'adoption de méthodes convenant au degré de développement de l'enfant pour favoriser l'apprentissage de ce dernier et préconise un dépistage et une intervention rapides auprès des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage 🐾

LA MESURE ET L'ÉVALUATION FONT PARTIE intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans le cadre du programme du primaire, la mesure et l'évaluation soutiennent l'apprentissage de l'enfant. Elles aident l'enseignant à prendre des décisions pertinentes en matière d'enseignement et à communiquer avec les parents 🐾

LES ENSEIGNANTS ET LES PARENTS SONT DES partenaires dans l'éducation de l'enfant. Ils travaillent en consultation et en collaboration pour offrir à l'enfant le climat de respect, de réussite et de joie nécessaire à l'acquisition continue du savoir 🐾

Le programme du primaire : Raison d'être

Le programme du primaire témoigne des connaissances actuelles en matière de développement et d'apprentissage du jeune enfant, de nouvelles connaissances relatives aux démarches pertinentes qui favorisent le développement de l'enfant, et d'une plus grande sensibilité à la diversité des apprenants.

Depuis la parution de la documentation initiale sur le programme du primaire, de nombreux changements se sont produits dans la société et dans le domaine de l'éducation. En voici quelques exemples :

- la société
Parmi les changements constatés, on peut citer la diversité accrue de la population étudiante, la mondialisation et le développement des technologies de l'information et des communications.
- la politique en matière d'éducation
Le Programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année (1994) définit clairement les responsabilités du système scolaire et dresse la liste des exigences et des options pour les élèves de tous les échelons du programme.
- le programme d'études de la maternelle à la 12^e année
Les enseignants disposent maintenant de résultats d'apprentissage prescrits définissant les éléments à mettre en valeur en maternelle et 1^{re} année, ainsi qu'en 2^e et 3^e année (i.e. les attitudes, les habiletés et les connaissances que l'élève doit acquérir, dorénavant exposées dans les Ensembles de ressources intégrées).
- la mesure et l'évaluation en constante évolution
Les normes de performance critérielles et la documentation sur l'intervention rapide aident les enseignants à cerner les forces de l'élève et les domaines dans lesquels ce dernier a de la difficulté, et à agir en conséquence. Les quatre aires d'apprentissage de base sont les suivantes : lecture, écriture, compétence mathématique et responsabilité sociale.

Le programme du primaire tient compte de ces changements. Cette refonte du programme a pour but d'assurer la clarté et la cohérence de l'information de toute sorte dont disposent les enseignants du primaire.

La base de recherches

La recherche continue sur l'apprentissage et l'enseignement contribue de façon importante aux connaissances actuelles en matière d'efficacité d'une démarche. *Le programme du primaire* témoigne des connaissances actuelles en matière de développement et d'apprentissage du jeune enfant, de nouvelles connaissances relatives aux démarches pertinentes qui favorisent son développement, et d'une plus grande sensibilité à la diversité des apprenants. Les conseils offerts dans le présent document reposent généralement sur de nombreuses recherches approfondies et ont pour but d'orienter l'enseignant dans l'exécution des activités suivantes :

- interprétation et mise en oeuvre du programme provincial prescrit;
- conception des milieux d'apprentissage;
- planification des situations d'apprentissage et de l'enseignement;
- mesure, évaluation et transmission des résultats; et
- collaboration avec le personnel de l'école, les parents, les familles et les collectivités d'une manière qui convient au développement des élèves et à leur réalité culturelle.

La base de recherches qui a servi à l'élaboration du programme du primaire a été constituée selon les critères suivants (Allington, 1997) :

- convergence des conclusions
Un certain nombre d'études de recherche effectuées à différents endroits, par différents

chercheurs et selon des méthodes différentes aboutissent à des conclusions semblables.

- **qualité des éléments probants**

La recherche satisfait à des critères rigoureux, par exemple des tests à l'insu, une évaluation fiable et impartiale des pairs, à l'image du processus utilisé dans les journaux reconnus. Les rapports ponctuels, les monographies et les journaux dont les articles ne sont pas évalués par des pairs ne satisfont peut-être pas à ces critères. La « recherche » citée dans la publicité de programmes publiés peut être suspecte et doit être lue d'un oeil critique.

- **comparabilité**

Les conclusions tirées de résultats de recherche sont généralisées de façon pertinente pour correspondre à des contextes et à des populations semblables. Les résultats de recherches portant sur des populations particulières (p. ex. les enfants ayant des difficultés d'apprentissage) ne doivent pas être appliqués à d'autres populations (par exemple, les élèves inscrits en anglais langue seconde) ou à des élèves plus typiques.

- **caractère convaincant**

La mesure dans laquelle les éléments probants sont convaincants revêt une importance capitale. Il faut cependant se poser les questions

Les conseils offerts dans le présent document reposent généralement sur de nombreuses recherches approfondies.

D É C L A R A T I O N D E P R I N C I P E S

PRINCIPES DIRECTEURS DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

- Les enfants construisent leur propre compréhension des concepts et tirent profit de l'enseignement qu'ils reçoivent de pairs et d'adultes plus compétents qu'eux.
- Les enfants tirent profit des occasions qui leur sont données de voir des liens entre les disciplines grâce à l'intégration du programme d'études et des occasions d'approfondir un domaine en particulier.
- Les enfants tirent profit d'une structure prévisible et d'une démarche routinière et ordonnée dans leur milieu d'apprentissage ainsi que de souplesse et de spontanéité dans la manière dont l'enseignant donne suite à leurs idées, à leurs besoins et à leurs intérêts naissants.
- Les enfants tirent profit des occasions qui leur sont données de faire des choix significatifs quant à ce qu'ils feront et ce qu'ils apprendront ainsi que d'une compréhension sans équivoque des limites à l'intérieur desquelles ces choix peuvent s'exercer.
- Les enfants tirent profit des situations qui les incitent à exploiter leurs aptitudes au maximum ainsi que de nombreuses occasions de s'exercer à utiliser leurs nouvelles habiletés et d'acquérir des dispositions pour la persévérance.
- Les enfants tirent profit des occasions de collaborer avec leurs pairs et d'acquérir le sentiment d'appartenir à une collectivité, et d'être traités comme des personnes ayant leurs propres forces, leurs propres intérêts et leurs propres besoins.
- Les enfants doivent avoir une image positive de leur propre identité et apprendre à respecter les personnes qui n'ont peut-être pas le même point de vue et la même expérience de la vie qu'eux.
- Les enfants ont des capacités d'apprentissage énormes et une curiosité quasi insatiable, et leurs capacités intellectuelles et linguistiques sont soumises à des limites reconnues qui sont dues à leur âge.
- Les enfants tirent profit de la participation à des jeux spontanés qu'ils amorcent eux-mêmes ainsi qu'à des activités, situations d'apprentissage et projets structurés et planifiés par l'enseignant.

En plus des résultats de la recherche, *Le programme du primaire* tient compte des déclarations de principes des organismes professionnels qui s'intéressent à l'éducation des jeunes enfants.

suivantes : Les allégations découlent-elles logiquement de la conception et des résultats de la recherche? Les études sur lesquelles reposent les résultats ont-elles été conçues et exécutées rigoureusement? Les allégations sont-elles exposées honnêtement ou sont-elles exagérées?

Naturellement, bien qu'il y ait des points sur lesquels les chercheurs s'entendent en général, il existe de véritables différences de démarches et d'opinions dans les milieux de la recherche. La vision controversée concernant la théorie de l'apprentissage, par exemple, telle que présentée dans le présent document, reconnaît que l'enfant construit activement ses connaissances et sa compréhension en cherchant à établir des liens qui l'aident à trouver un sens et à créer une nouvelle signification (voir « La construction du sens » au chapitre 2 intitulé *Les apprenants et l'apprentissage*). Cette opinion ne fait cependant toujours pas l'unanimité chez les chercheurs. Donc, bien que cette « théorie constructiviste » jouisse de l'appui de nombreux chercheurs en éducation, le lecteur doit se rappeler qu'il ne s'agit que d'une théorie, et non d'un fait établi, et qu'il peut y avoir d'autres points de vue tout aussi valables.

Outre les résultats de la recherche, *Le programme du primaire* tient compte des déclarations de principes des organismes professionnels qui s'intéressent à l'éducation des jeunes enfants. Un bon nombre de ces déclarations sont citées dans le présent document. Les résultats de la recherche et les déclarations de principes proviennent, dans la mesure du possible, de sources canadiennes (p. ex. l'Association canadienne pour jeunes enfants et la British Columbia Association of Mathematics Teachers). Nous citons toutefois, en raison de leur importance, les principes relatifs

aux démarches pertinentes qui favorisent le développement de l'enfant adoptés par la National Association for the Education of Young Children (1996). Cet organisme d'envergure internationale, qui regroupe plus de 100 000 enseignants et chercheurs intervenant auprès de jeunes enfants, compte de nombreux Canadiens parmi ses membres.

Les déclarations de principes présentées dans le présent document sont issues de recherches reposant sur différentes perspectives et différentes méthodes. Elles sont toutes conformes aux principes de l'apprentissage énoncés dans *Le Programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année* (1994).

Les aires de développement du programme du primaire

Les cinq aires qui, ensemble, favorisent le développement global de l'enfant constituent la base sur laquelle repose le programme du primaire. Pour chacune de ces aires, on a formulé un énoncé de base élaborant les objectifs visés au niveau de l'apprentissage de l'élève. Le tableau ci-dessous offre une vue d'ensemble de ces énoncés de base, et les pages qui suivent renferment une description de chacune des aires.

Les énoncés de base englobent tous les résultats d'apprentissage prescrits exposés dans les Ensembles de ressources intégrées de la maternelle à la 3^e année. Ce sont des composantes communes

à tous les programmes, et l'enseignant peut s'en servir pour planifier des situations d'apprentissage qui favorisent le développement du jeune apprenant. Ces énoncés de base ont pour objectif d'aider l'enseignant à travailler à la réalisation des buts de l'éducation en abordant le développement de l'enfant et les programmes d'études d'une manière intégrée qui a un sens pour le jeune enfant. L'enseignant peut s'attaquer aux trois buts de l'éducation dans le cadre d'activités liées à chacun des secteurs de développement. Les applications des énoncés de base sont abordés au chapitre 3, intitulé *Le programme d'études et le contexte*.

Les cinq aires qui, ensemble, favorisent le développement global de l'enfant constituent la base sur laquelle repose le programme du primaire.

DÉVELOPPEMENT ESTHÉTIQUE ET ARTISTIQUE

Diverses situations d'apprentissage permettent à l'enfant :

- de développer l'enthousiasme et le goût pour les arts;
- de se servir des arts pour communiquer;
- de trouver des façons imaginatives de réagir aux arts.

DÉVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL

Diverses situations d'apprentissage permettent à l'enfant :

- de développer une image de soi positive et réaliste;
- de développer son autonomie;
- de partager et de collaborer avec les autres, et d'apprendre de ces derniers.

DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL

Diverses situations d'apprentissage permettent à l'enfant :

- d'élaborer des stratégies qui facilitent la réflexion et l'apprentissage;
- de prendre conscience de la nature et des buts de la langue, de la lecture et de l'écriture;
- de développer sa capacité à écouter et à parler;
- de développer sa capacité à lire et à observer;

- de développer sa capacité à écrire et à représenter;
- de développer sa capacité à traiter l'information;
- de développer son sens de la numération;
- de développer son sens de l'espace;
- de développer son sens de la statistique;
- de se familiariser avec les relations et les motifs;
- de développer sa compréhension du monde qui l'entoure.

DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE

Diverses situations d'apprentissage permettent à l'enfant :

- d'apprendre la prudence et d'en appliquer les principes;
- de respecter son corps et d'en prendre soin;
- de prendre goût au mouvement.

DÉVELOPPEMENT DE LA RESPONSABILITÉ SOCIALE

Diverses situations d'apprentissage permettent à l'enfant :

- d'apprécier et de respecter la diversité et la contribution de chacun à la collectivité;
- d'apporter sa contribution dans un milieu coopératif;
- de prendre conscience des rôles et des responsabilités d'un membre d'une collectivité.

Développement esthétique et artistique

Dans le programme du primaire, les arts sont plus qu'une matière; ce sont d'importants outils dont l'enfant peut se servir dans toutes les disciplines du programme d'études.

Les arts sont un élément essentiel du développement de l'enfant. Dans le programme du primaire, les arts sont plus qu'une matière; ce sont d'importants outils dont l'enfant peut se servir dans toutes les disciplines du programme d'études. Quand l'enfant s'adonne à la danse, à l'art dramatique, à la musique ou aux arts visuels, il exprime et communique sa réponse personnelle à un stimulus ou à une idée. Au primaire, l'enseignement des arts fait vivre à l'élève des expériences sensorielles et esthétiques fécondes et lui procure des occasions de s'exprimer de manière artistique. Elle comprend également l'utilisation des divers arts comme outil d'apprentissage et d'expression des connaissances acquises dans d'autres matières.

Les arts permettent à l'enfant de se servir de tous ses sens pour apprendre. L'enfant commence son développement esthétique en apprenant à être attentif aux expériences sensorielles et en appre-

nant ensuite à cerner les qualités de ces expériences. Sur le plan de l'esthétique visuelle, les situations d'apprentissage peuvent porter sur la couleur, la lumière et la forme; sur le plan de l'esthétique musicale, elles peuvent porter sur le rythme, les sons naturels, le timbre et le ton. En ce qui a trait à l'esthétique kinesthésique et dramatique, les situations d'apprentissage peuvent porter sur les différentes manières dont les corps humains et autres se déplacent dans l'espace et inciter l'enfant à observer la forme et le mouvement de son propre corps et de celui des autres. Les jeunes enfants aiment beaucoup explorer leur monde sensoriel et kinesthésique.

L'enseignant peut offrir à l'enfant des occasions et des conseils qui l'aideront à transformer son intérêt initial pour les activités sensorielles et kinesthésiques en aptitude à demeurer toujours conscient de l'objet de ses expériences.



Il peut aussi aider l'enfant à développer son goût artistique en l'exposant à l'exécution de diverses formes d'art. Ce type d'activité permet à l'enfant de traduire plus facilement ses propres expériences en manifestations esthétiques.

En orientant l'attention, la discussion et la réflexion, l'enseignant permet à l'enfant d'approfondir sa compréhension des formes d'expression artistique et des réalités qui sous-tendent le contenu artistique. Lorsque l'enfant s'exprime artistiquement, il apprend à résoudre des problèmes en réfléchissant de manière critique, et en clarifiant et exprimant ses idées, ses sentiments et les produits de son imagination selon sa perception du monde. L'éducation artistique devient une excellente façon d'enseigner à l'enfant la pensée créatrice et la résolution de problèmes. Elle peut également aider l'enfant à avoir plus confiance en sa propre capacité d'expression.

La danse, l'art dramatique, la musique et les arts visuels fournissent à l'enfant d'importants outils d'apprentissage et d'expression dont il peut se servir dans diverses disciplines et pour diverses activités. Chacun des beaux-arts possède sa propre « culture » qui peut être utilisée de manière efficace pour accroître l'intérêt de l'enfant pour la langue et pour l'utilisation de cette dernière de manière imaginative. La littérature, notamment par les récits, les comptines et les poèmes, reflète la dimension artistique et esthétique de la langue et s'intègre ainsi aux beaux-arts.

En arts visuels, l'observation et l'expression permettent de créer des liens avec la lecture et l'écriture. Par exemple, les arts visuels amènent l'élève à penser et à s'exprimer de manière symbolique. De même, lorsque l'élève est capable de s'exprimer par la danse, l'art dramatique ou la musique, il peut construire sa compréhension d'une façon tangible et donner à cette dernière un sens personnel. En amenant l'enfant à prendre conscience d'éléments comme le motif, la ligne et la symétrie dans différentes disciplines artistiques, l'enseignant l'aide à saisir la dimension artistique des mathématiques et favorise ainsi son développement de la compétence mathématique.

Les élèves qui apprennent visuellement ou par le mouvement, ceux qui apprennent dans une langue seconde ou ceux qui ont des besoins d'apprentissage particuliers peuvent bénéficier davantage des activités liées à la langue lorsqu'ils ont accès aux beaux-arts. Le développement esthétique et artistique complète et favorise l'apprentissage dans toutes les disciplines du programme du primaire. Comme il existe un lien complexe entre les arts et la culture, l'apprentissage des arts et par les arts aide l'enfant à prendre conscience de sa propre culture et de celle des autres. Comme les beaux-arts et la littérature font appel à la réflexion et à la communication, ils peuvent être aisément intégrés l'un à l'autre tout comme ils peuvent être intégrés à l'enseignement dispensé dans d'autres disciplines du programme d'études.



En arts visuels, l'observation et l'expression permettent de créer des liens avec la lecture et l'écriture.

Développement affectif et social

L'équilibre affectif détermine la manière dont nous nous sentons, dont nous pensons et dont nous agissons; cet équilibre est essentiel à un développement optimal, et à l'apprentissage.

L'intelligence affective, soit la capacité de comprendre, d'exprimer et de maîtriser ses émotions convenablement, et l'intelligence sociale, soit la capacité de sympathiser, de communiquer et d'interagir efficacement avec les autres, sont essentielles à la réussite de l'enfant, tant à l'école qu'à l'extérieur. L'amour, la sollicitude et le caractère enjoué des rapports entre l'enfant et les adultes constituent des atouts de taille pour le développement social et affectif de l'enfant, tout comme une bonne collaboration entre parents et enseignants dans l'intérêt de l'enfant. Les enseignants du primaire ont un rôle particulier à jouer dans la création d'un milieu stimulant et affectueux dans lequel l'enfant peut s'adapter aux structures de l'école.

L'enfant apprend mieux lorsqu'il se sent en sécurité et valorisé. Un enfant que l'on accepte et que l'on estime n'hésite pas à prendre des risques dans son apprentissage, à faire des erreurs et à

tirer des leçons de ses difficultés et de ses réussites. L'équilibre affectif détermine la manière dont nous nous sentons, dont nous pensons et dont nous agissons; cet équilibre est essentiel à un développement optimal, et à l'apprentissage. Les sentiments sont un élément important de la coopération, de l'intérêt et de la motivation.

L'équilibre affectif est un facteur déterminant dans le développement optimal de l'enfant. Un enfant dont l'image de soi est positive et réaliste est plus susceptible de se sentir en sécurité et d'être capable de faire preuve de réflexion et de justesse dans ses choix et dans ses décisions. L'enfant qui a confiance en lui est prêt à tenter de nouvelles expériences. La réussite dans l'apprentissage améliore l'estime de soi et favorise le développement intellectuel.

Un enfant qui grandit et qui se développe dans un milieu positif et encourageant est plus enthousiaste, plus prêt à relever des défis, plus tenace devant les difficultés et plus à apte à se fixer des objectifs et à les atteindre. L'appui et les conseils qu'il reçoit lui permettent de se développer d'une manière saine sur le plan affectif et social. Si on lui donne l'occasion de faire des choix et de prendre des décisions, et si on lui apprend à travailler de façon autonome, il apprendra à devenir indépendant. En même temps, l'enfant doit renforcer son aptitude à fonctionner au sein d'une collectivité et apprendre à se faire des amis et à les garder. Au primaire, l'apprentissage de la coopération et la coopération dans l'apprentissage favorisent l'épanouissement scolaire, accentuent l'estime de soi, améliorent les rapports interpersonnels et font avancer le concept d'apprentissage collectif.



Développement intellectuel

L'enfant est un apprenant curieux et enthousiaste qui veut explorer le monde qui l'entoure. Il s'intéresse naturellement aux nouvelles expériences et cherche à trouver des moyens de comprendre et de communiquer ces expériences. L'intelligence a plusieurs dimensions qui reflètent les différentes manières dont les êtres humains perçoivent le monde et les différentes manières dont les gens construisent et communiquent le sens.

L'enfant acquiert des préférences pour certaines façons de penser, d'apprendre et de communiquer en raison de certains facteurs biologiques, cognitifs et environnementaux. Bien que ces préférences puissent se concrétiser par une spécialisation dans certaines matières ou disciplines, elles tendent également à refléter le style d'apprentissage optimal de l'élève pour l'ensemble des matières et des disciplines. La nature multidimensionnelle du développement intellectuel de l'enfant doit être soutenue par un milieu riche en situations d'apprentissage et en occasions de réfléchir, d'apprendre et de communiquer de différentes façons.

En prenant directement contact avec son monde, l'enfant en construit le sens en conceptualisant, en définissant, en classant, en établissant des liens, en découvrant et en créant des motifs, et en utilisant son imagination pour construire ses connaissances. Il tente des expériences, fait des découvertes et formule des hypothèses qu'il applique ensuite à de nouvelles expériences et à de nouvelles explorations. Cette démarche commune à toutes les formes de développement intellectuel compte sur des milieux expérientiel et cognitif enrichis. Le milieu expérientiel doit prévoir des expériences sociales, affectives et sensorielles, tandis que le milieu cognitif enrichi doit

permettre à l'enfant de se servir d'un langage verbal et non verbal pour clarifier et prolonger sa réflexion et pour communiquer avec les autres.

Le langage et la pensée sont interdépendants. Le langage, un outil de construction du sens, fait par conséquent partie intégrante du développement intellectuel. Le langage oral est particulièrement important au primaire, puisqu'il est essentiel à la communication. Il permet en outre à l'enfant de créer des liens avec ses compétences naissantes en lecture, en écriture et en mathématiques. En établissant continuellement des liens entre des situations et des représentations concrètes, l'enfant est mieux en mesure de s'adapter aisément au monde plus abstrait de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Les arts facilitent cette entrée dans le monde de la pensée et de la représentation abstraites. En dessinant, en chantant, en bougeant, en mesurant, en classant, en comptant, en lisant et en écrivant, l'enfant apprend petit à petit à se servir de représentations plus abstraites qui lui permettent de penser, d'apprendre et de communiquer plus efficacement.

Le langage peut sortir du cadre de la forme verbale pour comprendre des formes de représentation non verbales : images, modèles, matériel de manipulation, expressions numériques, motifs, notations musicales, gestes et expressions faciales. L'enseignant planifie des situations d'apprentissage et aide l'apprenant à établir des liens mais, pour approfondir sa compréhension, l'apprenant a besoin de temps et d'encouragement pour assimiler la situation d'apprentissage et ensuite en parler, la représenter, la raisonner et y réfléchir de la manière qu'il préfère. Apprendre à être attentif, à participer activement à des expériences significatives et à y réfléchir d'une manière critique, coopérative et imaginative, voilà autant

L'enseignant planifie des situations d'apprentissage et aide l'apprenant à établir des liens, mais, pour approfondir sa compréhension, l'apprenant a besoin de temps et d'encouragements pour assimiler la situation d'apprentissage et ensuite en parler, la représenter, la raisonner et y réfléchir de la manière qu'il préfère.

L'enfant a besoin de se livrer à des activités et à des situations d'apprentissage dont la valeur et la pertinence ne sont pas confinées au cadre de la classe.

d'aptitudes qui sont aussi importantes pour le développement de l'élève que l'acquisition d'habiletés et d'informations particulières lors de l'exécution de tâches données.

L'enfant a besoin de se livrer à des activités et à des situations d'apprentissage dont la valeur et la pertinence ne sont pas confinées au cadre de la classe. Ces activités accroissent la motivation de l'élève, son autonomie, sa faculté de raisonnement divergent et son aptitude à résoudre des problèmes de manière critique et imaginative. Il est important d'établir des liens entre la classe et l'ensemble de la collectivité pour permettre à l'enfant de prendre conscience de la valeur sociale de l'apprentissage et du savoir. L'apprentissage qui se fait par recherche d'information ou par résolution de problèmes favorise une prise de conscience de l'interconnectivité de l'apprentissage. Les apprenants qui réussissent bien aiment se renseigner, résoudre des problèmes et établir des liens en travaillant seuls et avec d'autres. La participation à des activités de ce genre peut aider l'enfant à prendre conscience de ses propres processus de réflexion et d'apprentissage, à développer son esprit de discipline et à découvrir que l'apprentissage est un processus à la fois personnel et social.



Développement physique et bien-être

Chez l'enfant, l'apprentissage fait appel au corps en entier, à la participation et au jeu. L'enfant a besoin de situations d'apprentissage qui accroissent son aptitude à mener une vie active, saine, et à l'abri du danger. À l'école, la mise sur pied régulière d'activités de développement physique, visant notamment les grands et les petits muscles, les mouvements globaux et la motricité fine, favorise le développement de tous les enfants.

En plus de nombreuses occasions de s'adonner à l'activité physique et de jouer, l'élève du primaire a besoin de situations d'apprentissage qui l'aideront à comprendre :

- sa croissance et son développement;
- l'importance des rapports mutuels entre l'activité physique, la nutrition, la sécurité, la santé et les loisirs; et
- son propre rôle dans le maintien d'habitudes de vie saines.

Bien que les jeunes enfants n'aient pas tous le même degré de contrôle sur leur santé, leur nutrition et leur sécurité, ils ont besoin d'apprendre ce qu'ils doivent faire lorsqu'ils ont le choix. Au primaire, les enfants s'appuient sur les habitudes et les attitudes personnelles acquises à la maison quand ils étaient plus jeunes. Ils prennent connaissance des facteurs qui ont un effet sur leur bien-être afin de pouvoir prendre des décisions avisées et responsables en matière de santé, de nutrition et de sécurité.

Chez le jeune enfant, le contrôle des petits muscles (mains et pieds) se développe plus lentement que le contrôle des grands muscles (bras et jambes). La coordination œil-main continue à se développer tout au cours du primaire. Pour être efficace, l'enseignement doit tenir compte des besoins de l'enfant en matière de développement physique et viser la mise sur pied d'activités favorisant le développement des petits muscles, de la motricité fine et de la coordination.

L'enseignant doit fournir à l'enfant des occasions de développer sa forme physique, soit son endurance, sa force, sa souplesse, sa coordination, et la connaissance de son corps et de l'espace, et de comprendre la valeur et l'importance de la forme physique.

Chez l'enfant, l'apprentissage fait appel au corps en entier, à la participation et au jeu.



Développement de la responsabilité sociale

L'élève du primaire acquiert les connaissances, les habiletés et les attitudes qui lui permettent d'agir dans l'intérêt de la collectivité, de résoudre les problèmes de manière pacifique, d'apprécier la diversité et de défendre les droits de la personne, et d'exercer les droits et les responsabilités qui incombent aux citoyens d'une société démocratique.

Le programme du primaire aide l'enfant à se détacher d'une conception égocentrique du monde. Les situations d'apprentissage l'aident à apprendre l'empathie, la pensée critique, la résolution de conflits, la prise de décisions personnelle et collective et le sens de la collectivité. Ces situations préparent l'enfant à prendre conscience du sens de sa responsabilité sociale pour chercher des solutions à des problèmes de nature générale. L'élève du primaire acquiert les connaissances, les habiletés et les attitudes qui lui permettent d'agir dans l'intérêt de la collectivité, de résoudre les problèmes de manière pacifique, d'apprécier la diversité et de défendre les droits de la personne, et d'exercer les droits et les responsabilités qui incombent aux citoyens d'une société démocratique.

L'aptitude à travailler et à apprendre avec les autres est essentielle à la réussite dans la vie sociale et dans la vie professionnelle. Il faut fournir à l'enfant des occasions d'interagir avec les autres dans de nombreux contextes et pour de nombreuses raisons : coopération, collaboration, partage, appui, encouragement des autres, et esprit d'initiative dans la construction de la collectivité, quelle que soit la tâche à laquelle il est occupé. Au fur et à mesure que l'enfant évolue au sein des groupes dont il fait partie, notamment la famille, l'école et la collectivité, il commence à comprendre que tous les gens ont des sentiments similaires et qu'ils ont besoin de l'appui et de l'encouragement des autres.

Les adultes peuvent aider l'enfant à réfléchir à ses actes, à agir convenablement envers les autres, à maîtriser ses émotions, à reconnaître et à maîtriser son impulsivité et à résoudre les conflits de façon pacifique. De cette manière, l'enfant en vient à comprendre la nécessité de communiquer efficacement pour prévenir la violence physique, l'intimidation et les autres formes de comportement violent. L'enfant apprend la bonté, le respect et la compassion envers les autres et manifeste ces qualités dans ses actes, ses paroles et sa manière de penser. La littérature, les discussions, les projets en collaboration et la participation à la prise de décisions permettent à l'enfant de construire une compréhension personnelle de l'altruisme. Il acquiert également une compréhension de la notion de civisme. L'enseignant aide l'enfant à trouver des manières de cultiver ces qualités dans le cadre d'activités en classe et à l'extérieur de la classe.



À mesure que l'enfant apprend à se connaître et à connaître sa culture, il commence à comprendre que tous les gens ont des besoins, des sentiments et des aspirations semblables et que chacun a une contribution à apporter. L'enseignant fait participer l'enfant à des activités qui l'aident à mieux prendre conscience des autres et à reconnaître les ressemblances entre les divers peuples du monde.

En même temps, ces activités favorisent la compréhension et le respect des différences personnelles en ce qui a trait au tempérament, à l'apparence, à la personnalité, aux actes, aux aptitudes et au bagage culturel. L'enseignant peut ainsi jeter des bases qui aideront l'élève à apprendre à respecter les autres et à éliminer, ou tout au moins à atténuer, ses propres préjugés et conceptions stéréotypées. Ces activités aident en outre l'élève à prendre conscience des concepts d'égalité, d'équité, de tolérance et de justice en ce qui a trait au traitement des groupes minoritaires, des personnes des deux sexes et des personnes dont la structure familiale et le mode de vie sont différents.

Nous vivons dans une société qui évolue rapidement à l'intérieur d'un village planétaire naissant. Les gens sont constamment appelés à prendre des décisions qui peuvent avoir des conséquences permanentes sur leur propre vie, sur la vie d'autres personnes appartenant à leur collectivité et à d'autres collectivités éloignées, et sur les environnements que nous partageons. L'enseignant aide l'enfant à saisir, à approfondir et à comprendre les problèmes moraux complexes auxquels notre société doit aujourd'hui faire face. Il permet ainsi à l'enfant d'apprendre à agir de façon réfléchie et responsable.

Un enfant qui apprend à se respecter et à respecter les autres finit par être sensible aux attitudes et aux comportements socialement responsables. L'enfant doit avoir l'occasion d'exercer ses droits et ses responsabilités dans un cadre où les attentes sont bien orientées. Ces attentes doivent reposer sur le respect, la compassion, la collaboration et la coopération. L'enseignant doit encourager l'enfant à tenir compte des diverses opinions des autres, à cerner et à clarifier les problèmes en situation de conflit, à trouver et à évaluer des solutions et stratégies possibles, à faire des choix responsables et, enfin, à réfléchir aux résultats et à les évaluer. L'enfant développe ainsi sa propre conception de l'avenir et de la place qu'il occupera dans le processus de changement.



L'enseignant aide l'enfant à saisir, à approfondir et à comprendre les problèmes moraux complexes auxquels notre société doit aujourd'hui faire face. Il permet ainsi à l'enfant d'apprendre à agir de façon réfléchie et responsable.

Résumé : Cadre d'enseignement

Le programme du primaire : Cadre d'enseignement, en exposant la structure de cette ressource offerte à l'enseignant, expose les buts, les principes et la philosophie sur lesquels repose l'enseignement dispensé aux élèves du primaire en Colombie-Britannique. Cette refonte d'un document de 1990 explique la manière dont les différents contextes ont changé et comment la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement a été dépouillée de façon critique. Le désir de veiller au développement global de l'enfant demeure toutefois toujours constant : les énoncés de base englobent maintenant tous les résultats d'apprentissage prescrits de la maternelle à la 3^e année.



Points clés du chapitre

- La recherche sur le cerveau apporte de nouvelles connaissances sur la manière dont l'enfant apprend.
- L'enfant apprend par une participation active :
 - en se livrant à des activités pertinentes;
 - en jouant;
 - en représentant de différentes façons; et
 - en réfléchissant à son propre apprentissage.
- Les apprenants sont tous différents à de nombreux égards :
 - dans leur style de réflexion et d'apprentissage;
 - dans leurs besoins en matière d'apprentissage;
 - dans leur bagage culturel et linguistique.
- L'apprentissage est une démarche personnelle qui repose :
 - sur le caractère personnel de l'apprentissage;
 - sur la construction du sens par l'intégration de nouvelles informations aux connaissances déjà acquises; et
 - sur l'autorégulation.
- Comme l'apprentissage est également une démarche socioculturelle, les enfants apprennent de nombreuses façons :
 - par l'interaction sociale;
 - par la langue;
 - par les arts;
 - par les sciences;
 - par les mathématiques;
 - par les technologies.

Les enfants qui entrent à la maternelle sont généralement curieux, imaginatifs, actifs et désireux d'apprendre. Ils aiment explorer, expérimenter, jouer et travailler avec les autres dans un milieu sûr et stimulant qui les incite à avoir confiance dans leur capacité d'apprendre.

– Extrait du *Programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année* (1994)

LES CONNAISSANCES QUE NOUS possédons actuellement sur les apprenants et sur l'apprentissage sont issues de nombreux types de recherches, notamment des études expérimentales, des études par observation de certains enfants, des études ethnographiques portant sur des groupes d'apprenants dans divers contextes et des études sur place effectuées dans différentes classes. Les découvertes scientifiques nous permettent de mieux comprendre 1) la mémoire et la structure du savoir; 2) la résolution de problèmes et le raisonnement; 3) les premières bases de l'apprentissage; 4) les processus qui

régissent l'apprentissage, notamment la métacognition; et 5) la façon dont la pensée symbolique est issue de la culture et de la collectivité de l'apprenant (National Research Council 1999, p. 14). Ces vingt dernières années, la technologie médicale a également élargi nos connaissances sur le fonctionnement du cerveau et sur les conditions d'apprentissage optimales. Bien que certaines des découvertes demeurent provisoires, la recherche sur le cerveau apporte de nouvelles preuves soutenant l'importance des principes de l'apprentissage présentés dans *Le Programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année* (1994).

➔ Résultats de recherches récentes ➔

L'APPRENTISSAGE ET LE CERVEAU

La recherche sur le cerveau confirme qu'il est important de jeter les bases de l'acquisition continue du savoir au cours de la prime enfance :

Les résultats d'études sur le cerveau... démontrent le potentiel, la souplesse et la résistance du jeune cerveau et particulièrement... font ressortir l'importance cruciale des années préscolaires et primaires. Les connaissances acquises en ce domaine donnent à entendre qu'il faut effectivement offrir aux enfants de plus nombreuses possibilités, et de meilleures possibilités, au cours de ces années cruciales de leur vie, soit de la naissance jusqu'à huit ans (Brierley, 1994, p. 2).

La recherche dans les milieux médicaux et scientifiques a des répercussions sur l'éducation. Les faits suivants sont généralement reconnus (Caine et Caine, 1997; Diamond et Hopson, 1998; Ledoux, 1990; Kotulak, 1996; National Research Council, 1999) :

- chaque cerveau a sa propre organisation;
- l'apprentissage fait appel tant au corps qu'à l'esprit;
- l'apprentissage évolue;
- les émotions ont un effet important sur le fonctionnement du cerveau et sur l'apprentissage;
- la nutrition et l'eau sont essentielles au fonctionnement élémentaire du cerveau;
- l'apprentissage est amélioré par la stimulation et bloqué par la menace;
- l'apprentissage est une activité multisensorielle;
- le sens joue un rôle crucial dans l'apprentissage;
- le cerveau a besoin de stimulation sociale;
- l'environnement a un effet sur l'apprentissage; et
- l'apprentissage guidé et l'apprentissage à partir de l'expérience personnelle jouent tous les deux un rôle important dans la réorganisation fonctionnelle du cerveau.

Bien qu'il n'ait aucun contrôle sur certains facteurs, par exemple l'abondance et la qualité de l'alimentation de certains enfants, l'enseignant peut prendre de nombreuses mesures pour améliorer l'apprentissage.

La recherche sur le cerveau prolonge et soutient les constatations de Piaget (1969), selon lesquelles l'enfant apprend par interaction et par expérience à l'intérieur de son milieu, et celles de Vygotsky (1978), selon lesquelles le sens personnel et le sens social sont construits socialement; en outre, elle confirme que la langue est essentielle à ce processus au lieu d'être un simple reflet de la pensée (Braunger et Lewis, 1997, p. 12).

L'apprentissage exige la participation active de l'élève

Les enfants ont une disposition naturelle à résoudre des problèmes, et grâce à leur curiosité, à poser des questions et à soulever des problèmes. Les enfants essaient de résoudre les problèmes qui leur sont présentés et ils cherchent également à relever de nouveaux défis. Ils persistent parce que la réussite et la compréhension constituent pour eux une motivation suffisante.

— National Research Council, 1999, p. 222

Au cœur de tout apprentissage, il y a recherche d'information et exploration. L'enfant qui entre à l'école est rempli de curiosité pour le monde qui l'entoure. La participation active à des situations d'apprentissage à l'école exploite ce désir de l'enfant de se renseigner sur son monde et de l'explorer.

En fournissant des situations d'apprentissage pertinentes et variées au niveau primaire, l'enseignant établit une base solide pour la croissance de l'élève dans toutes les aires de développement. Il permet également à l'élève de mieux profiter de l'instruction qu'il reçoit. Les aires d'apprentissage offrent une foule d'idées pour faire participer l'élève de manière qu'il approfondisse sa connaissance de soi et de son monde.

Apprendre en participant à des situations d'apprentissage pertinentes

L'enfant apprend mieux lorsqu'il participe physiquement, intellectuellement et affectivement. La manipulation d'objets est essentielle à la compréhension des concepts et au développement de la pensée logique (Piaget, 1983). L'enfant doit aussi participer mentalement à son apprentissage puisque c'est la participation mentale qui transforme l'activité en compréhension. La participation affective est également importante puisqu'elle mène à une acquisition permanente du savoir.

L'enfant participe pleinement à une activité lorsqu'il la juge significative et pertinente. La motivation intrinsèque est essentielle à la participation. Lorsque l'enfant est motivé, il maintient sa participation, son attention et sa concentration et persiste même lorsque l'activité est difficile. Pour participer pleinement, l'apprenant doit reconnaître la valeur de l'activité et ses propres possibilités de réussite. La participation a de la valeur en soi, et elle mène aussi au succès scolaire (Guthrie, 1997). Pour aborder tous les aspects du développement de l'enfant, l'enseignant doit fournir les éléments suivants :

- des situations d'apprentissage qui permettent à l'enfant d'utiliser tous ses sens;
- des activités faisant appel à du matériel et à des médias variés;
- de l'activité physique, du mouvement et de la danse;
- de l'art dramatique, de la musique et des arts visuels;
- des occasions de créer et de lire des histoires, des poèmes et divers textes informatifs;
- des occasions de faire part d'expériences personnelles;
- des activités qui font appel à la langue, à la lecture et à l'écriture ainsi qu'aux mathématiques; et
- un enseignement explicite (notamment des occasions d'observer des démonstrations et d'obtenir des explications).

Les aires d'apprentissage offrent une foule d'idées pour faire participer l'élève de manière qu'il approfondisse sa connaissance de soi et de son monde.

Apprendre par le jeu

La tendance à réprouver le jeu chez l'enfant, qui ne date pas d'hier, découle peut-être de la morale du travail protestante... mais l'exploration et le jeu favorisent probablement le développement du cerveau de l'enfant en améliorant le langage et l'intellect de ce dernier... en accroissant ses habiletés physiques et en ouvrant la voie aux relations affectives.

– Brierley, 1994, p. 70

Le jeu est l'un de plusieurs types d'activités qui favorisent l'apprentissage des enfants au niveau primaire. Cette activité d'apprentissage naturelle et universelle découle du désir de découvrir le sens des choses. Le jeu engage l'enfant dans tout son être. Il permet à l'apprenant de transposer dans le domaine du possible tout en l'amenant à développer et à préciser ses connaissances actuelles en explorant, en imaginant, en construisant, en discutant, en planifiant, en manipulant, en résolvant des problèmes, en simulant, en créant et en expérimentant (Wasserman, 1990). Par le jeu, l'enfant représente son savoir et pousse son exploration du monde. Il faut voir le jeu comme une situa-

D É C L A R A T I O N D E P R I N C I P E S

LE JEUNE ENFANT A LE DROIT D'APPRENDRE EN JOUANT

L'enfant apprend par le jeu. En jouant, l'enfant développe ses facultés sensori-motrices, sa coordination oeil-main et son aptitude à résoudre des problèmes. Le jeu améliore le développement physique, social, intellectuel et affectif.

L'ACJE croit que le jeu est important pour l'enfant.

Il existe chez l'enfant un mécanisme naturel qui lui permet de donner un sens à son monde. Ce mécanisme, c'est le jeu. Depuis plus de cent ans qu'ils étudient le jeu, les chercheurs ont découvert que le jeu :

- améliore le développement linguistique de l'enfant (Garvey, 1974);
- encourage la créativité et la résolution de problèmes (Dansky, 1980);
- fournit à l'enfant un contexte dans lequel il peut développer sa pensée représentative, une faculté essentielle en lecture, en mathématiques et en sciences (Vygotsky, dans J.S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva [rédacteurs]);
- accroît la motivation à apprendre et améliore l'estime de soi (Weininger, 1994).

Le jeu fait partie intégrante de l'essence même de l'enfant; c'est son occupation. Le jeu joue un rôle unique et crucial dans l'ensemble du processus éducatif (Weininger, 1994).

L'ACJE croit que l'enfant a besoin de temps, d'espace et de matériel pour jouer.

L'ACJE appuie tous les programmes qui donnent à l'enfant le temps de jouer à l'école. L'espace doit donner à l'enfant la possibilité d'explorer et de changer son milieu, d'être responsable du jeu et de mieux se renseigner sur les gens, les

choses et les idées de son environnement. Le fait d'appuyer le jeu NE SIGNIFIE PAS pour autant que tous les comportements sont acceptables partout et à n'importe quel prix. L'ACJE estime plutôt que tous les enfants doivent avoir l'occasion d'évoluer dans des espaces dans lesquels ils peuvent jouer. Bien qu'il ne soit pas nécessaire de leur fournir des jouets coûteux, certains articles sont essentiels pour agrémenter leurs jeux. Les enseignants peuvent se servir de leurs connaissances sur le potentiel ludique de divers matériels pour offrir aux enfants des possibilités de jeu intéressantes.

L'ACJE croit que l'enfant a besoin d'adultes pour appuyer et faciliter ses jeux.

L'adulte doit assumer plusieurs rôles pour faciliter les jeux de l'enfant : régisseur, médiateur, planificateur, communicateur, observateur (Jones et Reynolds, 1992). L'ACJE sait à quel point les adultes doivent mettre à profit des connaissances considérables pour faciliter, appuyer et prolonger le jeu de groupes d'enfants à la maison, à la prématernelle, à la garderie et à l'école.

L'ACJE croit qu'il faut entretenir et encourager l'inclination naturelle de l'enfant à jouer.

L'Association canadienne pour jeunes enfants reconnaît que le jeu demeure important toute la vie, de l'enfance à l'âge adulte. Le jeu permet à l'enfant de poser des questions, de chercher des solutions et de se colletter avec des problèmes sociétaux. L'ACJE recommande vivement à tous les Canadiens de devenir des partisans du jeu.

– L'Association canadienne pour jeunes enfants (1996), p. 8

tion d'apprentissage essentielle qui prolonge, approfondit et enrichit l'apprentissage de l'enfant.

Il existe différentes sortes de jeux. Les jeux exploratoires, imaginatifs et symboliques sont particulièrement importants pour l'apprentissage. En brossant un tableau de la recherche sur l'apprentissage et sur le développement du cerveau au cours de la prime enfance, Brierley (1994) explique la contribution du jeu exploratoire et imaginatif à l'apprentissage de l'enfant :

Le jeu exploratoire implique la résolution de problèmes. Il s'agit habituellement d'une activité sérieuse qui exige concentration, prise de renseignements, ma-

nipulation et désir de réussir. Le jeu exploratoire permet à l'enfant d'enrichir sa connaissance du monde en se servant de ses sens, lesquels sont à la base de toute activité intellectuelle ultérieure.

Le jeu imaginatif, qui diffère de l'exploration, est libre et comporte habituellement des éléments amusants. Cette activité satisfaisante en soi est particulièrement importante pour apprendre à penser symboliquement. En conclusion, Brierley affirme que « le jeu sous toutes ses formes semble être essentiel au développement intellectuel, imaginatif et affectif de l'enfant et pourrait bien être l'une des étapes à franchir pour atteindre un autre niveau de développement » (p. 111).

Les jeux exploratoires, imaginatifs et symboliques sont particulièrement importants pour l'apprentissage.

Les types de jeux et de comportements

(Il est à noter que la manière dont l'enfant joue peut prendre plus d'une forme.)

COMPOTEMENT OISIF

Aux yeux de l'observateur, l'enfant ne semble pas jouer du tout, mais il est occupé à observer tout ce qui retient son attention momentanément.

JEU SOLITAIRE

L'enfant joue seul et de façon autonome. Il s'intéresse à sa propre activité sans se soucier de ce que font les autres.

COMPOTEMENT DE SPECTATEUR

L'enfant regarde jouer les autres, leur parle, leur pose des questions ou leur fait des suggestions, mais il ne participe pas au jeu.

ACTIVITÉ PARALLÈLE

L'enfant joue avec d'autres et utilise du matériel semblable, mais pas nécessairement de la même manière.

JEU ASSOCIATIF

L'enfant joue avec d'autres enfants et utilise le même matériel qu'eux pour s'adonner à des activités semblables. L'activité n'est pas organisée et chaque enfant agit à sa guise.

JEU COOPÉRATIF OU JEU STRUCTURÉ

L'enfant joue dans un groupe structuré dans le but de fabriquer quelque chose, d'atteindre un but, de simuler une situation, ou de jouer à un jeu traditionnel. L'enfant a nettement le sentiment d'appartenir, ou de ne pas appartenir, au groupe. Chaque enfant joue un rôle par rapport aux autres membres du groupe.

JEU D'EXERCICE OU JEU FONCTIONNEL

L'enfant répète des activités en vue de relever des défis physiques ou intellectuels ou d'acquérir et de perfectionner des habiletés (p. ex. faire rebondir une balle, écrire des listes de mots connus).

JEU DE CONSTRUCTION

L'enfant utilise des matériaux pour produire quelque chose qui représente un objet, une idée ou un processus (p. ex. une peinture, un dessin, une maquette). Les collections (par exemple de roches ou de cartes de hockey), où l'enfant recueille des objets, les organise, les échange et les montre, sont une forme de jeu de construction.

JEU SYMBOLIQUE

L'enfant attribue à des objets des propriétés qui conviennent aux besoins de son jeu (p. ex. un bloc devient une voiture). Le jeu symbolique se présente aussi sous les formes suivantes : jeu linguistique (p. ex. blagues, énigmes, comptines), jeu de langage (p. ex. « faire semblant » de lire ou d'écrire) et jeu mathématique (p. ex. jouer avec des chiffres, des formes, de l'argent fictif).

JEU SOCIODRAMATIQUE

L'enfant assume ou attribue des rôles (p. ex. « Toi, tu fais la sœur »). L'enfant peut essayer des rôles qui ne sont pas concrets ou directs (p. ex. des histoires futuristes).

JEU AVEC DES RÈGLES

L'enfant peut créer les règles spontanément ou essayer de suivre les règles établies lorsqu'il s'adonne à divers jeux (p. ex. jeux électroniques, jeux de société, jeux de cartes et jeux sportifs).

JEU EXPLORATOIRE

L'enfant essaie de nouvelles idées ou de nouveaux matériaux ou agence des idées ou des matériaux connus d'une nouvelle manière pour résoudre des problèmes.

C'est en cherchant à communiquer ce qu'il pense par des actes, des produits ou des paroles que l'individu crée le sens : autrement dit, c'est en faisant que l'on crée le sens et la compréhension.

Les jeux qui font appel à la langue, à la lecture et à l'écriture ainsi qu'aux mathématiques sont des éléments importants du jeu symbolique (Pellegrini et Galda, 1993; Vygotsky, 1978). Les jeux basés sur la langue orale (p. ex. chansons, motifs et comptines), sur la langue écrite (p. ex. fabriquer des enseignes ou des étiquettes au centre de construction), sur les chiffres (p. ex. des jeux de cartes faisant appel à des chiffres) et sur les formes (p. ex. des casse-tête) permettent d'établir une base solide pour le développement des concepts et des habiletés au cours du cheminement scolaire de l'enfant. Pour que l'enseignement soit efficace, il faut créer un milieu qui facilite l'apprentissage par des jeux utiles. Pour en savoir plus long sur l'utilisation du jeu, veuillez consulter Bennet, Wood et Rogers (1997).

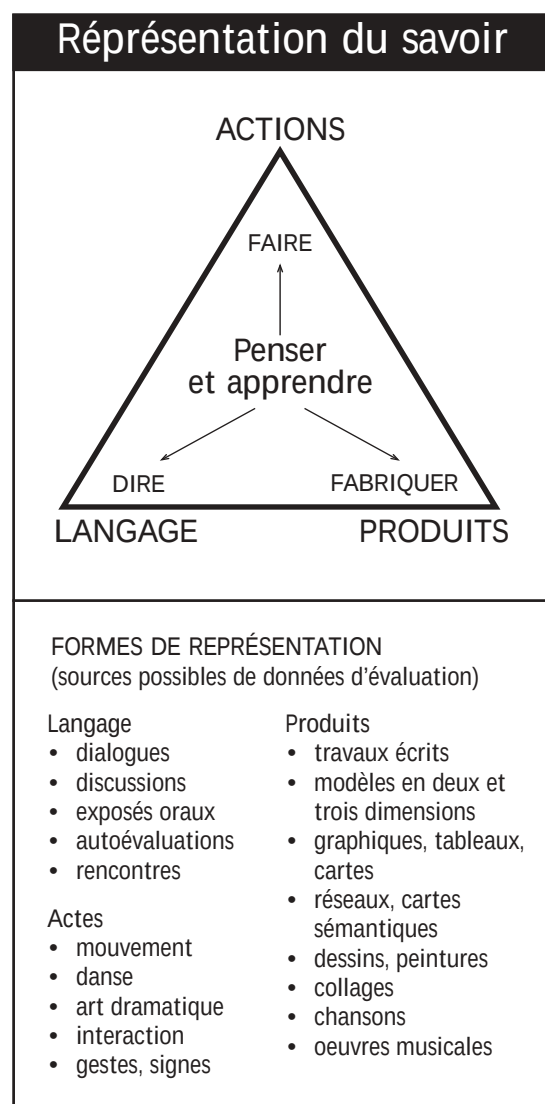
Apprendre par la représentation

La représentation, sous une forme ou sous une autre, est un élément important de nombreuses situations d'apprentissage. L'enseignant demande à l'élève de représenter pour découvrir ce qu'il sait. Lorsque l'enseignant invite l'élève à donner forme à ses pensées et à ses idées, il lui propose de remettre en question, de clarifier, d'approfondir, de réviser et de communiquer aux autres ce qu'il sait. La représentation permet à l'élève de faire des découvertes puisqu'elle lui donne l'occasion de manier ses idées et ses sentiments et de jouer avec ses propres pensées. Lorsque l'activité de représentation est terminée, l'élève a quelque chose de concret à considérer et à évaluer. Il devient son propre auditoire. Il a l'occasion d'aller au-delà des caractéristiques superficielles pour constater que la représentation n'est pas simplement décorative, et de devenir de plus en plus habile à montrer ce qu'il sait.

– Extrait de *Thinking in the Classroom, volume 1: The Context for Thoughtful Learning* (1991), p. 33

La représentation n'est pas qu'un simple reflet des pensées de l'apprenant; c'est aussi un outil important pour activer le processus d'apprentissage. C'est en cherchant à communiquer ce qu'il pense par des actes, des produits ou des paroles que l'individu crée le sens : autrement dit, c'est en faisant que l'on crée le sens et la compréhension. La représentation « consigne nos efforts mentaux..., présente nos pensées et nos intentions sous une forme plus accessible à la réflexion. Le processus de réflexion et son résultat s'entremêlent... » (Bruner, 1996, p.23).

L'apprentissage repose en grande partie sur l'accroissement du répertoire de formes de représentation de chacun. Lorsque l'enfant peut représenter ses réflexions de différentes façons et discuter des diverses formes de représentation, il apprend à connaître son propre processus d'apprentissage. L'apprentissage de nombreuses formes de représentation offre de meilleures chances de réussite à l'élève, quels que soient son bagage culturel, ses centres d'intérêt et ses aptitudes. Le tableau ci-contre offre des suggestions en cette matière.



Apprendre par la réflexion

Il est essentiel que les enfants comprennent ce qu'apprendre signifie, qui ils sont en tant qu'apprenants et comment s'y prendre pour planifier, analyser et réviser afin de pouvoir réfléchir à leur apprentissage et à celui des autres et apprendre à déterminer eux-mêmes s'ils comprennent. Ces habiletés en métacognition constituent une compétence stratégique pour l'apprentissage.

– National Research Council, 1999, p. xv

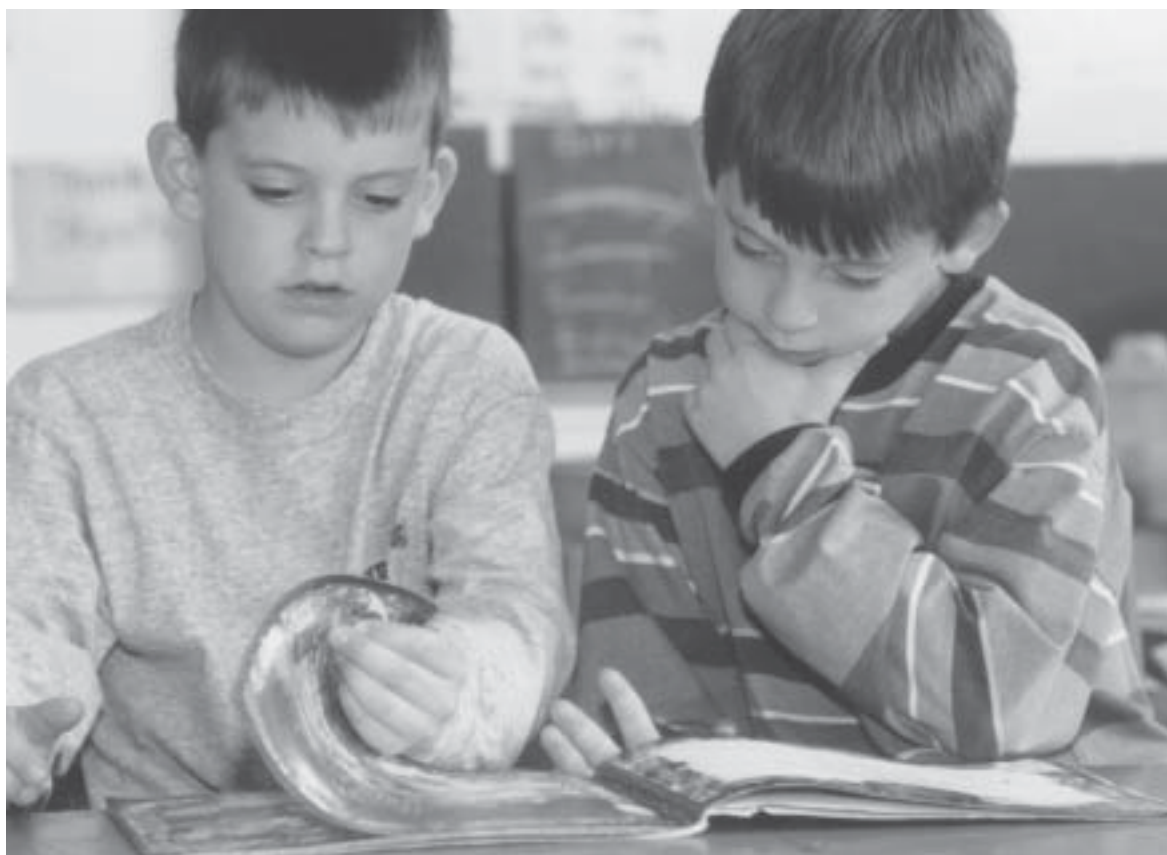
L'enfant acquiert des stratégies et des habiletés propres à l'esprit critique dans le cadre de séances de réflexion en groupe guidées par l'enseignant. L'apprentissage par résolution de problèmes permet à l'enfant de développer, d'utiliser et d'améliorer les outils nécessaires à l'esprit critique. Voici quelques-uns de ces outils :

- connaissances et informations de base nécessaires à une réflexion sérieuse;
- critères de jugement;
- utilisation de la langue pour comprendre et distinguer les termes;

- stratégies et mécanismes d'organisation;
- adoption des attitudes et des valeurs d'un penseur prudent et consciencieux.

En plus d'apprendre des processus de réflexion précis, l'enfant doit également découvrir comment il réfléchit lui-même. Le terme métacognition que l'on utilise pour décrire ce processus englobe l'aptitude à réfléchir à sa propre performance — c'est-à-dire savoir ce que l'on sait, ce que l'on ne sait pas et ce que l'on doit savoir pour accomplir une tâche — et la discipline personnelle — c'est-à-dire la capacité de planifier, d'évaluer la réussite et de corriger les erreurs au besoin (Brown, Collins et Durgid, 1989).

Les enfants doivent aussi développer ce que Flavell (1978) appelle la connaissance de soi, du travail et de la stratégie, soit les marques d'un apprentissage autonome et efficace. La connaissance de soi consiste à connaître ses propres forces et ses propres faiblesses par rapport aux exigences du travail (la connaissance du travail). La connaissance de la stratégie est la connaissance des



L'enfant prend d'abord conscience de sa capacité de réflexion au cours de discussions, avant d'intérioriser ces conversations réfléchies pour en faire un « langage intérieur » (Vygotsky, 1978) ou un « dialogue intérieur » (Lindfors, 1999).

tactiques qui permettront de s'acquitter des aspects difficiles ou des exigences du travail. Ces connaissances permettent à l'enfant de mieux contrôler sa réflexion et ses actes.

Tout porte à croire que, comme les autres formes d'apprentissage, la métacognition se développe graduellement et relève autant de la connaissance que de l'expérience. Bien que l'auto-régulation puisse se manifester assez tôt, la réflexion semble plutôt se développer tard. Il est difficile de planifier et d'évaluer l'apprentissage et de réfléchir lorsque que l'on ne comprend pas quelque chose. Cependant, lorsque l'enfant connaît le sujet, on décèle tôt des formes primitives de réflexion et d'autorégulation (Brown et DeLoache 1978, cité dans National Research Council, 1999, p. 86).

La réflexion se développe comme un processus. L'enfant prend d'abord conscience de sa capacité de réflexion au cours de discussions, avant d'intérioriser ces conversations réfléchies pour en faire un « langage intérieur » (Vygotsky, 1978) ou un « dialogue intérieur » (Lindfors, 1999). Les discussions sur l'apprentissage permettent de faire passer la connaissance du domaine de l'inconscient à celui du conscient. L'enfant doit avoir l'occasion de verbaliser ses réflexions, tant pour lui-même que pour les autres. L'enfant auquel on permet de « penser à voix haute » lorsqu'il apprend à faire de nouvelles choses apprend plus efficacement. Il tire également profit des discussions sur son apprentissage tenues pendant et après les activités.

L'autoévaluation est le prolongement naturel de la réflexion. L'élève apprend en essayant des tactiques dans diverses situations, mais aussi en réfléchissant aux tactiques qui ont fonctionné, en évaluant son travail et en y apportant des modifications au besoin. La réflexion aide ainsi beaucoup l'élève à accroître et à perfectionner son répertoire de stratégies d'apprentissage.

Les élèves apprennent de différentes façons et à des rythmes différents

Le développement et l'apprentissage n'évoluent pas de façon parallèle. Les premières dispositions biologiques permettent certains types d'interactions et, grâce aux différents appuis que l'enfant reçoit de son environnement — adultes qui en prennent soin et autres sources culturelles et sociales — les expériences de l'enfant deviennent plus enrichissantes. L'apprentissage est favorisé et réglé tant par les composants biologiques qu'écologiques de l'enfant, et l'apprentissage mène au développement.

— National Research Council, 1999, p. 100

Les enfants n'ont pas tous le même style d'apprentissage, les mêmes connaissances et expériences préalables, les mêmes aptitudes et le même

rythme de développement. On constate également des différences à l'intérieur de chaque enfant. L'intelligence n'est ni une quantité fixe ni une caractéristique générique. En effet, les apprenants ont plus d'aptitudes dans certains types d'activités que dans d'autres et apprennent plus facilement selon une méthode plutôt qu'une autre. Le contexte est également un facteur important : chacun se débrouille mieux dans certaines situations que dans d'autres.

La déclaration de principes suivante reflète une vision flexible du développement et de l'apprentissage dans laquelle le développement n'est pas simplement une question « d'âge et de stade ».

L'intelligence n'est ni une quantité fixe ni une caractéristique générique.

D É C L A R A T I O N D E P R I N C I P E S

LES PRINCIPES D'ADOPTION DE DÉMARCHES PERTINENTES FAVORISANT L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

- Les aires de développement de l'enfant — soit les aires physique, sociale, affective et intellectuelle — sont étroitement liées. Le développement de l'une de ces aires influe sur le développement des autres tout comme le développement des autres a un effet sur celle-ci.
- Le développement se fait dans un ordre relativement constant, les capacités, les habiletés et les connaissances ultérieures prenant appui sur celles qui ont déjà été acquises.
- Le développement se fait à des rythmes différents d'un enfant à l'autre et d'une façon non uniforme à l'intérieur des différentes aires de développement de chaque enfant.
- Les expériences de la prime enfance ont des effets à la fois cumulatifs et différés sur le développement de chaque enfant. Il existe des périodes optimales pour certains types de développement et d'apprentissage.
- Le développement évolue de façon prévisible vers de plus hauts degrés de complexité, d'organisation et d'intériorisation.
- Le développement et l'apprentissage prennent place dans de nombreux contextes sociaux et culturels dont ils subissent l'influence.
- L'enfant est un apprenant actif qui se sert des connaissances physiques et sociales acquises directement par l'expérience ainsi que des connaissances qui lui sont transmises culturellement pour construire sa compréhension du monde qui l'entoure.
- Le développement et l'apprentissage découlent de l'interaction entre la maturation biologique et l'environnement, ce dernier regroupant les mondes physique et social dans lesquels l'enfant évolue.
- Non seulement le jeu est-il un véhicule important pour le développement social, affectif et intellectuel, mais il témoigne en outre du développement de l'enfant.
- Le développement progresse lorsque l'enfant a des occasions d'utiliser les habiletés nouvellement acquises et lorsqu'il doit relever un défi qui se situe juste au-dessus de sa compétence du moment.
- Les enfants ont différents modes de connaissance et d'apprentissage et différentes façons de représenter ce qu'ils savent.
- L'enfant se développe mieux et apprend mieux dans un milieu où il se sent en sécurité et estimé, où ses besoins physiques sont satisfaits et où il se sent psychologiquement en sécurité.

— National Association for the Education of Young Children (1996)

La diversité des styles de réflexion et d'apprentissage

Selon l'information probante dont on dispose à l'heure actuelle, l'intelligence est multidimensionnelle et aucune aptitude n'exploite entièrement à elle seule toute la gamme de ces dimensions.

– Sternberg, 1996, p. 11

Les connaissances que l'on possède actuellement sur l'intelligence donnent à penser que cette dernière est un amalgame d'aptitudes générales et particulières (Case, 1992; Sternberg, 1996).

Gardner (1983; 1993) propose un modèle utile pour l'éducation, soit la théorie des intelligences multiples. Cette théorie propose plusieurs types distincts d'intelligences, notamment les intelligences langagière, musicale, logico-mathématique, spatiale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle. Gardner (1997) a en outre proposé récemment un huitième type d'intelligence, soit « l'intelligence naturaliste », que l'on intègre actuellement aux applications pédagogiques de sa théorie. Ces divers types d'intelligences constituent les nombreuses façons dont les enfants perçoivent leur monde et les différentes façons dont ils peuvent être « intelligents ».

Certaines études de recherche confirment les observations des enseignants quant aux différences importantes qui existent entre les styles d'apprentissage des enfants sur le plan de l'assimilation des connaissances, de la communication, de l'expression des idées et de la résolution de problèmes. Les styles d'apprentissage sont des modes intellectuels, perceptifs, affectifs et comportementaux qui se manifestent régulièrement au fil du temps, d'un travail à l'autre. Il existe une foule de modèles qui expliquent cette diversité et les façons dont on peut y adapter l'enseignement en classe, notamment les travaux de Dunn et Dunn (1992) et de McCarthy (1987).

Les multiples formes de l'intelligence

INTELLIGENCE CORPORELLE ET KINESTHÉSIQUE

Ce type d'intelligence est lié au mouvement physique et à la connaissance du corps, et notamment au cortex moteur cérébral qui contrôle les mouvements du corps.

INTELLIGENCE MUSICALE ET RYTHMIQUE

Ce type d'intelligence repose sur la reconnaissance des patrons tonaux, notamment les sons environnementaux, et sur la sensibilité au rythme et aux temps.

INTELLIGENCE INTERPERSONNELLE

Les rapports et la communication de personne à personne sont les éléments cruciaux de ce type d'intelligence.

INTELLIGENCE INTRAPERSONNELLE

Les états d'âme (pensées et sentiments), la connaissance de soi, l'autoréflexion et la métacognition sont des facettes de l'intelligence intrapersonnelle.

INTELLIGENCE VERBALE ET LINGUISTIQUE

Ce type d'intelligence, qui est lié aux mots et à la langue écrite et parlée joue un rôle dominant dans la plupart des systèmes d'éducation occidentaux.

INTELLIGENCE VISUELLE ET SPATIALE

Ce type d'intelligence, qui repose sur le sens de la vue, comprend l'aptitude à créer mentalement des images.

INTELLIGENCE LOGICO-MATHÉMATIQUE

Ce type d'intelligence, que l'on appelle souvent « pensée scientifique », se rattache à la pensée inductive et déductive, au raisonnement, aux nombres et à la reconnaissance de modèles abstraits.

– Extrait de *The Theory of Multiple Intelligences* (1983)

La diversité des besoins en matière d'apprentissage

Les élèves apprennent à des rythmes différents ou à des degrés différents. Certains apprennent plus rapidement et plus facilement; d'autres apprennent plus lentement et avec moins de facilité. Les enseignants du primaire doivent donc s'attendre à trouver des niveaux d'aptitudes variés chez leurs élèves. C'est en grande partie au titulaire de classe que revient la responsabilité de composer avec ces différences en matière d'apprentissage.

Chaque district scolaire compte des élèves qui ont, selon la définition établie par le ministère de l'Éducation, des besoins particuliers. Certains ont une déficience d'ordre intellectuel, physique, sensoriel, affectif ou comportemental, tandis que d'autres ont des difficultés d'apprentissage ou encore des dons ou des talents exceptionnels. Normalement, les élèves qui ont des besoins particuliers ressemblent plus aux autres enfants qu'il ne s'en distinguent. Bien que certaines différences extérieures puissent être évidentes, leur besoin de sécurité, de respect, de bienveillance et d'égalité des chances en matière d'apprentissage et de croissance est semblable à celui des autres et a même plus d'importance. Au primaire, l'enseignant peut s'adapter à la diversité des aptitudes de chacun en aidant tous les enfants à comprendre, à respecter et à accepter les différences personnelles. Vous trouverez de plus amples renseignements à ce sujet aux rubriques « Les méthodes et les programmes destinés à des groupes particuliers » et « Les politiques et les structures qui assurent la réussite de tous les élèves » du chapitre 4 intitulé *Les enseignants et l'enseignement*.

La diversité culturelle et linguistique

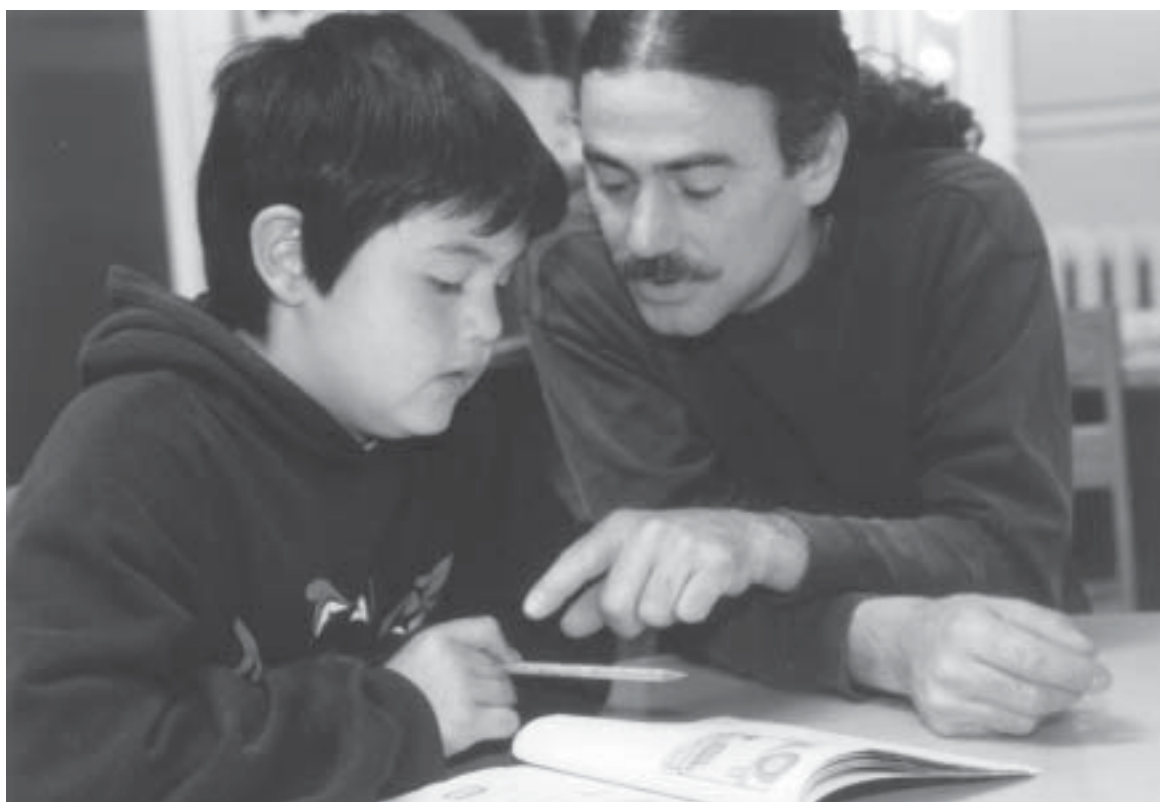
L'enfant a une aptitude innée à apprendre la langue. Toutefois, de nombreux facteurs ont un effet sur le développement de ses compétences et processus langagiers :

- **langue de la famille**
La langue (ou les langues) que parle la famille de l'enfant est probablement le facteur qui a le plus d'influence sur la langue que l'enfant utilise et sur la manière dont il l'utilise.
- **connaissances et expériences préalables**
L'enfant apprend une langue en l'utilisant. Ainsi, son langage reflète ses expériences. En parlant dans différents contextes et dans des buts différents, il augmente son répertoire de fonctions langagières, ce qui lui permet de développer son vocabulaire et ses structures linguistiques.
- **curiosité naturelle**
La curiosité naturelle de l'enfant à l'égard du monde l'oblige à se servir de la langue pour découvrir le sens des choses. Le lien entre la langue et les situations d'apprentissage directes permet à l'enfant de trouver différentes façons de penser au monde et de le comprendre. Il acquiert ainsi un sentiment plus aigu de compétence et d'intervention; autrement dit, il devient capable de comprendre et d'influencer ce qui se passe autour de lui.
- **dialogue**
Le dialogue entre enfant et adulte et entre enfants est essentiel à la poursuite de la croissance et du développement du langage de l'enfant. La qualité de l'interaction verbale entre l'enfant et l'adulte améliore la qualité de la réflexion de l'enfant et de son utilisation de la langue. En amenant l'enfant à lui parler de ses expériences, l'adulte l'aide à développer sa compréhension du monde, à améliorer ses processus de réflexion et à accroître sa maîtrise de la langue.

Bien que certaines différences extérieures puissent être évidentes, leur besoin de sécurité, de respect, de bienveillance et d'égalité des chances en matière d'apprentissage et de croissance est semblable à celui des autres et a même plus d'importance.

Les enfants qui parlent une langue ou un dialecte différent de la majorité de la population sont aussi diversifiés que les enfants dont l'anglais est la langue maternelle ou la seule langue.

Les enfants qui parlent une langue ou un dialecte différent de la majorité de la population sont aussi diversifiés que les enfants dont l'anglais est la langue maternelle ou la seule langue. Comme la langue et la culture sont inextricablement liées, ces enfants ne connaissent peut-être pas la manière dont les connaissances sont représentées ou exprimées dans la culture dominante. Leur discours ne correspond peut-être pas aux modes d'expression de l'école. Il est important de reconnaître le rôle de la langue et de la culture dans l'apprentissage et dans les besoins particuliers en matière d'apprentissage des élèves autochtones, des élèves qui apprennent l'anglais comme langue seconde ou comme second dialecte et des élèves inscrits au programme francophone et au programme d'immersion en français. Vous trouverez des renseignements utiles à ce sujet à la rubrique « Les méthodes et les programmes destinés à des groupes particuliers » du chapitre 4 intitulé *Les enseignants et l'enseignement*.



L'apprentissage est un processus à la fois individuel et collectif

Bien que le sens des choses se saisisse « dans l'esprit », il tire son origine et son importance de la culture dont il est issu. C'est cette situation culturelle du sens qui en assure la négociabilité et, en dernier lieu, la communicabilité. Il ne s'agit pas d'établir s'il existe des « sens privés »; ce qui importe, c'est que le sens serve de base à l'échange culturel. À ce point de vue, la connaissance et la communication sont de par leur nature extrêmement interdépendantes, à vrai dire indissociables.

— Bruner, 1996, p. 3

Au niveau primaire, l'apprentissage s'inscrit dans un continuum qui commence à la naissance et se poursuit toute la vie. Il repose sur le jeu réciproque du développement et de l'expérience, un processus qui est à la fois personnel et social.

La nature personnelle de l'apprentissage

L'apprentissage est un processus qui établit des liens entre de nouvelles informations et des informations déjà connues. L'apprenant s'engage dans ce processus parfois de façon explicite et parfois inconsciemment. Les enfants se présentent à l'école avec différentes expériences, et des aptitudes et centres d'intérêt variés. Même lorsque les enfants participent à des situations d'apprentissage communes, l'apprentissage de chacun demeure jusqu'à un certain point unique.

En apprenant, l'enfant acquiert non seulement des connaissances et des habiletés, mais également des attitudes par rapport à ce qu'il apprend et

Les enfants se présentent à l'école avec différentes expériences, aptitudes et centres d'intérêt. Même lorsque les enfants participent à des situations d'apprentissage communes, l'apprentissage de chacun demeure jusqu'à un certain point unique.

➔ Résultats de recherches récentes ➔

MOTIVATION ET APPRENTISSAGE

La motivation joue un rôle important dans l'efficacité de l'apprentissage. La manière dont l'apprenant perçoit le but des tâches qu'on lui confie et le type de rétroaction qu'il reçoit ont un effet sur sa motivation.

- Les apprenants de tous les âges sont plus motivés quand ils peuvent voir l'utilité de ce qu'ils apprennent et quand ils peuvent utiliser l'information apprise pour entreprendre des choses qui ont un effet sur les autres — particulièrement sur leur collectivité (McCombs, 1996, Pintrich et Schunk, 1996, cités dans National Research Council, 1999, p. 49).
- Les élèves qui s'intéressent à l'apprentissage aiment relever de nouveaux défis; ceux qui s'intéressent à la performance cherchent davantage à ne pas faire d'erreurs qu'à apprendre (National Research Council, 1999).
- Les occasions d'agir socialement ont un effet sur la motivation. Le sentiment d'apporter quelque chose aux autres semble particulièrement stimulant (Schwartz et al, sous presse, cité dans National Research Council, 1999, p. 49).

Une rétroaction précise et constructive qui est fournie rapidement est avantageuse pour l'apprentissage. L'élève peut avoir une meilleure estime de soi et une image de soi plus réaliste lorsqu'il reçoit une rétroaction de qualité (Jensen, 1995; Rosenthal et Babad, 1985).

Le développement conceptuel de l'enfant repose sur le jeu réciproque du développement et de l'expérience.

par rapport à lui-même en tant qu'apprenant. Selon des recherches effectuées sur le cerveau (Caine et Caine, 1997), l'apprentissage est un processus à la fois affectif et intellectuel. Les gens apprennent plus efficacement et se souviennent davantage de ce qu'ils apprennent lorsque la situation d'apprentissage donne lieu à des émotions fortes. En effet, l'élément affectif de la situation d'apprentissage a tendance à renforcer les liens établis par l'apprenant.

Au primaire, les enfants qui étudient des sujets qu'ils jugent pertinents et qui les intéressent personnellement, qui posent leurs propres questions, résolvent des problèmes et approfondissent leur réflexion, deviennent de plus en plus sûrs d'eux. Ils connaissent en outre le plaisir d'apprendre.

La construction du sens

Au sens large, la perception contemporaine de l'apprentissage considère que chacun construit ses nouvelles connaissances à partir de ce qu'il sait et de ce qu'il croit déjà... Les chercheurs ont découvert que l'esprit impose une structure à l'information tirée de l'expérience. C'est là une découverte particulièrement importante.

– National Research Council, 1999, p. 10 et 113

La recherche de structures et de relations se trouve au cœur de la résolution de problèmes et de la pensée critique. La structuration est l'organisation de l'information de façon significative (Caine et Caine, 1991). Le cerveau ne fonctionne pas de manière empirique; l'apprenant fouille son environnement pour y trouver des indices de structuration permettant de relier une chose à une autre. L'apprentissage fait entrer en jeu deux processus complémentaires : (1) les structures de discernement, qui exigent qu'on analyse les choses, ou qu'on les décompose et (2) les structures de création, qui exigent qu'on fasse la synthèse des choses, ou qu'on les regroupe.

Le développement conceptuel de l'enfant repose sur le jeu réciproque du développement et de l'expérience. « Le terme *développement* est essentiel à la compréhension des changements associés à la croissance conceptuelle de l'enfant. L'évolution intellectuelle ne découle pas simplement de l'accumulation d'information, mais également des processus qui interviennent dans la réorganisation conceptuelle. Ce sont des recherches effectuées dans de nombreux domaines qui ont mené aux constatations clés sur le lien entre les premières aptitudes intellectuelles et l'apprentissage » (National Research Council, 1999, p. 222). Lorsque l'enfant commence à nommer les objets de son environnement, il semble les regrouper au hasard. Au fur et à mesure qu'il prend connaissance de son monde, il commence à analyser les objets pour en découvrir les caractéristiques et pour constater par expérience directe les rapports qui existent entre les objets.

La langue joue un rôle important dans le développement conceptuel. Elle aide l'enfant à se concentrer sur les caractéristiques des objets, à établir des liens avec ses connaissances préalables et à attribuer un symbole (un mot) aux connaissances acquises. Les mots deviennent ainsi des outils verbaux — ce sont les intermédiaires qui font passer l'enfant de l'activité concrète au monde abstrait des concepts (Vygotsky, 1978).

L'apprenant doit prendre des faits et des détails isolés et les placer dans des structures qui ont un sens et de la pertinence à ses yeux. Sinon, il les oubliera rapidement. L'apprenant tire avantage des situations d'apprentissage qui lui permettent de voir les rapports mutuels entre les choses. Voici quelques exemples de situations d'apprentissage :

- regrouper les idées en blocs de sens (p. ex. discerner des structures orthographiques au lieu de travailler avec des lettres et des sons isolés);
- percevoir les idées en fonction les unes des autres (p. ex. l'invention d'histoires, un des outils les plus importants de l'esprit pour l'établissement de rapports);
- explorer les objets et les idées pour trier, classer, catégoriser, comparer et ordonner l'information (p. ex. trier des roches dans une activité de sciences);
- acquérir des idées et de l'information d'une manière intégrée (p. ex. en apprenant par unités thématiques);
- extraire et créer ses propres structures au lieu de se les voir imposer (Brierley, 1994) (p. ex. reproduire des figures géométriques); et
- observer une démonstration ou écouter une explication (réagir à un enseignement explicite).

L'apprentissage autogéré

Au fur et à mesure que l'enfant avance au niveau primaire, sa compréhension du besoin d'utiliser des stratégies d'apprentissage devient de plus en plus subtile, tout comme son aptitude à réfléchir à l'apprentissage et à en parler (Brown et al. 1983). Les enfants du même âge emploient diverses stratégies. À vrai dire, le même enfant peut utiliser des stratégies différentes pour résoudre le même problème si on lui présente ce problème un autre jour.

— Siegler et McGilly, 1989, cité dans National Research Council, 1999

Les apprenants compétents régissent leurs propres processus d'apprentissage et modifient leurs stratégies au besoin. Les études sur la manière dont les apprenants élaborent des stratégies d'apprentissage efficaces ont fait ressortir trois découvertes clés :

1. Souvent, les découvertes ne se font pas à la suite d'une impasse ou d'un échec mais bien dans le contexte d'une réussite.
2. Les stratégies permanentes sont souvent précédées de stratégies de transition de courte durée.
3. La généralisation des nouvelles approches se fait souvent lentement même lorsque l'enfant peut donner des raisons qui prouvent leur utilité (Karmiloff-Smith, 1992, Kuhn, 1995, Siegler et Crowley, 1991, cité dans National Research Council, 1999, p. 88).

À mesure que les élèves acquièrent une meilleure compréhension de leurs propres processus d'apprentissage et qu'ils adaptent leur apprentissage à différentes situations, ils font passer leurs méthodes les plus efficaces d'un contexte à l'autre. Ils font une plus grande part à l'autorégulation et à l'autonomie dans leur apprentissage.

La manière dont l'élève se perçoit lui-même comme apprenant, ses buts, ses attentes et les décisions qu'il prend quant au contrôle de son comportement sont tous influencés par les travaux, la structure hiérarchique et les méthodes

Les écoles efficaces et les enseignants efficaces sont ceux qui développent chez l'élève des buts, des convictions et des attitudes qui permettront une participation à long terme et un apprentissage de qualité... Les élèves doivent développer des structures de réflexion motivationnelles qui favorisent l'autorégulation de l'apprentissage...

— Ames, 1990, p. 410-411

Au sens large, la culture englobe l'appartenance ethnique, la langue, la classe socioéconomique, les rapports de pouvoir et le sexe.

d'évaluation en classe (Butler et Winne, 1995). L'autorégulation se développe dans des situations d'apprentissage qui visent à promouvoir l'autonomie plutôt que la dépendance (Deci et al., 1991; Sweet et Guthrie, 1996). Les élèves sont plus susceptibles d'avoir recours à des formes efficaces d'autorégulation en classe lorsqu'on leur confie des tâches complexes et pertinentes.

Lorsque l'enseignant met l'accent sur les processus d'apprentissage plutôt que sur le nombre de bonnes réponses, l'élève se sent encouragé à prendre des risques dans son apprentissage et à relever d'autres défis (Kohn, 1993). On renforce en outre l'autorégulation de l'enfant lorsqu'on lui permet de choisir les produits et les processus qui seront évalués, de négocier les travaux et les critères d'évaluation pour obtenir un niveau de stimulation optimal, de collaborer avec ses pairs et d'évaluer son propre travail (Perry, 1998; Winne, 1996).

La nature et l'importance du contexte

L'apprentissage évolue dans un contexte personnel et social dont il subit l'influence. Le contexte est multidimensionnel et dynamique. L'encadré ci-dessous présente certaines facettes du contexte.

Les facettes du contexte

CONTEXTE SOCIOCULTUREL

Au sens large, la culture englobe l'appartenance ethnique, la langue, la classe socioéconomique, les rapports de pouvoir et le sexe. Le contexte socioculturel comprend différentes communautés dans lesquelles les gens vivent et interagissent.

CONTEXTE DE LA COLLECTIVITÉ

Une collectivité est un groupe de personnes qui ont une orientation, des buts ou des intérêts communs. Une personne peut appartenir à plusieurs collectivités (p. ex. une collectivité universitaire, une communauté religieuse et une collectivité de quartier). Une classe est une collectivité qui regroupe des personnes dont le premier but est d'apprendre.

CONTEXTE DE LA SPHÈRE D'ACTIVITÉ

Chaque collectivité englobe plusieurs sphères d'activité, soit des contextes répétitifs qui donnent lieu à certaines façons de penser, d'agir et communiquer. L'apprentissage scolaire est organisé en matières qui se rattachent à des disciplines particulières. Chacune de ces matières est une sphère d'activité (en mathématiques, par exemple, l'enfant s'adonne à la réflexion mathématique, exécute des opérations mathématiques et utilise la langue des mathématiques).

CONTEXTE IMMÉDIAT

Chaque situation d'apprentissage se compose d'un jeu particulier d'éléments, notamment des personnes, un milieu et le travail à effectuer. Elle se présente à un moment particulier et est limitée par les événements qui la précèdent et qui la suivent immédiatement.

CONTEXTE PERSONNEL

Le contexte peut également être considéré en fonction de la vie de chaque apprenant. Il fait partie d'une chronologie historique personnelle, subit l'influence des événements qui l'ont précédé dans la vie d'une personne et influe à son tour sur les événements ultérieurs.

La nature socioculturelle de l'apprentissage

L'activité mentale humaine n'existe ni en solo ni sans assistance, même lorsqu'elle se déroule « dans la tête ». Nous sommes la seule espèce qui enseigne de façon structurée. La vie mentale se vit avec les autres, est façonnée de manière à être communiquée et se déroule selon des codes culturels, des traditions, et d'autres facteurs de ce genre.

– Bruner, 1996, p. xi

Les mondes sociaux de l'enfant, soit sa culture et sa collectivité, lui fournissent les ressources dont il se sert pour apprendre. Les personnes et leurs oeuvres sont des ressources d'apprentissage. Les oeuvres des personnes peuvent être des objets, des façons d'agir et de participer et des façons de penser, de représenter et de communiquer. De ce point de vue, la langue orale, l'écriture, la littérature, l'art dramatique, la musique, la danse et les arts visuels sont des formes d'expression, mais également des représentations de la culture et des outils qui font appel à l'intelligence d'une personne (Egan, 1997). La culture « est le coffre à outils qui nous permet de construire non seulement nos mondes, mais aussi notre conception de nous-mêmes et de nos pouvoirs » (Bruner, 1996).

L'enfant apprend en agissant et en réagissant dans ses divers mondes sociaux. Personne « n'est sans culture, mais personne n'est que le simple reflet de sa culture. C'est l'interaction entre les deux [l'individu et sa culture] qui donne une empreinte collective à la pensée individuelle et qui impose une certaine richesse imprévisible à la manière dont une culture vit, pense et ressent » (Bruner, 1996, p. 14).

Apprendre par l'interaction sociale

L'activité individuelle s'inscrit toujours expressément dans le cadre d'une culture particulière à un point particulier de l'évolution historique de cette culture et dépend toujours des outils [concrets ou abstraits] que la culture met à sa disposition... Le développement humain et l'apprentissage sont ainsi intrinsèquement sociaux et interactifs.

– Wells & Chang-Wells, 1992, p. 29

Les autres enfants et les adultes participent activement à l'apprentissage et au développement de l'enfant en offrant des modèles ainsi que de l'information, de l'aide et de la rétroaction. La théorie de la zone de développement proximal de Vygotsky (1978) fournit un cadre pour la compréhension du rapport entre ce qui appartient au domaine personnel et au domaine social, entre le développement et l'apprentissage. Elle fournit aussi un cadre pour la compréhension du rôle crucial que jouent les parents et les enseignants dans la promotion de la croissance de l'enfant. Selon Vygotsky, il y a deux niveaux de développement :

1. le développement actuel, ou les niveaux de fonctionnement autonome;
2. les zones de développement proximal, ou les « zones d'apprentissage », qui se situent *juste au-delà des niveaux atteints*.

(Voir le tableau qui se trouve à la rubrique « Un enseignement adapté au stade de développement » au chapitre 4 intitulé *Les enseignants et l'enseignement*.)

L'explication de la zone de développement proximal, ou « zone d'apprentissage », donnée par Vygotsky illustre comment les gens peuvent dépasser leurs capacités personnelles pour en arriver à un fonctionnement intellectuel plus mûr lorsqu'ils apprennent par interaction sociale. La zone de développement proximal correspond à la distance entre le niveau de développement réel, lequel est déterminé par la résolution de problèmes de façon autonome, et le niveau de développement potentiel, lequel est déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents (Vygotsky, 1978, p. 86).

L'interaction est au
cœur de toutes
les formes
d'enseignement.

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'apprentissage *précède* le développement. Vygotsky voit le rôle primordial de l'adulte comme celui de facilitateur ou de médiateur, qui guide la participation de l'enfant dans une tâche d'apprentissage en fournissant des instructions et des indices. Ces actions constituent un échafaudage pour l'enfant qui apprend : l'adulte observe ce que l'enfant fait, détermine le degré et le type de soutien dont il a besoin, guide la participation de l'enfant et retire graduellement son soutien pour permettre à l'apprenant d'assumer une plus grande partie de la tâche. De cette façon, l'enseignant « cultive » l'apprentissage au lieu de « l'imposer ». En gros, tout ce que l'enseignant fait pour aider l'élève à apprendre — que ce soit en évaluant son apprentissage, en créant un milieu d'apprentissage fécond, en planifiant des activités d'apprentissage ou en enseignant — constitue une intervention.

L'interaction est au cœur de toutes les formes d'enseignement, que ce soit l'aide apportée à un élève en particulier, les conversations avec les élèves au sujet de leur apprentissage ou l'enseignement à un petit groupe ou à l'ensemble de la classe. De même, les situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves interagissent, comme les discussions, les activités exécutées à deux ou en groupes et la collaboration, permettent d'exploiter les possibilités qu'offre l'interaction sociale comme outil d'apprentissage.

Apprendre par la langue

Bien que le traitement des connaissances se fasse dans le cerveau de chaque élève, la qualité de l'apprentissage est supérieure lorsque celui-ci a lieu dans un milieu qui offre aux élèves la possibilité de discuter à haute voix de leurs réflexions, de tester leurs idées sur leurs pairs et de travailler en collaboration.

— Wolf et Brandt, 1998, p. 11

La langue est probablement l'outil le plus polyvalent qu'une culture met à la disposition des apprenants. Les conversations qui accompagnent les activités, qui les dirigent et qui font le point permettent aux enfants de construire le sens en reliant la situation immédiate au domaine du symbolique (les mots) et à la pensée abstraite. En même temps, les enfants apprennent des façons de penser et de communiquer consacrées par la culture.

L'apprentissage d'une langue repose sur des façons de penser et de représenter les connaissances qui sont propres à sa culture. Chaque sphère d'activité d'une culture englobe un *répertoire linguistique* (c.-à-d. le vocabulaire et la syntaxe), des *formes de représentation* et des *genres* (des façons de s'exprimer). Au lieu d'être des règles à suivre (p. ex. l'utilisation d'« éléments du langage du récit » pour créer une histoire) ou des modèles à imiter (p. ex. une « lettre de remerciement » comme activité d'écriture liée à l'Action de grâ-



ces), les genres sont désormais perçus comme des ressources culturelles que les gens utilisent pour communiquer dans des buts particuliers et dans des situations précises (Bakhtin, 1986).

Dans une culture alphabétisée, la lecture et l'écriture deviennent une ressource d'apprentissage bien avant que l'enfant puisse lire et écrire de façon autonome. Les histoires, les comptines et les poèmes font partie du patrimoine culturel de l'enfant. Bien qu'ils soient appris oralement, ils jettent les bases de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De même, l'immersion dans un milieu regorgeant de matériel imprimé, comme des écriteaux et des étiquettes et diverses œuvres romanesques et non romanesques, aide l'enfant à découvrir son monde et à prendre conscience de la langue écrite qui est essentielle à la lecture et à l'écriture.

Les enfants qui ont des besoins particuliers peuvent avoir recours à d'autres moyens que la langue orale pour communiquer. Le recours à des méthodes de rechange ou de suppléance à la communication comme le langage gestuel, les symboles Bliss et la technologie d'aide ont aussi un effet sur l'éveil à la lecture et à l'écriture.

Apprendre par les arts

Dyson (1986) décrit les enfants comme des « tisseurs de symboles » qui créent et expriment leurs idées d'une manière intégrée. Pour les enfants du primaire notamment, la danse, l'art dramatique, la musique et les arts visuels sont des instruments d'apprentissage et de communication aussi bien que des activités auxquelles on peut s'adonner pour le simple plaisir. Les beaux-arts sont particulièrement importants pour permettre aux divers types d'apprenants de réussir. Les enfants qui ne parlent pas encore couramment la langue ou le dialecte de l'école seront désavantagés dans les activités faisant beaucoup appel à la langue, mais il est possible qu'ils aient un style d'apprentissage fortement visuel ou kinesthésique. Lorsque ces enfants ont l'occasion d'apprendre par les arts et de représenter leur apprentissage sous diverses formes, ils réussissent souvent mieux.

Apprendre par les sciences

L'essence de la pensée scientifique est le processus d'enquête : formulation d'hypothèses, mise au point de moyens pour évaluer ces hypothèses, collecte et évaluation de l'information probante et confirmation ou rejet des hypothèses. Pour un jeune enfant, l'apprentissage par les sciences est aussi important que l'apprentissage des sciences. Les sciences mettent à profit la curiosité de l'enfant au sujet du monde qui l'entoure. En se renseignant sur son monde, l'enfant peut faire des découvertes sur son environnement physique. Grâce à l'encadrement de l'enseignant, il peut aussi apprendre à s'adonner à la « pensée scientifique », laquelle peut être appliquée tout aussi bien aux sciences qu'à l'ensemble du programme d'études.

Les beaux-arts sont particulièrement importants pour permettre aux divers types d'apprenants de réussir.

L'enfant apprend à donner un sens à son monde en développant sa compétence mathématique dans les secteurs suivants : sens, sens spatial, sens des données et des probabilités, et création de sens à l'aide de motifs et de relations.

Apprendre par les mathématiques

L'enfant apprend à donner un sens à son monde en développant sa compétence mathématique dans les secteurs suivants : sens, sens spatial, sens des données et des probabilités, et création de sens à l'aide de motifs et de relations. Ces facettes de la compétence mathématique fournissent à l'enfant des outils importants pour l'interprétation de son environnement et pour la construction du sens. Les mathématiques donnent à l'enfant la possibilité de réussir dans divers domaines qui relèvent de la pensée spatiale, numérique ou basée sur des motifs pour compléter d'autres domaines du programme d'études qui relèvent plutôt de la langue. Les mathématiques soutiennent l'aptitude de l'enfant à apprendre par les sciences et à construire le sens, une aptitude essentielle à la résolution de problèmes et à la pensée critique dans l'ensemble du programme d'études.

Apprendre par la technologie

Au sens large, le terme « technologie » désigne toute invention humaine qui aide les gens à accomplir des tâches. L'alphabet, le papier, les stylos et les livres sont les technologies de la lecture et de l'écriture, tout comme les ordinateurs et les CD-ROM. De même, le matériel de dessin, les matériaux « trouvés », les blocs et les logiciels sont tous des technologies de conception.

Comme le progrès technologique ne cesse d'avancer dans notre société, il devient de plus en plus important de permettre à tous les apprenants, et notamment aux jeunes enfants, de se servir de nombreuses technologies. Les enfants doivent avoir accès au matériel traditionnel et aux nouvelles technologies. Pour obtenir plus de renseignements à ce sujet, veuillez vous reporter à la rubrique « Le rôle des outils technologiques dans le milieu d'apprentissage » du chapitre 4, intitulé *Les enseignants et l'enseignement*.





Résumé : Les apprenants et l'apprentissage

Les apprenants et l'apprentissage traite de façon plus approfondie des trois principes de l'apprentissage exposés au chapitre 1. Ce chapitre confirme que l'enfant apprend mieux lorsqu'il participe entièrement, par exemple de la même manière que lorsqu'il joue. Le jeu permet à l'enfant de découvrir le sens du monde tandis que la représentation même lui permet de créer un sens. La représentation va au-delà du simple reflet, ce qui est également nécessaire pour que l'enfant puisse déterminer s'il comprend.

Les gens apprennent de différentes façons, comme l'explique la théorie des intelligences multiples de Gardner. Cependant, tous les apprenants établissent constamment des liens et ont besoin d'un milieu dans lequel ils se sentent libres de prendre des risques en vue de s'épanouir. La théorie des zones de développement proximal de Vygotsky fournit un cadre pour la compréhension du rapport entre le domaine personnel et le domaine social, entre le développement et l'apprentissage. Elle révèle le rôle que les enseignants et les parents peuvent jouer pour permettre aux élèves de dépasser leurs propres capacités. L'apprentissage est une démarche à la fois personnelle et socioculturelle.



Points clés du chapitre

- Le programme d'études peut être organisé de différentes manières pour aider l'enseignant à utiliser plus efficacement les Ensembles de ressources intégrées (ERI) du primaire. Les énoncés de base du *Programme du primaire* (et les indicateurs d'apprentissage connexes) offrent à l'enseignant un type d'organisation utile.
- Les énoncés de base du *Programme du primaire* (et les indicateurs d'apprentissage connexes) exposent de façon sommaire l'intention des résultats d'apprentissage prescrits pour la province de la maternelle à la 3^e année.
- Certaines caractéristiques du programme d'études de la maternelle à la 3^e année le rendent compatible avec une perspective de développement. Ces caractéristiques sont notamment les suivantes :
 - le développement par groupe d'années plutôt que par année;
 - la faculté de l'enseignant de déterminer les résultats d'apprentissage à privilégier (selon les besoins de l'élève);
 - les divers niveaux de complexité implicites à l'intérieur de chaque résultat d'apprentissage.
- L'enseignant peut avoir recours à divers modèles d'intégration du programme d'études pour planifier son enseignement.

Les résultats d'apprentissage prescrits pour la province, qui sont énoncés dans les Ensembles de ressources intégrées, peuvent être organisés de différentes façons pour la réalisation de différents objectifs.

LE PROGRAMME PROVINCIAL EST présenté dans des Ensembles de ressources intégrées (ERI), organisé en fonction des matières du programme d'études. Les matières du programme d'études sont les véhicules utilisés pour enseigner des ensembles particuliers de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. Les matières scolaires, qui ne sont pas à proprement parler des disciplines, sont dérivées de certaines disciplines auxquelles elles se rattachent, notamment les sciences, les sciences humaines et les mathématiques. L'orientation vers les disciplines devient plus évidente au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur cheminement scolaire.

Le programme prescrit pour les élèves du primaire est présenté en sept Ensembles de ressources intégrées (ERI). Chacun de ces sept ERI traite de l'une des aires d'apprentissage définies dans l'arrêté ministériel M295/95 (voir ci-dessous).

Les titulaires de classe ont la responsabilité de fournir aux enfants des situations d'apprentissage dans toutes les matières. Pour prendre de bonnes décisions quant aux situations d'apprentissage à offrir aux élèves de leur classe, les titulaires doivent connaître les résultats d'apprentissage prescrits et les autres renseignements fournis dans les ERI.

Les résultats d'apprentissage prescrits pour la province, qui sont énoncés dans les Ensembles de ressources intégrées, peuvent être organisés de différentes façons pour la réalisation de différents objectifs. Les énoncés de base du programme du primaire offrent un type d'organisation utile pour les résultats d'apprentissage, puisqu'ils donnent un aperçu succinct des résultats d'apprentissage prescrits de la maternelle à la 3^e année. En conséquence, les enseignants peuvent s'en servir pour planifier les activités d'apprentissage et l'enseignement, pour préparer l'évaluation et pour communiquer avec les parents et avec d'autres au sujet du cheminement de l'élève.

ARRÊTÉ SUR LES AIRES D'APPRENTISSAGE OBLIGATOIRES DANS UN PROGRAMME D'ÉTUDES

Fondement législatif : *School Act*, article 168 (2) (a)

Arrêté ministériel 295/95 En vigueur à compter du 1^{er} septembre 1995

De la maternelle à la 3^e année

2. Chaque année scolaire, les commissions scolaires doivent offrir à tous les élèves de la maternelle à la 3^e année un programme d'études qui satisfait aux résultats d'apprentissage énoncés dans les guides pertinents pour les matières suivantes :
 - (a) *English Language Arts*, ou Français langue première pour les élèves du programme francophone, ou Français langue seconde – Immersion pour les élèves du programme d'immersion en français;
 - (b) Sciences humaines;
 - (c) Mathématiques;
 - (d) Sciences;
 - (e) Éducation physique;
 - (f) Beaux-Arts;
 - (g) Formation personnelle et sociale.

Organisation des ERI

Dans les ERI, les résultats d'apprentissage de chaque matière sont présentés par année ou par groupe d'années et regroupés selon des composantes se rattachant expressément à la matière. L'importance de ces composantes et la façon dont elles reflètent la nature de la matière sont exposées dans les pages d'introduction de chaque ERI.

Regroupement de deux années

Les programmes d'études du primaire en Colombie-Britannique sont regroupés par tranches de deux années (maternelle et 1^{re} année, et 2^e et 3^e année). Ce regroupement témoigne de la nature développementale de l'apprentissage de l'enfant. Les résultats d'apprentissage prescrits font ressortir les attitudes et les habiletés voulues,

Un programme d'études pertinent sur le plan du développement vise le développement global de l'enfant : physique, affectif, social, linguistique, esthétique et intellectuel.

D É C L A R A T I O N D E P R I N C I P E S

MISE SUR PIED D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES* PERTINENT

- Un programme d'études pertinent sur le plan du développement vise le développement global de l'enfant : physique, affectif, social, linguistique, esthétique et intellectuel.
- Le programme d'études doit comprendre, dans toutes les disciplines, un contenu diversifié qui est pertinent sur le plan social, qui stimule l'intellect et qui a un sens personnel pour l'enfant.
- Le programme d'études doit exploiter les connaissances que l'enfant possède déjà et pouvoir (en activant ces connaissances préalables) consolider l'apprentissage de l'élève et favoriser l'acquisition de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés.
- Un programme d'études bien planifié offre souvent des recoupements entre les différentes matières qui permettent à l'enfant d'établir des liens signifiants et prévoient des possibilités de développement conceptuel fécondes; la concentration sur une seule matière se révèle aussi parfois une stratégie valable.
- Le programme d'études doit promouvoir le développement des connaissances, de la compréhension, des processus et des habiletés, ainsi que la disposition à utiliser les habiletés et à poursuivre l'apprentissage.
- Le contenu du programme d'études doit refléter l'intégrité intellectuelle de ses auteurs et présenter les principaux concepts et outils d'enquête des disciplines reconnues d'une façon accessible et réalisable pour de jeunes enfants. Les enfants doivent participer directement à l'étude des disciplines, par exemple en effectuant des expériences scientifiques, en écrivant, en exécutant, en résolvant des problèmes de mathématiques, en recueillant et analysant des données, en rassemblant des histoires transmises oralement et en jouant d'autres rôles d'experts dans les disciplines.
- Le programme d'études doit soutenir la culture et la langue maternelle de l'enfant tout en développant l'aptitude de ce dernier à participer à la culture commune du programme et de la collectivité.
- Les buts du programme d'études doivent être réalistes et réalisables pour la plupart des enfants du groupe d'âge pour lequel le programme est conçu.
- Lorsque l'on a recours à la technologie, cette dernière doit être intégrée concrètement et abstraitement au programme d'études et à l'enseignement en classe.

* Le terme « programme d'études » est employé dans son sens général pour désigner un « programme d'enseignement et d'apprentissage ». Il ne désigne pas le programme provincial officiel, bien que les résultats d'apprentissage prescrits en Colombie-Britannique soient conçus conformément à un bon nombre des principes cités ci-dessus.

Au primaire, les résultats d'apprentissage prescrits dans toutes les matières peuvent être perçus comme un tout intégré pour le groupe d'années visé.

de même que les connaissances relatives à des matières ou des concepts particuliers. Les élèves ont deux années scolaires pour atteindre ces résultats d'apprentissage, et l'on s'attend à ce qu'ils soient atteints vers la fin de la 1^{re} année ou de la 3^e année.

Au primaire, les résultats d'apprentissage prescrits dans toutes les matières peuvent être perçus comme un tout intégré pour le groupe d'années visé. Essentiellement, les résultats d'apprentissage prescrits pour la maternelle et la 1^{re} année et pour la 2^e et la 3^e année ne peuvent être subdivisés en ensembles distincts pour la maternelle et la 1^{re} année d'une part et la 2^e et la 3^e année d'autre part. En effet, les résultats d'apprentissage qui portent sur des attitudes, des processus et des habiletés, plutôt que sur un contenu particulier, s'étendent sur une période qui dépasse le cadre d'une année scolaire.

Il convient parfois, cependant, de subdiviser les résultats d'apprentissage par année. Par exemple, certaines matières se rattachant aux sciences peuvent être enseignées en 2^e année et d'autres en 3^e année. Le cas échéant, il est préférable que ces décisions soient prises par les enseignants ou par l'école.

Résultats d'apprentissage qui se répètent dans les ERI

On trouve souvent des résultats d'apprentissage qui se ressemblent dans des ERI portant sur des matières différentes. Les résultats d'apprentissage ci-dessous, par exemple, ont tous trait à l'exploration des intérêts professionnels et non professionnels :

- nommer diverses occupations rémunérées et bénévoles dans la collectivité (*Ensemble de ressources intégrées Formation personnelle et sociale M à 7, 1999*)
- identifier différents emplois exercés dans sa collectivité (*Ensemble de ressources intégrées Sciences humaines M à 7, 1998*)
- participer volontiers aux activités dramatiques qui explorent les rôles des membres de la collectivité (*Ensemble de ressources intégrées Beaux-arts M à 7, 1998 – Art dramatique*)
- établir des liens entre le travail et la détente (*Ensemble de ressources intégrées Éducation physique M à 7, 1995*)

Les enseignants peuvent adopter une approche thématique pour aborder les résultats d'apprentissage qui se répètent.

Le niveau primaire

Au primaire, l'élève :

- étudie toutes les matières obligatoires, notamment l'anglais ou le français, les sciences humaines, les sciences, les mathématiques, la formation personnelle et sociale, l'éducation physique, les beaux-arts et les compétences pratiques;
- acquiert des compétences de base en langue orale, en lecture, en écriture et en mathématiques;
- commence à élaborer des stratégies pour vivre sainement, se sensibilise à la bonne nutrition, se tient en bonne forme physique, apprend des mesures de sécurité et prend conscience de sa responsabilité envers lui-même, les autres et l'environnement;
- commence à développer des habiletés propres à l'esprit critique, à la prise de décisions et à la résolution de problèmes.

Le programme d'études de ces années est conçu de manière à :

- appuyer le développement esthétique, social, affectif, intellectuel et physique de l'enfant;
- favoriser le développement de l'imagination;
- encourager l'enfant à partager, à coopérer, à se faire des amis et à estimer ses propres aptitudes et son propre patrimoine culturel, de même que ceux des autres;
- acquérir des traits de caractère et des attitudes qui contribuent à sa sensibilisation aux carrières et à son développement professionnel, par exemple être fier de son travail, travailler efficacement avec les autres et comprendre le rôle du travail dans la vie quotidienne.

— Extrait du *Programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année, 1994*

Contextes liés au programme provincial

Maternelle

Dans le programme du primaire, l'organisation quotidienne des activités de la maternelle est particulière. Selon le financement actuel, le programme quotidien ne dure qu'une demi-journée, sauf lorsqu'il s'agit d'un programme conçu expressément pour certains élèves ayant des besoins particuliers, des élèves autochtones et des élèves en anglais langue seconde. Pour ces élèves, le programme de la maternelle peut être financé et offert pendant une journée complète.

Pour les jeunes enfants, l'année de la maternelle est une année importante de transition entre la maison et l'école. Les enfants de la maternelle ont souvent des besoins très différents des autres élèves du primaire en matière de développement. En effet, ils font leurs premiers pas dans le système scolaire. Tandis que certains enfants ont déjà l'habitude de la garderie ou de la prématernelle, d'autres n'ont jamais fréquenté un milieu scolaire. De plus, certains enfants n'ont jamais évolué au sein d'un groupe avant la maternelle.

L'apprentissage et la vie sont particulièrement indissociables pour les enfants de la maternelle. La séparation des situations d'apprentissage en blocs de temps ou en matières isolées va à l'encontre de ce que l'on sait sur la manière dont les jeunes enfants apprennent. Tout en veillant à respecter les exigences du programme d'études énoncées pour la maternelle et la 1^{re} année, l'enseignant doit tenir compte des besoins de ses élèves en matière de développement. Il doit savoir que les résultats d'apprentissage définissent ce que l'on attend des élèves à la fin de la 1^{re} année et non pas des objectifs qui doivent être à moitié atteints à la fin de la maternelle. L'enfant apprendra efficacement si les activités intègrent diverses facettes du programme d'études et s'il peut explorer son monde d'une manière détendue mais guidée.

La réflexion et l'apprentissage dans le programme d'études

Les enseignants efficaces adoptent une démarche à la fois intégrée et axée sur les disciplines pour aborder le programme d'études.

Chaque matière permet à l'enfant de réfléchir et de communiquer d'une manière propre à la discipline en question tout en l'aidant à développer sa compréhension des beaux-arts, des mathématiques, de l'éducation physique et du monde naturel, physique et social. Une démarche axée sur les disciplines aide l'enfant à acquérir des connaissances sur des disciplines en particulier en se concentrant sur les sujets de réflexion et d'apprentissage à l'intérieur de ces matières. En sciences, par exemple, l'enfant :

- participe à des activités scientifiques, notamment en faisant des expériences;
- acquiert des habiletés et des processus propres à la réflexion, comme l'observation et le classement;
- apprend des concepts scientifiques, comme le cycle de vie d'un animal éclos d'un oeuf;
- apprend le vocabulaire scientifique, les formes de représentation (p. ex. des graphiques) et les genres (p. ex. le rapport de laboratoire).

Le développement d'habiletés essentielles à l'apprentissage peut être abordé d'une manière intégrée pendant toute la journée tout comme il peut l'être dans le cadre de matières précises. En donnant à l'enfant l'occasion d'utiliser ses connaissances et ses habiletés dans divers contextes, tant intégrés qu'axés sur les disciplines, on lui permet de mieux développer des « connaissances utilisables [...] on l'aide à comprendre et à transférer ses connaissances (à d'autres contextes) » (National Research Council, 1999, p. 9).

L'apprentissage et la vie sont particulièrement indissociables pour les enfants de la maternelle. La séparation des situations d'apprentissage en blocs de temps ou en matières isolées va à l'encontre de ce que l'on sait sur la manière dont les jeunes enfants apprennent.

Dans chaque matière, l'enfant apprend la langue, apprend par la langue et apprend les mécanismes de la langue (Halliday, 1982).

La plupart des activités réalisées en classe amènent l'élève à acquérir ou à renforcer de nombreux processus et habiletés en même temps. Par exemple, lorsque l'enfant fait un sondage dans le cadre du programme de mathématiques, il doit se servir de ses habiletés en lecture, en écriture, en expression orale, en écoute, en représentation, en réflexion, en collaboration et en traitement de l'information.

La langue, la lecture et l'écriture et le programme d'études

Au fur et à mesure que l'enfant apprend la matière et les habiletés qui se rattachent à chaque discipline, il apprend également les notions linguistiques connexes. On peut citer comme exemple le résultat d'apprentissage suivant : « explorer et décrire des objets de forme géométrique d'usage courant en se servant de termes descriptifs tels que : *grand, petit, comme une boîte, comme une boîte de conserve* » (*Ensemble de ressources intégrées Mathématiques M à 7, 1997*).

Même lorsque les résultats d'apprentissage n'en font pas expressément mention, la langue fait partie intégrante de l'apprentissage dans l'ensemble du programme d'études. Dans chaque discipline, l'enfant apprend la langue, apprend par la langue et apprend les mécanismes de la langue (Halliday, 1982). Voici un exemple dans le domaine des sciences :

- L'enfant *apprend la langue*, c'est-à-dire le vocabulaire scientifique. Il exprime ses processus de réflexion, notamment la description et le classement; il communique selon certains genres, notamment des fiches d'observation et des exposés; et il travaille avec différentes formes de représentation (p. ex. des graphiques et des tableaux).
- L'enfant *apprend par la langue*, par exemple en discutant et en collaborant, en lisant et en rédigeant des exposés et en présentant des idées sous forme de graphiques ou de tableaux.
- L'enfant *apprend les mécanismes de la langue*, en se familiarisant avec la structure des exposés, notamment les titres et les sous-titres, les idées principales et les détails complémentaires.

L'importance accordée à la langue se révèle avantageuse pour tous les élèves, particulièrement ceux qui apprennent une deuxième langue ou qui ont des besoins d'apprentissage particuliers. Pour obtenir plus de renseignements sur l'intégration de la langue et du contenu, l'enseignant peut consulter le document *Anglais langue seconde : Guide à l'intention des titulaires de classe* (1999, RB 0125).

L'intégration de la lecture et de l'écriture à toutes les facettes du programme d'études permet à l'enfant d'améliorer ses habiletés en lecture, en écriture, en observation et en représentation. Cette intégration a les effets suivants :

- elle permet à l'enfant d'accroître son vocabulaire oral et visuel;
- elle aide l'enfant à apprendre les différents usages de la lecture et de l'écriture;
- elle donne à l'enfant l'occasion de lire et d'écrire à l'extérieur des cours de français, ce qui accroît sa capacité linguistique;
- elle accroît la motivation à lire, à écrire et à représenter, particulièrement chez les enfants qui veulent obtenir de l'information;
- elle expose les enfants à une plus grande diversité de genres écrits et de formes de représentation; et
- elle permet à l'enseignant d'aider l'enfant à apprendre les buts et les structures de divers genres écrits et formes de représentation dans une matière en particulier.

L'apprentissage de la langue à l'intérieur de chaque discipline permet à l'élève d'apprendre les façons de communiquer dans cette discipline. En mathématiques, par exemple, cela signifie que l'élève apprend à communiquer dans le langage mathématique et développe ainsi sa compétence mathématique.

Les façons de communiquer comprennent les formes de représentation et les genres oraux et écrits. Les formes de représentation, comme les diagrammes et les cartes, sont des genres qui transmettent l'information visuellement. Les genres fournissent une série de signaux qui permettent à l'orateur ou au rédacteur de communiquer efficacement avec l'auditeur ou le lecteur. Ce sont des structures de communication souples qui témoignent de l'intégration d'un *contenu* (ce que nous voulons exprimer), d'une *forme* (la façon dont nos idées et nos mots sont agencés), d'une *fonction* (les buts de la communication) et d'un

contexte situationnel (Bakhtin, 1986). L'enfant devient un lecteur et un rédacteur plus attentif lorsqu'il comprend les différentes façons dont les gens communiquent dans différentes matières du programme d'études.

Comme l'indique Shanahan (1997), « l'enseignement est mieux à même de promouvoir l'apprentissage de la langue s'il insiste sur les genres comme moyens de communication culturels et sur la conversion de l'information d'une forme à une autre. Ces liens doivent être établis de manière explicite et l'enseignement intégré devrait comprendre régulièrement des discussions sur les processus permettant d'explorer les ressemblances et les différences entre les disciplines » (p. 17). Par conséquent, l'élève tirera profit des occasions de comparer différentes façons de présenter la même idée ou la même information (p. ex. carte, schéma conceptuel, paragraphe, poème). Le lecteur trouvera de plus amples renseignements à ce sujet au chapitre 6, intitulé *Favoriser chez les enfants l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*.

La compétence mathématique et le programme d'études

La compétence mathématique regroupe diverses attitudes, habiletés et connaissances qui peuvent être définies de la manière suivante :

- le sens des nombres — l'aptitude à utiliser des nombres et des estimations;
- le sens de l'espace — l'aptitude à visualiser des formes courantes et à en comprendre les caractéristiques, à interpréter des plans, des modèles et des diagrammes, et à estimer des mesures;
- le sens des statistiques — l'aptitude à comprendre comment recueillir et analyser l'information, à comprendre la nature de la probabilité, à faire des prévisions et à reconnaître les informations trompeuses dans des représentations graphiques;

L'intégration de la lecture et de l'écriture à toutes les facettes du programme d'études permet à l'enfant d'améliorer ses habiletés en lecture, en écriture, en observation et en représentation.

Toutes les disciplines du programme d'études font appel à la compréhension et aux connaissances des élèves en mathématiques. La résolution de problèmes à la maison, à l'école, ou au travail n'exige pas simplement des compétences mathématiques particulières. Elle repose également sur le long développement de processus de réflexion logiques et sur l'art d'enquêter.

– British Columbia Association of Mathematics Teachers, 1998

- le sens des relations — l'aptitude à décrire les structures et les rapports qui se dégagent des quantités à l'étude dans le cadre de la résolution de problèmes et à relier des idées mathématiques à des observations courantes.

La compétence mathématique dépasse le cadre des mathématiques pour s'étendre à d'autres disciplines du programme et à une foule de situations auxquelles l'élève fait face ou aura un jour à faire face. En voici quelques exemples :

- L'élève peut prendre l'habitude, en classe, de se servir d'un calendrier et de cartes météorologiques et de consigner le nombre de livres qu'il lit.
- En français, en beaux-arts et en éducation physique, l'élève peut trouver et créer des formes, des symétries, des rythmes et des structures.
- En sciences, la mesure, la mise en graphiques et l'application de la méthode scientifique aux recherches sur les nombres reposent toutes sur la compétence mathématique.
- En sciences humaines, il faut avoir recours à la compétence mathématique pour établir des correspondances et pour comprendre comment les gens utilisent les mathématiques dans leur travail.
- À la maison et dans la collectivité, l'enfant a recours à la compétence mathématique quand il joue et émet des hypothèses, par exemple s'il pleuvra ou pas.

En créant en classe un milieu propice à des discussions significatives faisant appel à un processus mental de niveau élevé, l'enseignant encourage l'élève à découvrir le sens des mathématiques. Les principes ci-dessous caractérisent l'activité mathématique de l'enfant lorsque l'on accorde la priorité à la découverte du sens :

- manifestation d'attitudes positives

L'enfant se montre curieux et disposé à découvrir le sens des situations et des rapports mathématiques. Il a suffisamment confiance en lui pour éprouver ses idées et il est fier de ses réalisations en mathématiques.

- résolution de problèmes

L'enfant réfléchit à fond aux problèmes, persévère lorsqu'il est bloqué, fait preuve de souplesse en s'inspirant de diverses stratégies de résolution de problèmes et ne doute pas de sa compétence en matière de réflexion et de résolution de problèmes.

- communication mathématique

L'enfant représente les situations mathématiques de différentes façons et les décrit en se servant de la langue, d'images, de symboles, de modèles ou d'actions.

- établissement de liens et application des idées mathématiques

L'enfant établit des liens entre son quotidien et les mathématiques apprises à l'école, entre les différentes notions de mathématiques (p. ex. l'argent et la valeur de position d'un chiffre) et entre les mathématiques et les autres disciplines du programme d'études.

- raisonnement mathématique

L'enfant se sert aisément des connaissances qu'il a acquises en mathématiques pour déterminer ce qu'il ne sait pas (par exemple, si $25 + 25$ font 50, alors $24 + 24$ feront 2 de moins que 50). L'élève a recours à des stratégies d'estimation et au calcul mental dans le cadre de son processus de raisonnement.

- utilisation de la technologie

L'enfant se sert de modèles comme des blocs de valeurs de position des chiffres pour découvrir le sens de situations reposant sur des nombres à plusieurs chiffres, de calculatrices pour résoudre des problèmes et d'ordinateurs pour étudier les motifs et les rapports.

Interprétation du programme d'études provincial

Énoncés de base et indicateurs d'apprentissage

La transformation de l'information contenue dans les ERI en plan d'apprentissage détaillé peut sembler une tâche écrasante. Lorsqu'ils lisent chaque ERI individuellement, certains enseignants se demandent par où commencer. Les pages qui suivent ont pour but de rendre les nombreux résultats d'apprentissage plus clairs et plus cohérents, de la manière suivante :

- en expliquant le rapport entre les résultats d'apprentissage, les énoncés de base du programme du primaire et les indicateurs d'apprentissage connexes (voir la page 61);
- en décrivant la perspective développementale en ce qui a trait au programme d'études; et
- en proposant des stratégies pour l'intégration du programme d'études.

Les énoncés de base du programme du primaire et les indicateurs d'apprentissage organisent les résultats d'apprentissage prescrits d'une manière interdisciplinaire, selon les aires de développement clés de l'enfant. Alors que les énoncés de base décrivent chacune des aires de développement, les indicateurs d'apprentissage résument l'intention commune de plusieurs résultats d'apprentissage prescrits se rattachant à différentes disciplines. Les pages qui suivent décrivent les énoncés de base et les indicateurs d'apprentissage.

Les énoncés de base et les catégories d'indicateurs d'apprentissage ont été obtenus en groupant et en regroupant les résultats d'apprentissage prescrits jusqu'à ce qu'ils aient tous été intégrés d'une manière logique et pertinente. Les perspectives globales des enseignants sur l'apprentissage ont été l'une des sources d'information clés dans le cadre du projet d'analyse des résultats d'apprentissage du Ministère, intitulé *Review of Outcomes Project*. La cinquantaine d'enseignants actifs de

13 districts de la province qui ont participé à ce projet ont dégagé des « idées générales » autour desquelles ils ont regroupé les résultats d'apprentissage des sept matières enseignées au primaire. La liste dressée par les enseignants comprenait les thèmes suivants :

- ✓ le désir d'apprendre;
- ✓ les processus de réflexion;
- ✓ l'habileté à communiquer;
- ✓ la compétence mathématique;
- ✓ les connaissances de base (p. ex. les principes scientifiques);
- ✓ le développement personnel (par exemple, la confiance en soi, une image de soi positive, l'autonomie, une disposition à prendre des risques);
- ✓ l'habileté en communications interpersonnelles (par exemple, l'aptitude à travailler en collaboration avec les autres);
- ✓ la responsabilité sociale;
- ✓ l'esthétique et le goût des arts;
- ✓ de bonnes habitudes de travail et le sens de l'organisation.

Les autres sources d'information clés étaient les suivantes :

- les énoncés de base exposés dans le document de 1990 intitulé *Programme d'études du primaire – Document de base*;
- les composantes de chaque ERI;
- les normes de performance (par exemple, pour la responsabilité sociale); et
- la description du développement de la lecture, de l'écriture et de la compétence mathématique formulée par des organismes professionnels comme l'Association internationale pour la lecture et le National Council of Teachers of Mathematics.

Les énoncés de base et les catégories d'indicateurs d'apprentissage ont été obtenus en groupant et en regroupant les résultats d'apprentissage prescrits jusqu'à ce qu'ils aient tous été intégrés d'une manière logique et pertinente.

Les enseignants qui s'intéressent aux approches intégrées pour la prestation du programme d'études peuvent se procurer un exemplaire du document *Review of Outcomes Project* auprès du ministère de l'Éducation.

Exemple de liens entre les aires de développement, les énoncés de base, les indicateurs d'apprentissage et les résultats d'apprentissage

AIRES DE DÉVELOPPEMENT DANS LE PROGRAMME DU PRIMAIRE

ESTHÉTIQUE ET
ARTISTIQUE

AFFECTIF ET SOCIAL

INTELLECTUEL

DÉVELOPPEMENT
PHYSIQUE ET
BIEN-ÊTRE

RESPONSABILITÉ
SOCIALE

ÉNONCÉS DE BASE DU PROGRAMME DU PRIMAIRE

Diverses situations d'apprentissage permettent à l'enfant :

- d'élaborer des stratégies qui facilitent la réflexion et l'apprentissage

INDICATEURS D'APPRENTISSAGE DU PROGRAMME DU PRIMAIRE

Diverses situations d'apprentissage permettent à l'enfant :

- de se servir de stratégies pour reconnaître, clarifier et chercher à résoudre des problèmes et des questions

Diverses situations d'apprentissage permettent à l'enfant :

- de catégoriser l'information, les idées, les événements et les objets selon des critères précis

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Maternelle et 1^{re} année

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- suggérer des questions à poser dans le cadre d'une recherche (Sciences);
- reconnaître l'existence d'un problème (Formation personnelle et sociale);
- cerner et formuler clairement un problème (Sciences humaines);
- proposer des stratégies permettant d'aborder des problèmes (Sciences humaines).

2^e année et 3^e année

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- utiliser des stratégies susceptibles de faire naître des questions (Français langue première);
- décrire diverses démarches qui favorisent la résolution de problèmes (Formation personnelle et sociale)
- cerner une question et fournir plusieurs raisons qui soutiennent une prise de position (Sciences humaines);
- dégager et mettre en oeuvre des stratégies permettant d'aborder des problèmes dans la classe ou de réaliser des projets (Sciences humaines).

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Maternelle et 1^{re} année

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- trier de l'information, notamment des idées, des détails et des événements provenant de diverses sources (English Language Arts);
- trier des objets en fonction d'une seule propriété caractéristique qu'il a lui-même choisie ou qui a été choisie par l'enseignant (Mathématiques).

2^e année et 3^e année

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- organiser des détails et de l'information en tableaux, en réseaux ou en illustrations simples (English Language Arts);
- trier et organiser des données à partir d'une ou de plusieurs caractéristiques et en se servant de représentations graphiques telles que des listes et des diagrammes (Mathématiques);
- reconnaître des motifs et des regroupements afin de tirer des conclusions de l'information (Sciences).

DÉVELOPPEMENT ESTHÉTIQUE ET ARTISTIQUE

Diverses situations d'apprentissage seront offertes à l'enfant pour lui permettre :

de développer son goût et son enthousiasme pour les arts

- participer aux arts
- exercer des habiletés d'interprétation pertinentes et respecter les règles de l'étiquette en tant que spectateur
- prendre conscience des différentes formes artistiques et des différents buts des oeuvres artistiques
- donner les raisons de ses préférences en ce qui a trait aux oeuvres artistiques et à la littérature

de se servir des arts pour communiquer

- appliquer des éléments et des principes artistiques pour créer des oeuvres artistiques originales ou des effets particuliers
- créer des motifs et des images pour s'exprimer et pour représenter son monde
- utiliser divers matériaux, outils, équipements et processus pour créer des oeuvres artistiques

de trouver des façons imaginatives de réagir aux arts

- reconnaître les éléments et les principes de la forme artistique dans une oeuvre particulière
- cerner les éléments expressifs dans une oeuvre artistique
- réagir aux oeuvres artistiques de façon personnelle



NATURE DE L'APPRENANT

- ✓ unique
- ✓ cherche naturellement à explorer, à créer et à inventer
- ✓ aime le rythme et le mouvement
- ✓ utilise tous ses sens
- ✓ réceptif
- ✓ enthousiaste
- ✓ a l'imagination fertile
- ✓ curieux
- ✓ aime les jeux sociodramatiques
- ✓ aime utiliser différents médias



DÉVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL

NATURE DE L'APPRENANT

- ✓ unique
- ✓ loquace
- ✓ cordial
- ✓ sociable
- ✓ sensible
- ✓ cherche à plaire
- ✓ apprend à collaborer et à coopérer
- ✓ égocentrique en passe de devenir altruiste
- ✓ dépend des adultes
- ✓ a besoin d'être rassuré
- ✓ résout ses conflits intérieurs par le jeu et le langage
- ✓ aime la routine
- ✓ cherche de l'aide auprès des adultes

Diverses situations d'apprentissage seront offertes à l'enfant pour lui permettre :

de développer une image de soi positive et réaliste

- discerner ses caractéristiques, ses aptitudes et ses réussites personnelles
- manifester de la confiance en soi

de développer son autonomie

- se fixer des objectifs et être satisfait de ses réalisations et de ses efforts
- faire des choix éclairés et assumer la responsabilité de ses décisions
- prendre conscience de l'influence des autres sur ses attitudes et ses valeurs

de partager et de collaborer avec les autres, et d'apprendre de ces derniers

- communiquer divers sentiments et diverses idées
- interagir et coopérer avec les autres
- se faire des amis et les garder

DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL

Diverses situations d'apprentissage seront offertes à l'enfant pour lui permettre :

d'élaborer des stratégies qui facilitent la réflexion et l'apprentissage

- se servir de stratégies pour cerner, clarifier et chercher à résoudre des problèmes et des questions
- catégoriser l'information, les idées, les événements et les objets selon des critères précis
- comparer et mettre en contraste des informations, des idées, des objets et des concepts
- réfléchir à son propre travail et évaluer ses réalisations
- faire des prévisions et des expériences pour approfondir la compréhension

de prendre conscience de la nature et des buts de la langue, de la lecture et de l'écriture

- prendre conscience de son rôle d'utilisateur de la langue
- comprendre les différents buts et les différents usages de la langue
- comprendre la nature de la langue orale et écrite

de développer ses capacités d'attention et d'expression orale

- participer volontiers aux activités qui exigent que l'élève écoute et qu'il parle
- exprimer verbalement des sentiments, des idées et de l'information
- écouter pour découvrir le sens des idées et de l'information

de développer ses aptitudes pour la lecture et l'observation

- manifester de l'intérêt et du plaisir lorsqu'il lit et lorsqu'il observe
- utiliser diverses stratégies et méthodes de lecture
- bien comprendre ce qu'il lit
- réagir à ce qu'il lit et analyser ses lectures

de développer ses aptitudes pour l'écriture et la représentation

- manifester de l'intérêt et du plaisir lorsqu'il écrit et lorsqu'il représente
- écrire et représenter pour exprimer des sentiments, des idées et de l'information
- respecter les règles établies lorsqu'il écrit

développer ses capacités de traitement de l'information

- cerner les besoins en matière d'information, trouver et recueillir l'information
- organiser et analyser l'information
- présenter l'information



NATURE DE L'APPRENANT

- ✓ curieux quant au monde qui l'en-toure
- ✓ cherche naturellement à explorer et à inventer
- ✓ ne pense pas comme les adultes
- ✓ apprend en jouant
- ✓ apprend par l'interaction sociale
- ✓ apprend en participant à des situations d'apprentissage pertinentes
- ✓ développe ses habiletés de réflexion
- ✓ représente ses connaissances de différentes façons



DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL

NATURE DE L'APPRENANT

- ✓ clarifie et prolonge sa réflexion par la langue
- ✓ se sert de la langue pour communiquer
- ✓ acquiert des concepts et des habiletés propres à la langue, à la lecture et à l'écriture
- ✓ acquiert des concepts et des habiletés propres à la compétence mathématique
- ✓ développe son aptitude à réfléchir et à contrôler son propre apprentissage
- ✓ développe sa compréhension du monde

Diverses situations d'apprentissage seront offertes à l'enfant pour lui permettre :

de développer son sens des nombres

- utiliser les nombres pour décrire des quantités
- lire et représenter les nombres de différentes façons
- comprendre les calculs et les exécuter avec compétence
- décrire d'abord, puis utiliser des opérations arithmétiques pour résoudre des problèmes

de développer son sens de l'espace

- utiliser des mesures directes ou indirectes pour décrire et comparer des situations de la vie quotidienne
- décrire et construire des objets tridimensionnels et des formes bidimensionnelles et analyser les liens entre ces objets et ces formes
- exécuter, analyser et créer des transformations

de développer son sens de la statistique

- recueillir, présenter et analyser des données pour faire des prévisions
- se servir de probabilités pour représenter et résoudre des problèmes comportant un élément d'incertitude

de développer son sens des relations et des motifs

- utiliser des motifs pour décrire le monde qui l'entoure et pour résoudre des problèmes

de développer sa compréhension du monde qui l'entoure

- comprendre le monde naturel
- comprendre le monde physique
- comprendre le monde sociopolitique
- comprendre la technologie de l'information et être disposé à utiliser les outils technologiques de l'information

DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE

Diverses situations d'apprentissage seront offertes à l'enfant pour lui permettre :

d'apprendre la prudence et d'en appliquer les principes

- cerner les caractéristiques d'une situation sûre et d'une situation dangereuse
- déterminer et utiliser les principes fondamentaux de la prudence à la maison, à l'école et dans la collectivité
- manier le matériel et l'équipement avec prudence
- utiliser des stratégies pour bouger avec prudence, selon la situation

de respecter son corps et d'en prendre soin

- être conscient des principes d'une bonne nutrition
- développer ses habiletés motrices tout en se maintenant en bonne forme physique
- utiliser des habiletés motrices particulières
- comprendre ce que sont des habitudes de vie saines et adopter ces habitudes
- discerner les changements qui se produisent dans sa croissance et son développement personnels

de prendre goût au mouvement

- s'intéresser à l'activité physique et y prendre plaisir
- décrire les avantages de l'activité physique



NATURE DE L'APPRENANT

- ✓ unique
- ✓ actif
- ✓ énergique
- ✓ développe encore ses muscles
- ✓ a besoin de bouger
- ✓ apprend en manipulant les objets
- ✓ développe sa motricité fine et ses mouvements globaux



DÉVELOPPEMENT DE LA RESPONSABILITÉ SOCIALE

NATURE DE L'APPRENANT

- ✓ unique
- ✓ sociable
- ✓ prêt à aider
- ✓ influençable
- ✓ développe son autonomie par le jeu
- ✓ prend de plus en conscience des différences individuelles
- ✓ désire prendre des responsabilités

Diverses situations d'apprentissage seront offertes à l'enfant pour lui permettre :

d'apprécier et de respecter la diversité et la contribution de chacun à la collectivité

- respecter sa propre contribution et celle des autres
- apprécier et respecter l'identité et le patrimoine culturels
- expliquer comment les familles peuvent être semblables ou différentes

d'apporter sa contribution dans un milieu coopératif

- connaître ses droits et ses responsabilités et agir en conséquence
- assumer sa part de responsabilité quant au milieu social commun

de prendre conscience des rôles et des responsabilités d'un membre d'une collectivité

- discerner le but et les fonctions de la famille, de l'école et de la collectivité
- respecter l'environnement et en prendre soin
- reconnaître le rôle du travail
- s'adapter à un monde en évolution

Les résultats d'apprentissage vus dans une perspective développementale

Le programme d'études provincial vise à promouvoir la participation de l'enfant aux situations d'apprentissage plutôt qu'à fournir une liste de la matière « à couvrir ». Chaque matière permet à l'enseignant de favoriser le développement de l'enfant. Certaines facettes du développement sont surtout exploitées dans le cadre d'une seule matière. Le programme des beaux-arts, par exemple, est crucial pour le développement esthétique et artistique de l'enfant. Certaines autres facettes du développement, par exemple le développement intellectuel, sont exploitées dans toutes les disciplines et sont favorisées par les situations d'apprentissage établissant des liens entre les disciplines.

Au primaire, les résultats d'apprentissage cherchent à refléter la nature développementale de l'apprentissage. L'enseignant doit voir l'ensemble des résultats d'apprentissage comme un continuum et reconnaître que l'enfant travaille à acquérir les habiletés et les processus qui serviront de base à son apprentissage continu. L'enfant a besoin de temps pour construire ses connaissances et perfectionner ses aptitudes à l'intérieur de chaque discipline et d'une discipline à l'autre.

La nature développementale et continue des résultats d'apprentissage se manifeste de trois façons dans les ERI :

1. par les composantes, par les énoncés généraux sur les résultats d'apprentissage (lorsqu'il y en a) et, dans certains cas, par la formulation des résultats d'apprentissage;
2. par la fusion des résultats d'apprentissage, au primaire, en groupes d'années plutôt qu'en années distinctes; et
3. par la répétition de résultats d'apprentissage semblables dans chaque groupe d'années.

Lorsqu'il interprète le programme d'études, l'enseignant efficace tient compte des stades de développement dans la réalisation des résultats d'apprentissage, de l'importance à accorder à un résultat d'apprentissage particulier à un certain moment de la période de deux ans prévue pour sa réalisation, et du degré croissant de complexité des résultats d'apprentissage.

LES STADES DE DÉVELOPPEMENT ET LA RÉALISATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Lorsque l'enseignant interprète le programme d'études, il est important qu'il reconnaisse que la réalisation d'un résultat d'apprentissage donné peut se faire selon des stades de développement ou par étapes.

La recherche démontre que le développement de l'orthographe usuelle se fait par une série d'étapes : l'enfant commence par écrire des lettres et des formes semblables à des lettres qui ne sont pas nécessairement associées à des phonèmes particuliers pour passer ensuite à des consonnes simples, à une orthographe phonétique représentant de plus en plus de phonèmes, à l'inclusion de certains mots épelés selon l'orthographe usuelle, à une proportion croissante d'orthographe phonétique (Templeton et Morris, 1999).

Au primaire, de nombreux enfants en sont aux premiers stades du développement de l'orthographe et ne se servent peut-être pas de l'orthographe usuelle dans leurs travaux écrits, et c'est bien comme ça. Il est plus important de mettre l'accent sur la compréhension du code orthographique que sur l'orthographe usuelle de mots particuliers (Rosencranz, 1998; Templeton et Morris, 1999). (Vous trouverez de plus amples renseignements au chapitre 6, intitulé *Favoriser chez les enfants l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.*)

L'enseignant doit voir l'ensemble des résultats d'apprentissage comme un continuum et reconnaître que l'enfant travaille à acquérir les habiletés et les processus qui serviront de base à son apprentissage continu.

Lorsque l'enseignant interprète le programme d'études, il est important qu'il reconnaisse que la réalisation d'un résultat d'apprentissage donné peut se faire selon des stades de développement ou par étapes.

En interprétant les résultats d'apprentissage dans une perspective développementale, l'enseignant efficace tiendra compte des tendances communes dans la progression de l'apprentissage, des caractéristiques développementales de chaque enfant et des normes énoncées dans le document *Normes de performance (C.-B.)*. Lorsqu'un élève semble avoir de la difficulté à atteindre les résultats d'apprentissage et les normes visées, il est possible que l'enseignant doive intervenir pour appuyer l'élève et remédier à la situation. (Vous trouverez de plus amples renseignements au chapitre 4, intitulé *Les enseignants et l'enseignement*.)

L'IMPORTANCE RELATIVE DE RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PARTICULIERS

Bien que les résultats d'apprentissage soient définis pour un groupe d'années particulier, il ne faut pas insister sur tous les résultats d'apprentissage de façon continue pendant la période de deux ans.

Souvent, un résultat d'apprentissage ne peut être mis de l'avant au début de la maternelle, bien qu'il puisse être abordé si les enfants semblent prêts. Selon les aptitudes des enfants, l'enseignant peut commencer, par exemple, à insister un peu plus sur les lettres minuscules et majuscules et sur la ponctuation pendant le deuxième semestre de la maternelle. L'enseignant de 1^{re} année jugera par contre qu'il convient d'insister sur ce résultat d'apprentissage pour la plupart des élèves. Vers la fin de la 1^{re} année, il convient de s'attendre à ce que la plupart des élèves aient atteint ce résultat d'apprentissage.

LE DEGRÉ CROISSANT DE COMPLEXITÉ DES RÉSULTATS

Dans certains programmes d'études, les résultats d'apprentissage présentent de la matière à comprendre ou des habiletés à maîtriser à la fin d'une période de deux ans. Dans d'autres cas, notamment celui des processus, les résultats d'apprentissage présentent des aptitudes que chacun continue à développer toute sa vie.

Par exemple, l'aptitude à réagir à ce qu'on lit, à ce qu'on écoute et à ce qu'on observe s'améliore d'année en année — à l'école et après — et n'est jamais « maîtrisée ». Au fil du temps, la complexité, la subtilité et la profondeur de la réaction évoluent, tout comme le type de matériel auquel chacun peut réagir. Lorsque l'enseignant interprète les résultats d'apprentissage, il doit tenir compte du contexte et de la complexité de l'apprentissage des élèves.

Modèles d'intégration du programme d'études

L'idée que l'apprentissage devrait s'articuler autour de problèmes et de projets réels que l'on trouve couramment à l'extérieur de l'école a de nombreux atouts séduisants. Selon John Dewey, « l'école devrait moins s'intéresser à la préparation à la vie pour mieux s'intéresser à la vie même ».

– National Research Council, 1999, p. 63

En plus d'en venir à apprendre des façons de penser, de communiquer et de participer à l'intérieur de chaque discipline scolaire, l'enfant doit avoir l'occasion de voir les liens qui existent entre ces différentes habiletés. Pour ce faire, l'enseignant peut intégrer les processus de réflexion et de communication dans l'ensemble du programme d'études et avoir recours à diverses approches pour intégrer ce dernier.

L'intégration du programme d'études a surtout pour but d'améliorer l'apprentissage de l'élève et d'aider ce dernier à établir des liens de manière réfléchie. Ainsi, l'enseignant peut décider d'intégrer deux ou plusieurs matières (par exemple les

mathématiques et les arts visuels) ou de regrouper toutes les matières du programme ou presque, selon le contexte et le but à atteindre.

La notion d'intégration du programme d'études dépasse aujourd'hui la simple notion d'études regroupées autour d'un thème. Le tableau ci-dessous offre un échantillon de méthodes d'intégration du programme d'études et une courte liste de ressources professionnelles pour les enseignants qui veulent se documenter à leur sujet.

L'intégration du programme d'études a surtout pour but d'améliorer l'apprentissage de l'élève et d'aider ce dernier à établir des liens de manière réfléchie.

Méthodes d'intégration du programme d'études

APPRENTISSAGE PAR THÈME Cette méthode repose sur le recours à des thèmes (que ce soit des sujets comme « les collectivités » ou « l'hiver » ou de grandes idées comme « le changement » ou « comment prendre soin de l'environnement ») pour unifier les situations d'apprentissage.	Davies, A., Politano, C., & Cameron, C. (1993). <i>Making themes work</i>. Winnipeg, MB: Peguis. Jacobs, H. H. (1993). Integrating the curriculum (video recording). <i>Video journal of education</i>. Fountain Hills, AZ: Linton Productions in association with the National Center for Outcome Based Education. Tchudi, S. (1991). <i>Travels across the curriculum: Models for interdisciplinary learning</i>. Richmond Hill, ON: Scholastic.
APPRENTISSAGE PAR PROJET Cette méthode met en oeuvre l'approche de Dewey, qui consiste à « apprendre en faisant ». Elle intègre les processus de réflexion, la résolution de problèmes et l'utilisation de divers outils, technologiques ou pas, pour amener l'élève à se documenter en vue de concevoir et de créer des produits.	Barron, M., & Young, K. (1996). <i>Ready, set, explore</i>. New York: J. Wiley & Sons. Bennet, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). <i>Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice</i>. Buckingham, PA: Open University Press. Bodrova, E., & Leong, D. (1996). <i>Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education</i>. Englewood Cliffs, NJ: Merrill. Katz, L., & Chard, S. (1989). <i>Engaging children's minds: The project approach</i>. Norwood, NJ: Ablex.

Méthodes d'intégration du programme d'études

APPRENTISSAGE PAR LA RECHERCHE Cette méthode repose sur l'utilisation des questions personnelles des élèves ou encore de « questions centrées sur les objectifs » et de « défis critiques » établis en collaboration par l'enseignant et l'élève pour définir une unité qui amène l'élève à faire des recherches dans toutes les disciplines du programme d'études. Les sciences et les sciences humaines sont souvent de bons points de départ pour l'apprentissage axé sur la recherche.	Jacobs, H. H. (1993). Integrating the curriculum (video recording). <i>Video journal of education</i>. Fountain Hills, AZ: Linton Productions in association with the National Center for Outcome Based Education. Lindfors, J. W. (1999). <i>Children's inquiry: Using language to make sense of the world</i>. New York: Teachers College Press; Urbana IL: National Council of Teachers of English. McDiarmid, T., Manzo, R., & Musselle, T. (1996). <i>Critical challenges for primary students. Critical challenges across the curriculum series: Volume 2</i>. R. Case & L. Daniels (Eds.). Vancouver, B.C.: The Critical Thinking Cooperative. Short, K., Schroeder, J., Laird, J., Kauffman, G., Ferguson, M., & Crawford, K. (1996). <i>Learning together through inquiry</i>. York, ME: Stenhouse. Wells, G., & Chang-Wells, G. (1992). <i>Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy</i>. Portsmouth, NH: Heinemann.
STYLES D'APPRENTISSAGE Ces modèles englobent diverses stratégies pour prendre en compte les différentes façons dont les élèves d'une classe apprennent afin de permettre à un plus grand nombre d'élèves de réussir.	Dunn, R., & Dunn, K. (1992). <i>Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3–6</i>. Boston, MA: Allyn & Bacon. McCarthy, B. (1987). <i>The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques</i>. Barrington, IL: EXCEL.
INTELLIGENCES MULTIPLES Ce modèle semblable aux styles d'apprentissage englobe des façons d'utiliser différentes formes d'intelligence pour faire écho aux diverses façons d'apprendre.	Armstrong, T. (1993). <i>Seven kinds of smart: Identifying and developing your many intelligences</i>. New York: Plume (Penguin). Gardner, H. (1993). <i>Multiple intelligences: The theory in practice</i>. New York: Basic Books. Gardner, H. (1991). <i>The unschooled mind: How children think and how schools should teach</i>. New York: Basic Books. Lazear, D. (1991). <i>Seven ways of knowing: Teaching for multiple intelligences</i>. Palatine, IL: Skylight Publishing. Nicholson-Nelson, K. (1998). <i>Developing students' multiple intelligences</i>. Toronto, ON: Scholastic.
CADRE DES CONNAISSANCES Cette méthode fait appel à la structuration des connaissances et à la représentation graphique pour intégrer la langue et le contenu pour les élèves dont l'anglais est la langue seconde. (Elle peut parfois être utilisée pour les élèves ayant des besoins particuliers et pour les élèves dont le français est la langue seconde.)	Vancouver School Board (1992). <i>Integrating language and content: A planning guide for teachers K–12</i>. Vancouver, B.C.: Vancouver School Board.
APPRENTISSAGE PAR LA LITTÉRATURE Cette méthode utilise la littérature pour enfants comme point de départ de l'intégration. L'enseignant choisit certains livres ou se sert d'une intrigue pour planifier l'enseignement d'une unité d'apprentissage.	Egan, K. (1986). <i>Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school</i>. London, ON: Althouse Press. Jobe, R. (1993). <i>Cultural connections: Using literature to explore world cultures with children</i>. Markham, ON: Pembroke. McEwan, H., & Egan, K. (Eds.) (1995). <i>Narrative in teaching, learning and research</i>. New York: Teachers College Press. Millet, M., & Lee, M. (1998). <i>Books you can count on</i>. Toronto, ON: Scholastic. Moen, C. (1991). <i>Teaching with Caldecott books: Activities across the curriculum</i>. Toronto, ON: Scholastic.
APPRENTISSAGE PAR LES GENRES Les genres servent de cadre à la réflexion et à la communication d'une discipline à l'autre.	Chapman, M. L. (1997). <i>Weaving webs of meaning: Writing in the elementary school</i>. Toronto, ON: ITP Nelson. Chapman, M. L. (1999). Situated, social, active: "Rewriting genre" in the elementary classroom. <i>Written Communication</i>, 16(4), 469–490.



Résumé : Le programme d'études et le contexte

Les résultats d'apprentissage sont présentés selon cinq aires de développement clés : développement esthétique et artistique, développement social et affectif, développement intellectuel, développement physique et bien-être et développement de la responsabilité sociale. Dans les Ensembles de ressources intégrées, ils sont présentés par groupe d'années et par matière. *Le programme du primaire* fait appel à des énoncés de base et à des indicateurs d'apprentissage pour offrir une méthode interdisciplinaire utile pour l'organisation des résultats d'apprentissage prescrits.



Points clés du chapitre

- Les enseignants jouent un rôle primordial dans le développement et l'apprentissage des enfants : ils créent des milieux d'apprentissage enrichissants, conçoivent et mettent en place des situations d'apprentissage et dispensent l'enseignement.
- Les enseignants appliquent les principes d'apprentissage et d'enseignement adaptés au stade de développement pour répondre aux besoins de différents apprenants.
- Pour aborder la question de la diversité chez les apprenants, les enseignants utilisent une vaste gamme de stratégies d'enseignement ouvertes, polyvalentes, axées sur l'apprenant et adaptées au stade de développement, notamment l'enseignement explicite et diverses façons de regrouper les élèves selon les buts à atteindre.
- L'évaluation continue est un élément important du processus d'enseignement.
- Une pédagogie efficace peut aider à prévenir ou à réduire les effets de problèmes d'apprentissage éventuels.
- Il est possible de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves qui ont des difficultés en utilisant des modes d'intervention précoces et appropriés, lesquels sont plus efficaces que le redoublement ou le passage en classe supérieure pour des raisons sociales; de telles interventions, en même temps que le soutien aux élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers, peuvent augmenter les chances de réussite de tous les élèves.

Le rôle de l'enseignant

Les enseignants organisent les activités d'apprentissage en tenant compte de la gamme complète des intérêts des enfants, de leurs besoins d'apprentissage et des différents contextes sociaux.
– Tiré du Programme d'éducation de la maternelle à la 12^e année (1994)

LES ENSEIGNANTS JOUENT UN RÔLE primordial dans le développement et l'apprentissage des enfants. Ils créent des milieux d'apprentissage enrichissants, conçoivent et mettent en place des situations et des activités d'apprentissage qui motivent les enfants; ils dispensent un enseignement et d'autres formes de soutien qui permettent aux enfants de devenir des apprenants autonomes et interdépendants. De concert avec d'autres professionnels, le personnel auxiliaire de l'école ainsi que les enfants et leurs parents, les enseignants planifient, créent et maintiennent un climat sain à l'intérieur duquel les enfants peuvent travailler de manière harmonieuse, créatrice et productive.

Pour répondre aux besoins de différents apprenants, les enseignants mettent en application les trois principes de l'apprentissage et les principes sur lesquels est fondée la stratégie d'enseignement adaptée au stade de développement

(voir le chapitre 2, *Les apprenants et l'apprentissage*). Un bon enseignement de base pour les enfants (Fountas et Pinnell, 1996) favorise la réussite et peut prévenir les problèmes d'apprentissage éventuels, particulièrement dans les disciplines de base comme la lecture, l'écriture, les mathématiques et la responsabilité sociale.

Pour cerner ce qu'apprend chaque enfant, les enseignants doivent faire une évaluation continue qui tient compte du développement de l'enfant et de ses acquis par rapport aux *Normes de performance (C.-B.)*. L'enseignant efficace utilise l'information qu'il a recueillie dans un plan détaillé d'évaluation pour prendre des décisions réfléchies et éclairées et établir les actions à entreprendre au besoin. Un dépistage précoce des besoins d'apprentissage et des interventions significatives et adaptées au stade de développement de l'enfant assurent sa réussite à l'école et ailleurs.

D É C L A R A T I O N D E P R I N C I P E S

UN ENSEIGNEMENT QUI FAVORISE LE DÉVELOPPEMENT ET L'APPRENTISSAGE

- L'enseignant respecte, estime et accepte les enfants, et il les traite en tout temps avec dignité.
- L'enseignant se fait un devoir de bien connaître chaque enfant.
- L'enseignant crée un milieu d'apprentissage intéressant et stimulant sur le plan intellectuel afin de favoriser l'apprentissage et le développement de chaque enfant.
- L'enseignant voit à permettre à chaque enfant d'atteindre les objectifs clés dans diverses disciplines du programme d'études comme la langue, les mathématiques, les sciences humaines, les sciences, l'art, la musique, l'éducation physique et la santé.
- L'enseignant encourage les enfants à participer avec leurs pairs à des activités intéressantes et valorisantes.
- L'enseignant élabore, perfectionne et utilise une vaste gamme de stratégies d'enseignement afin de favoriser l'apprentissage et le développement des enfants.
- L'enseignant aide les enfants à développer leur autorégulation et leur sens des responsabilités.

L'enseignement, un processus de collaboration

Bien que le titulaire de classe soit la première personne responsable de sa classe, il peut travailler de concert avec d'autres éducateurs et le personnel auxiliaire de l'école. Ensemble, les membres du personnel scolaire fournissent un réseau de soutien qui favorise le développement et l'apprentissage des enfants. Par exemple, les enseignants peuvent :

- planifier et dispenser leur enseignement en collaboration avec les enseignants-bibliothécaires afin que les enfants apprennent comment ils doivent s'y prendre pour avoir accès aux ressources d'apprentissage, les choisir et les utiliser;
- consulter l'équipe scolaire, y compris la direction de l'école, les orthopédagogues, les psychologues, les orthophonistes, les paraprofessionnels, les parents et autres, pour découvrir les problèmes d'apprentissage éventuels et concevoir des modes d'intervention adéquats dont pourraient avoir besoin certains enfants;
- travailler de concert avec les orthopédagogues, les enseignants des cours d'anglais ou de francisation et les conseillers en services de counselling, qui peuvent apporter une aide supplémentaire à certains enfants.

Le personnel auxiliaire de l'école peut généralement aider le personnel enseignant et adminis-

tratif dans certaines tâches. Ces employés peuvent avoir une formation ou une attestation d'études et avoir des connaissances et compétences spécialisées dans certains domaines. Ils peuvent jouer le rôle d'aides-enseignants, d'aides-bibliothécaires, d'aides-surveillants et de techniciens de services à l'enfance. Chaque district scolaire détermine les tâches des membres du personnel auxiliaire et ce qu'il attend d'eux. (Pour obtenir de plus amples renseignements, les enseignants peuvent se reporter à l'information que leur fournit le district scolaire dont fait partie leur école.)

Les enseignants peuvent aussi inviter en classe des personnes de la collectivité afin d'enrichir les situations d'apprentissage des enfants. Parmi ces personnes, on peut compter des parents, des aînés, des bénévoles, des personnes-ressources de différents organismes, des élèves d'autres classes de l'école (de classes jumelles) ou des élèves de niveaux différents. Les enfants apprennent beaucoup des interactions qu'ils peuvent avoir avec leur enseignant et d'autres adultes, et avec leurs pairs.

Par ailleurs, les enseignants fournissent aux élèves des occasions de faire des apprentissages dans la collectivité. La collaboration entre les enfants et ces autres personnes sera bénéfique à ceux qui y participeront. De telles occasions favorisent une prise de conscience et une compréhension mutuelle entre l'école et la collectivité.

Les enfants apprennent beaucoup des interactions qu'ils peuvent avoir avec leur enseignant et d'autres adultes, et avec leurs pairs.

Les responsabilités de l'enseignant.

17. (1) L'enseignant a la responsabilité, entre autres choses, de concevoir, de superviser et d'évaluer les programmes éducatifs, et d'enseigner aux élèves, de manière individuelle et en groupes.

[...]

Les aides-enseignants

18. (1) Le Conseil peut engager d'autres personnes que des enseignants pour aider ces derniers à assumer leurs responsabilités et à exercer leurs tâches conformément à la Loi et aux règlements.

(2) Les personnes engagées en vertu du paragraphe (1) doivent travailler sous la supervision générale d'un enseignant ou d'un agent administratif.

— *School Act* (Loi scolaire) (1998)

Des milieux d'apprentissage enrichissants

Bien que l'apprentissage prenne place surtout dans la classe, il ne s'y limite pas; il s'étend à la bibliothèque, au gymnase, au laboratoire d'informatique et à la cour de récréation.

Un bon milieu d'apprentissage n'est pas un luxe mais une nécessité au cours des premières années de la vie. Il est important de savoir qu'il est bon de parler à un enfant, que les jeunes enfants ont besoin de s'amuser et d'explorer, que les expériences liées au toucher, à l'ouïe et à la vue sont vitales, que la mémoire et l'imagination sont importantes pour le développement, qu'un programme général qui apprend à l'élève à faire des observations et à réfléchir est crucial et que [...] les soins attentifs d'adultes en qui l'enfant peut avoir confiance et [qui peuvent] établir des règles sont essentiels.

– Brierley, 1994, p. 3

Une des tâches les plus importantes de l'enseignant consiste à créer un milieu qui favorise l'apprentissage et le développement de l'enfant dans toutes les disciplines. Un tel milieu permet à l'enfant de bien apprendre, de travailler et de s'amuser par lui-même et avec ses camarades. Bien que l'apprentissage

prenne place surtout dans la classe, il ne s'y limite pas; il s'étend à la bibliothèque, au gymnase, au laboratoire d'informatique et à la cour de récréation. Il peut aussi s'étendre à la collectivité et prendre place à la bibliothèque publique, sur les sites patrimoniaux, dans les centres culturels, sportifs et scientifiques. La construction du milieu d'apprentissage constitue un processus dynamique et continu de prise de décision, qui s'échelonne sur toute l'année scolaire.

Un environnement qui favorise un apprentissage sérieux met l'accent sur la création et l'expression d'idées, et non sur des éléments superficiels ou sur l'obéissance. Il est axé autant sur les possibilités que sur les problèmes. Le milieu d'apprentissage stimule la curiosité naturelle de l'enfant, lui permet de se perfectionner, et lui donne la possibilité d'acquérir des connaissances et des habiletés de manière significative et intéressante.

➔ Résultats de recherches récentes ➔

DES MILIEUX ENRICHISSANTS

L'environnement modifie les structures cérébrales. Aucun environnement, la classe y compris, n'est neutre. Le cerveau n'assimile pas de données inutiles. Un milieu enrichissant donne aux élèves l'occasion de comprendre ce qu'ils apprennent et tient compte de multiples aspects du développement en même temps (Wolfe et Brandt, 1998). Diamond et Hopson (1998) ont découvert que des milieux enrichissants influent sur la croissance du cerveau et sur ce qu'il peut apprendre. Pour les enfants, un milieu enrichissant :

- comporte une source stable de soutien affectif positif;
- fournit un régime alimentaire nutritif dont l'apport en protéines, en vitamines, en minéraux et en calories est suffisant;
- stimule tous les sens (mais pas nécessairement en même temps);
- crée une atmosphère dégagée de pression et de tension excessives et s'imprègne d'un climat intense et plaisant;
- présente une série de nouveaux défis adaptés au stade de développement de l'enfant;
- laisse place à l'interaction sociale pour un certain pourcentage d'activités;
- favorise le développement d'une vaste gamme de compétences et d'intérêts sur les plans intellectuel, physique, esthétique, social et affectif;
- donne à l'enfant la possibilité de faire des choix entre plusieurs des activités qu'il réalise et de les modifier;
- offre une atmosphère agréable qui stimule l'exploration et le plaisir d'apprendre;
- permet à l'enfant d'être un participant actif, et non un observateur passif (p. 107-108).

Les dimensions complexes d'un milieu enrichissant

Offrir un vaste choix de ressources et de matériel didactique permettant aux enfants de faire appel à tous leurs sens, notamment :

- du matériel de manipulation comme des blocs, de la pâte à modeler et des objets « trouvés »;
- des crayons de couleur, des crayons et du matériel d'art visuel permettant d'éveiller l'imagination et la créativité;
- des instruments de musique et des objets qui produisent des sons;
- des casse-tête, des jeux, des cartes, des horloges, des règles et des blocs décimaux;
- des chansons, des poèmes, des histoires et des jeux de mots;
- la bibliothèque de la classe, qui doit comprendre une multitude de livres de fiction ou non, de la poésie, des magazines, des ouvrages de référence et des livres fabriqués en classe;
- des centres d'apprentissage pour les mathématiques, les sciences humaines, les sciences, les thèmes généraux, etc.
- des centres d'apprentissage portant sur la langue, le calcul et le jeu (dont le jeu dramatique);
- des ordinateurs et des outils technologiques connexes.

Donner aux enfants des occasions de participer en tant que membres de la collectivité d'apprenants que constitue la classe, notamment :

- respecter leurs camarades et l'enseignant, et se faire respecter d'eux;
- se faire des amis et les garder;
- assumer la responsabilité de leur propre apprentissage et aider les autres dans leur apprentissage;
- prendre soin de leurs effets personnels et du matériel appartenant à l'école;
- se rendre compte de la contribution des autres;
- faire des choix judicieux;
- collaborer à la prise de décision, comme « l'entente de la classe » au début de l'année scolaire.

Assurer la sécurité des enfants sur les plans physique et affectif

- concevoir le matériel, l'espace et l'équipement en ayant à l'esprit la sécurité des enfants;
- créer une ambiance positive où règne la bienveillance et la coopération, où tous sont traités également, et qui favorise le sentiment d'appartenance;
- donner l'exemple, comme adultes, des interactions possibles et des comportements à adopter en société;
- créer une ambiance qui permet aux enfants de faire des erreurs et de les considérer comme partie intégrante de leur apprentissage;
- avoir un mode de fonctionnement et des attentes prévisibles, mais qui laissent place à la souplesse.

Donner aux enfants le temps et l'occasion de réaliser diverses expériences d'apprentissage, notamment :

- les laisser explorer du matériel qui leur permet de faire appel à tous leurs sens et à leur imagination; les laisser s'amuser avec ce matériel;
- les laisser explorer diverses facettes de la langue, de l'écriture, de la lecture et du calcul en s'amusant (p. ex. jeux de rôles, dominos, jeux avec des nombres);
- les faire participer à des activités intéressantes ayant rapport à toutes les disciplines du programme;
- les amener à utiliser différents moyens d'expression (p. ex. la musique, le mouvement, l'art dramatique, les arts visuels, les modèles bidimensionnels et tridimensionnels, l'écriture);
- les amener à discuter, à partager et à collaborer avec des enfants et des adultes;
- leur permettre d'avoir des activités de réflexion seuls ou en groupes pour utiliser et mettre en pratique leurs habiletés propres à l'esprit critique et stimuler leur développement intellectuel;
- les amener à travailler et à apprendre seuls à établir des objectifs personnels, à faire des choix et à prendre des initiatives;
- leur enseigner en adoptant diverses méthodes : servir de modèle, faire des démonstrations et donner un enseignement explicite;
- leur fournir de l'aide, des conseils et de la rétroaction.

La loi prévoit que les ressources d'apprentissage doivent être soit recommandées pour la province, soit approuvées par un district scolaire.

Dans un environnement stimulant sur le plan intellectuel, les enfants participent à diverses activités où ils peuvent explorer, interagir avec les autres, exercer leur esprit critique, réfléchir, s'amuser et représenter leurs idées de différentes façons. Le jeu est un élément essentiel de toute activité intellectuelle : l'enfant doit pouvoir s'y livrer en explorant différentes techniques et méthodes. Savoir jouer avec des idées et des mots est une marque de vie intellectuelle.

Pour s'assurer qu'ils offrent à tous les enfants les mêmes chances d'apprendre, les enseignants :

- se servent de ressources qui dépeignent différentes cultures et qui représentent des hommes et des femmes dans des rôles non traditionnels;
- n'excluent personne lorsqu'ils parlent aux élèves et montrent qu'ils ont les mêmes attentes à l'égard des garçons et des filles en ce qui concerne le comportement et le jeu en classe et la structure des activités d'apprentissage;
- interrogent et guident aussi souvent les filles que les garçons en exigeant autant des uns et des autres;
- invitent et encouragent tous les enfants à participer à toutes les activités;
- organisent l'environnement de façon à encourager la participation des enfants ayant des déficiences d'ordre physique.

« Une grande partie du matériel et de l'équipement utilisés pour le jeu et pour le travail contribuent à l'apprentissage de notions scientifiques et mathématiques. Manipuler du bois, des matériaux disparates et des blocs permet de prendre conscience de la forme des différentes pièces, de leur taille et des relations entre les pièces; utiliser des balances et des échelles de grandeur favorise le développement des concepts de "pesanteur" et de "légèreté", alors qu'observer des objets de la vie de tous les jours, comme les calendriers, les aiguilles d'une montre qui forment différents angles en tournant, est un moyen d'acquérir des notions mathématiques [...] Tout comme les progrès des élèves en sciences dépendent de leurs premières expériences pratiques, il peut être

particulièrement important pour les filles de réaliser tôt des expériences de corrélations entre les nombres. » (Brierley, 1994, p. 62-63)

Les ressources du milieu d'apprentissage

On s'attend à ce que les enseignants fassent appel à leur jugement professionnel lorsqu'ils choisissent des ressources d'apprentissage; ils doivent donc s'assurer que tout le matériel utilisé dans leurs classes est pertinent et de qualité. Il est possible, pour répondre à la plupart des besoins, de faire un choix parmi un grand nombre d'ouvrages puisque la loi prévoit que les ressources d'apprentissage doivent être soit recommandées pour la province soit approuvées par un district scolaire. Le gouvernement provincial soumet à un processus d'analyse rigoureux les ressources recommandées pour la province (y compris celles énumérées à l'annexe B des Ensembles de ressources intégrées). Le conseil scolaire fait de même pour les ressources approuvées par un district scolaire, y compris pour toute nouvelle ressource qu'un enseignant voudrait utiliser avec ses élèves. Par la suite, les conseils scolaires sont responsables de l'utilisation de toute ressource dans les classes de leur district. Les enseignants verront à se familiariser avec la politique du district scolaire relative à la sélection des ressources d'apprentissage et à la démarche de réclamation s'y rapportant.

Le ministère de l'Éducation a consulté des enseignants d'expérience pour constituer les collections par classe de chaque matière. Chaque collection par classe énumère les ressources recommandées qui correspondent au plus grand nombre de résultats d'apprentissage prescrits pour chaque classe (ou groupe de classes au primaire) et chaque matière. Les enseignants ne sont pas obligés d'utiliser les collections par classe puisque celles-ci ne visent qu'à les conseiller ou les aider. Comme c'est l'usage pour n'importe quelle ressource recommandée pour la province, les enseignants ont la possibilité de passer en revue les ressources des collections par classe avant de décider s'ils vont les utiliser.

Les enseignants efficaces utilisent un grand éventail de ressources. Ils peuvent ainsi tenir compte de la diversité des élèves de la classe et répondre aux différents besoins de développement des jeunes enfants. Parmi ces ressources, on compte aussi bien des ordinateurs, des logiciels, des services en ligne, des vidéos, des CD-ROM et des cassettes audio que du matériel de manipulation et des ouvrages littéraires ou documentaires. Pour choisir des ressources en fonction de buts précis, les enseignants efficaces tiennent compte des avantages des différents types de ressources et du fait que certains élèves apprennent mieux avec un type de ressources plutôt qu'avec un autre. Ils prennent aussi en considération le fait que certains sujets s'enseignent mieux avec un type particulier de ressources. La vidéo, par exemple, pourrait être le meilleur moyen d'enseigner une habileté par le biais de l'observation, alors que des ressources imprimées pourraient mieux convenir si l'on veut fournir des renseignements complets sur un sujet donné.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur les ressources d'apprentissage recommandées, consulter le site Web du Ministère (www.bced.gov.bc.ca/irp_resources/lr/flrhp.htm) ou la publication *Guide pour l'évaluation, la sélection et la gestion des ressources d'apprentissage*.

Le rôle de la bibliothèque

L'information joue un rôle essentiel dans le développement de l'esprit critique et la prise de décision indépendante. Par conséquent, les élèves doivent avoir accès à l'ensemble des renseignements disponibles, lesquels augmentent de jour en jour (Association of Teacher Librarianship in Canada et Canadian School Library Association, 1997).

Un bon programme de bibliothèque scolaire favorise chez les élèves l'apprentissage continu et autonome. L'enseignant-bibliothécaire, à titre de directeur de la bibliothèque, utilise trois moyens pour soutenir l'objectif principal d'apprentissage continu et autonome :

- Fournir du matériel de lecture et d'apprentissage

Les bibliothèques scolaires qui fournissent un choix considérable de ressources d'apprentissage et de matériel de lecture donnent la chance aux enfants d'améliorer leur rendement tout au long du programme ainsi que leurs progrès en lecture et en écriture. L'enseignant-bibliothécaire peut sélectionner et recommander du matériel adapté au stade de développement des élèves, à leurs besoins culturels et aux programmes d'études. L'accès à une riche collection de ressources en bibliothèque stimule grandement les progrès en lecture et en écriture (Elley, 1992; Krashen, 1998; Lance, Wellborn et Hamilton-Pennel, 1993; McQuillan, 1995; McQuillan, 1998a). Comme bien des familles à faible revenu n'ont pas les moyens d'acheter beaucoup de livres, la bibliothèque scolaire revêt une grande importance pour leurs enfants (McQuillan, 1998b).

- Planifier et mettre en oeuvre des situations d'apprentissage à partir de ressources

Dans un apprentissage qui se fait à partir de ressources, les enseignants et les enseignants-bibliothécaires planifient et enseignent ensemble les unités d'étude où les élèves doivent recueillir des renseignements qui leur permettent de développer leurs compétences en trai-

Pour choisir des ressources en fonction de buts précis, les enseignants efficaces tiennent compte des avantages des différents types de ressources et du fait que certains élèves apprennent mieux avec un type de ressources plutôt qu'avec un autre.

Les enseignants-bibliothécaires sont qualifiés pour trouver et évaluer de l'information, peu importe le support utilisé, livre ou ordinateur, et ils sont considérés comme des chefs de file dans l'art d'utiliser les nouveaux outils technologiques.

tement de l'information. Les enseignants-bibliothécaires disposent d'un vaste répertoire de stratégies d'enseignement en raison de leurs nombreuses expériences de collaboration avec les enseignants. Grâce à ce partenariat entre enseignants, les élèves ont l'avantage de recevoir plus fréquemment un enseignement personnalisé ou en petits groupes, d'avoir accès à un plus grand nombre de ressources que ce que peut normalement utiliser un seul enseignant, de découvrir de multiples aspects d'un sujet, ce qui est fondamental pour exercer leur esprit critique. On retrouve des exemples de telles unités de collaboration dans *Literature Connections* (ministère de l'Éducation de la C.-B., 1991) et dans chaque numéro de *The Bookmark*, la revue de la British Columbia Association of Teacher-Librarians.

- Enseigner des connaissances informationnelles (comment chercher, trouver et évaluer l'information)

Les programmes de ressources des bibliothèques scolaires se sont récemment intéressés au fait que les connaissances informationnelles pouvaient augmenter les capacités de raisonnement de niveau supérieur. La *Students' Bill of Information Rights* (Charte des droits à l'information des élèves), conçue par l'Association of Teacher-Librarianship in Canada (ATLC) et la Canadian School Library Association (CSLA) (1997), et le document *Information Literacy Standards for Students by the American Association of School Librarians* (American Librarian Association, 1998) soutiennent que les bibliothèques scolaires jouent un rôle central dans une société ayant une culture informationnelle. Les enseignants-bibliothécaires sont qualifiés pour trouver et évaluer de l'information, peu importe le support utilisé, livre ou ordinateur, et ils sont considérés comme des chefs de file dans l'art d'utiliser les nouveaux outils technologiques (ATLC, CSLA, 1998).

Le rôle des outils technologiques dans le milieu d'apprentissage

Les recherches du CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environment – milieu d'apprentissage intentionnel informatisé), effectuées par les chercheurs canadiens Marlene Scardamalia et Carl Bereiter de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, indiquent que les élèves qui reçoivent un enseignement informatisé adéquat excellent de différentes façons. En effet, ils manifestent une grande compréhension intuitive de ce qu'ils apprennent et réussissent mieux les tests uniformisés en lecture et en français langue première (Dahl et Farnon, 1996, p. 92).

Les outils technologiques peuvent aider de bien des façons les jeunes enfants à apprendre. Par exemple, ils peuvent leur permettre de se concentrer sur les mots et les idées plutôt que sur les aspects mécaniques de l'écriture (Jones et Pellegrini, 1996). Dans certains cas cependant, les logiciels de traitement de texte semblent nuire au processus d'apprentissage de l'écriture de l'enfant (Dahl et Farnon, 1996). Pour améliorer l'apprentissage, il est alors possible d'associer à d'autres ressources un logiciel pertinent sur le plan pédagogique et adapté au stade de développement des enfants. Les ordinateurs, comme d'autres outils technologiques, permettent d'exploiter les aptitudes de chacun. Ainsi, le courrier électronique et les logiciels de navigation permettent aux personnes qui utilisent ces outils d'envoyer partout dans le monde des fichiers sonores et illustrés, et d'en recevoir.

Le recours à des outils technologiques ouvre les perspectives, et la technologie elle-même pourrait transformer les modes de pensée et d'écriture ainsi que les moyens d'apprendre et de comprendre (Ong, 1982).

Les ordinateurs, par exemple, peuvent être des outils de création que les élèves utilisent pour communiquer avec les autres, explorer des idées et représenter leurs idées de différentes manières. Tout comme pour n'importe quelle autre ressource, il

importe d'évaluer les applications logicielles en fonction de la pertinence de leur contenu pour l'âge et de l'absence de préjugés et de stéréotypes. Les outils technologiques, lorsqu'on les utilise avec créativité, conviennent à une foule de styles d'apprentissage dans les classes du primaire et à la maison.

Par ailleurs, les outils technologiques peuvent faciliter de multiples façons l'apprentissage d'élèves du primaire ayant des besoins particuliers. Ils permettent à certains de ces élèves de suivre le programme d'études. Ils donnent aux élèves ayant des problèmes de communication ou des déficiences d'ordre physique la possibilité de s'exprimer et d'écrire. Les logiciels de traitement de texte, par exemple, sont utiles aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Morocco, 1987, cité dans Dahl et Farnon, 1996).

Les enseignants de la maternelle à la 12^e année peuvent trouver de l'information utile sur la façon d'intégrer les outils technologiques dans leurs classes en consultant le site Web du Community Learning Network (CLN) au <http://www.cln.org>. Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'importance des outils technologiques dans l'apprentissage, consulter la section « L'apprentissage à l'aide des outils technologiques » au chapitre 2, *Les apprenants et l'apprentissage*.

Tout comme pour n'importe quelle autre ressource, il importe d'évaluer les applications logicielles en fonction de la pertinence de leur contenu pour l'âge et de l'absence de préjugés et de stéréotypes.



Un enseignement adapté au stade de développement stimule le développement de l'enfant dans tous les domaines et pas seulement sur le plan intellectuel ou scolaire.

Un enseignement adapté au stade de développement

Bien que l'environnement scolaire puisse parfois aider les enfants à améliorer leur rendement, cela peut se faire au prix de difficultés sur le plan affectif. Comme des milieux laissant plus de liberté aux enfants paraissent être aussi avantageux sur le plan intellectuel, il semble profitable d'explorer des moyens de communiquer plus efficacement la manière de stimuler le développement intellectuel grâce à des stratégies d'enseignement adaptées au stade de développement.

– Dunn et Kontos, 1997, p. 12

Un enseignement adapté au stade de développement stimule le développement de l'enfant dans tous les domaines et pas seulement sur le plan intellectuel ou scolaire. Alors que certaines approches pédagogiques améliorent à court terme le rendement scolaire dans certains domaines (p. ex. reconnaître des mots ou se remémorer des faits), il est plus avantageux d'envisager un point de vue global qui tient compte de tous les domaines du développement. Des méthodes qui répondent à tous les besoins de l'enfant favorisent le développement intellectuel.

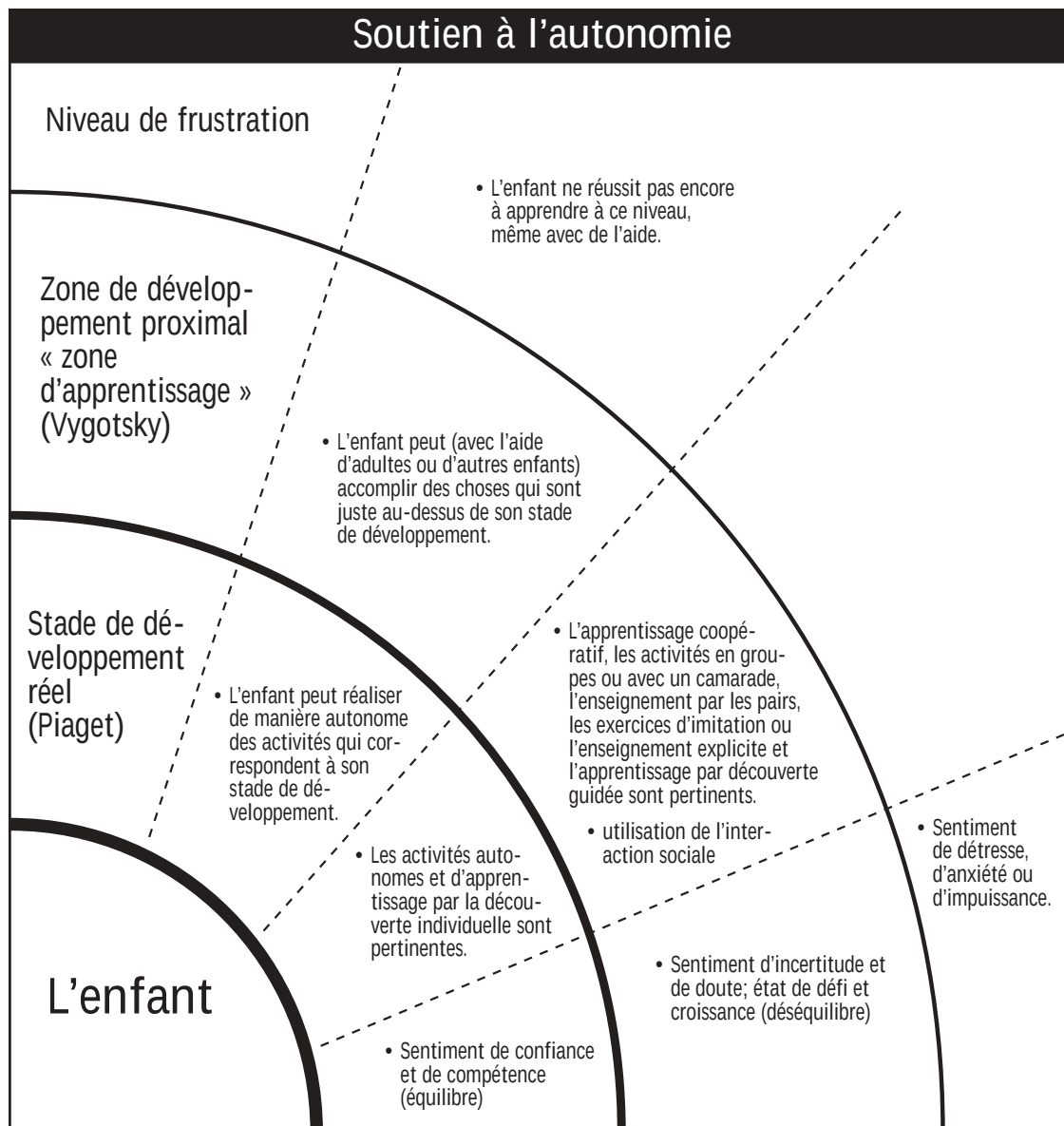
La théorie de la zone de développement proximal de Vygotsky (1978) fournit un cadre pédagogique de réflexion sur les stratégies adaptées au stade de développement. Les enseignants tiennent compte de deux stades de développement :

1. le niveau autonome : la zone qui correspond à ce que l'enfant est en mesure d'accomplir par lui-même et qui traduit le développement qu'il a atteint; les activités correspondent aux habiletés de l'enfant;
2. le niveau de soutien pédagogique : cette zone correspond à la zone de développement proximal juste au-dessus du niveau atteint par l'enfant; les activités comportent des défis raisonnables que l'enfant peut relever s'il reçoit de l'aide.

Une pédagogie efficace fait appel à l'évaluation continue, qui permet de déterminer quels sont les niveaux autonome et pédagogique des enfants. À mesure que les enseignants recueillent des données, ils prennent en considération le style d'apprentissage des enfants par rapport au contexte d'apprentissage, au type de travail et au degré d'aide requis. Les apprenants ont besoin d'expériences adéquatement stimulantes pour prendre des risques et s'aventurer un peu plus loin que ce qu'ils peuvent déjà faire par eux-mêmes.

- Une aide *maximale* peut être fournie lorsque l'enseignant dirige des activités, donne un enseignement explicite ou fait faire des expériences d'apprentissage coopératif. Pour certains élèves et dans certaines situations, l'aide de l'enseignant ou des pairs est particulièrement importante au tout début d'un nouvel apprentissage. (Cela ne signifie toutefois pas qu'il ne faut pas se servir des approches d'apprentissage par découverte ou par résolution de problèmes pour enseigner de nouveaux concepts puisque l'apprentissage est possible même si l'activité n'est pas dirigée.)
- Une aide *modérée* lors d'activités en petits groupes ou à deux améliore l'apprentissage des élèves et fournit un apprentissage par découverte guidée. Certains élèves peuvent avoir besoin de ce type d'aide de façon continue; les tuteurs des élèves et les aides-enseignants peuvent aussi apporter cette aide.
- Une aide *minimale* est fournie lorsque les enfants sont au niveau autonome de développement puisqu'ils ont déjà les connaissances et les habiletés pour réussir ce qu'ils entreprennent. Les expériences d'apprentissage par découverte et les activités d'apprentissage autonome conviennent au niveau autonome; les enfants n'ont alors besoin que d'encouragement et de rétroaction.

Le tableau ci-dessous montre les corrélations entre les niveaux autonome et pédagogique des enfants et propose des façons d'aider les enfants à progresser vers l'autonomie.



Les apprenants ont besoin d'expériences adéquatement stimulantes pour prendre des risques et s'aventurer un peu plus loin que ce qu'ils peuvent déjà faire par eux-mêmes.

Reproduit avec autorisation, M. Chapman

Aborder la question de la diversité

En général, dans un environnement axé sur l'apprenant, les enseignants sont conscients du fait que les apprenants construisent leurs propres représentations à partir des croyances, des notions et des pratiques culturelles qu'ils apportent en classe. Si l'enseignement permet de faire des liens entre la matière enseignée et l'élève, les enseignants centrés sur l'apprenant gardent toujours un œil à la fois sur cette matière et sur l'élève.

– National Research Council, 1999, p. 124

Puisque la culture et la langue sont des éléments cruciaux du développement intellectuel des enfants, les stratégies d'enseignement ne peuvent être adaptées au stade de développement que si elles sont sensibles à la diversité culturelle et linguistique.

– National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 1996

Aucune « potion magique » ne permet en soi à un apprenant de réussir (Allington et Walmsley, 1995). Ni les enseignants ni le système d'éducation comme tels ne peuvent éliminer bon nombre de causes du mauvais rendement d'élèves ou de groupes particuliers d'élèves. Il existe toutefois des méthodes qui ensemble peuvent aider plus d'élèves à donner toute leur mesure. La recherche mentionne les éléments suivants :

- Un enseignement sensible aux aspects culturels prend en considération les contextes culturel et social des élèves et augmente leurs chances de réussite. Les situations d'apprentissage doivent être significatives, pertinentes et respectueuses des enfants, de leur famille et de leur collectivité (NAEYC, 1996).
- L'enseignement peut faire une différence, et certaines méthodes et stratégies permettent à plus d'enfants de réussir en classe.
- Certaines politiques et structures accroissent les chances de réussite de tous les élèves.
- Les besoins d'apprentissage de certains élèves sont mieux satisfaits s'ils sont découverts tôt et si une forme d'aide particulière est offerte.

Des stratégies d'enseignement qui répondent aux besoins de divers apprenants

Par la diversité de leurs origines, de leurs croyances, de leurs valeurs et de leurs langues, tous les enfants enrichissent la culture de la classe. Les enfants arrivent à l'école avec un bagage de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui leur vient de leur foyer et de leur collectivité. Il importe de reconnaître les différentes origines des enfants, et de comprendre leurs traditions orales et culturelles ainsi que leur mode de vie.

Les enseignants efficaces mettent à profit les diverses connaissances culturelles des enfants et les incorporent à la culture de l'école. Ils travaillent avec les membres de la collectivité pour fournir des situations d'apprentissage qui donnent aux élèves une image fidèle de la société et de l'histoire. En faisant ainsi appel à la collectivité, ils aident les élèves de différentes origines culturelles à bâtir des liens solides entre le foyer et l'école.

L'enseignement adapté au stade de développement voit l'enfant comme un être inscrit dans sa famille et sa collectivité. Dans chaque classe, il y a des apprenants dont les habiletés, le bagage de connaissances et d'expériences, les dispositions et les centres d'intérêt varient. Bien que les enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers puissent avoir besoin de plans d'apprentissage personnalisés (PAP), il n'est pas nécessaire, pour répondre à leurs besoins, de mettre sur pied un plan personnalisé pour chacun.

L'enseignement adapté au stade de développement doit tenir compte de la diversité culturelle et linguistique que l'on retrouve maintenant dans les classes. Il faut prendre en considération ces différences au moment où l'enseignement est planifié. En réalité, il est crucial de mettre en appli-

cation les principes d'apprentissage et d'enseignement adaptés au stade de développement lorsque les enfants sont de différentes origines.

Le tableau ci-dessous présente un certain nombre de stratégies d'enseignement qui répondent aux besoins des divers apprenants de la classe.

Stratégies d'enseignement répondant aux besoins des divers apprenants

Les activités ouvertes conviennent à tous les enfants parce qu'elles leur permettent d'utiliser leurs connaissances et leurs habiletés en fonction de leurs diverses aptitudes. Cette stratégie est particulièrement importante lorsque l'enseignant veut que tous les enfants participent à des activités connexes en même temps : les activités ouvertes conviennent tout naturellement à des classes à années multiples. Lorsqu'ils prennent part à des activités ouvertes, les élèves sont plus motivés, ils y consacrent plus de temps et participent davantage à leur apprentissage (Freppon, 1995; Turner, 1995). Par conséquent, l'enseignant a moins souvent besoin d'intervenir et de rappeler les élèves à l'ordre. Les questions ouvertes encouragent les élèves à prendre des risques et améliorent leur confiance en soi, des éléments essentiels au développement de la compétence mathématique. Dans les activités ouvertes, on laisse les élèves exercer un certain choix et un certain contrôle sur le contenu et la forme de l'activité ainsi que sur la façon de procéder.

L'enseignant peut aussi laisser certains choix aux élèves, c'est-à-dire leur permettre :

- de choisir de travailler seuls ou avec d'autres;
- de faire un choix entre différentes options préétablies par l'enseignant;
- de choisir la manière d'intervenir dans une tâche partagée;
- de sélectionner un thème ou une forme d'intervention.

Le regroupement flexible en fonction de différents buts comprend :

- le travail individuel, avec un partenaire, en petits groupes et avec toute la classe;
- le regroupement par besoin d'apprentissage ou centre d'intérêt;
- le regroupement par classes à années multiples (p. ex. l'apprentissage coopératif).

L'apprentissage coopératif permet aux élèves de s'entraider avant d'effectuer un travail individuel. L'interaction avec les autres enfants est très importante pour les apprenants qui suivent le cours d'anglais langue seconde puisqu'elle leur permet d'acquérir des habiletés en communication.

La coordination entre le langage et le contenu est particulièrement importante pour les élèves qui apprennent une langue seconde et à qui il faut donner une aide précise.

Donner aux élèves l'occasion d'établir des liens leur permet de prendre appui sur leurs connaissances et leurs forces actuelles pour y intégrer de nouvelles informations. Les enseignants aident les élèves à maîtriser un certain nombre de stratégies, comme le remue-ménages, les exercices d'associations et « savoir-interrogation-apprentissage », afin qu'ils puissent se servir du savoir qu'ils ont acquis. Les enseignants doivent aussi chercher des moyens de relier la nouvelle matière à des expériences de vie et d'établir des liens avec les autres matières du programme d'études.

Les expériences de groupe et les interventions individuelles permettent aux élèves de réagir de différentes façons, à partir d'un choix qui leur est offert, ou de choisir une forme d'intervention qui les intéresse. Les enfants ne sont pas obligés de tous intervenir de la même façon ou selon des normes établies.

Permettre de varier les présentations et les genres laisse la place à différents styles d'apprentissage et à différentes aptitudes, et encourage les enfants à essayer de nouvelles façons d'apprendre et d'exprimer leurs idées. Les moyens visuels comme les repères graphiques et les représentations graphiques peuvent réduire la nervosité des élèves lorsqu'ils ont à parler et à écrire. Ces moyens aident les élèves qui apprennent une langue seconde ou ceux qui ont de la difficulté à lire.

L'enseignement hors du cadre de l'école aide les enfants à appliquer à d'autres situations la matière apprise dans une leçon. Les apprenants profitent d'un enseignement informel dans les activités dirigées par l'enseignant, les activités de collaboration en petits groupes et les recherches individuelles.

L'enseignement systématique et explicite est planifié à partir de l'information obtenue lors de l'évaluation continue des besoins d'apprentissage des enfants et se doit d'être stimulant. L'enseignement est explicite lorsque les enfants savent ce qu'ils apprennent et pourquoi. L'enseignement explicite sera plus efficace s'il est complété par des activités qui tiennent compte des différences individuelles ou qui permettent aux élèves de faire des liens significatifs et personnels.

L'enseignement adapté au stade de développement voit l'enfant comme un être inscrit dans sa famille et sa collectivité.

Regrouper les enfants
selon leurs centres
d'intérêt plutôt que
selon leurs aptitudes
accroît leur
motivation et leur
donne la chance
d'apprendre les uns
des autres.

Enseigner en répartissant les élèves en groupes

Lorsqu'ils répartissent les élèves en groupes, les enseignants prennent en considération les besoins des individus ainsi que ceux du groupe. Ils choisissent une stratégie de regroupement adaptée à l'activité. Les regroupements flexibles permettent aux enseignants de satisfaire aussi bien les intérêts que les besoins d'apprentissage des enfants (Anderson et Chapman, 1994; Chapman, 1995b; Flood, Lapp, Flood et Nagel, 1992).

Regrouper à long terme les élèves en classes homogènes a des effets négatifs (Allington, 1983; Eder, 1981; Kulik et Kulik, 1982). Les groupes homogènes risquent davantage de nuire aux élèves médiocres (Allington et Cunningham, 1996) et augmentent en fait l'écart entre les bons et les moins bons élèves (Shannon, 1985). Cependant, il est avantageux de regrouper à court terme, pour un apprentissage précis, des élèves ayant des besoins d'apprentissage semblables.

L'utilisation fréquente de classes hétérogènes (classes à années multiples) est un bon moyen d'aider les élèves à réussir (Johnson et Johnson, 1991; Kagan, 1992). Regrouper les enfants selon leurs centres d'intérêt plutôt que selon leurs aptitudes accroît la motivation et donne la chance aux enfants d'apprendre les uns des autres. Cela les aide aussi à apprendre à collaborer.

Types de regroupements

EXPÉRIENCES AVEC TOUTE LA CLASSE

- Développement de la conscience communautaire (p. ex. rencontres de classe)
- Expériences de groupe (p. ex. lecture en groupe)
- Planification, prise de décision et résolution de problèmes
- Introduction de nouveaux concepts, habiletés ou formes de représentation
- Participation à des stratégies de lecture, d'écriture et de réflexion (p. ex. savoir-interrogation-apprentissage)
- Enseignement explicite
- Traitement et réflexion (p. ex. verbalisation)
- Activités d'introduction et de conclusion
- Célébrations

(Note : La plupart de ces expériences peuvent aussi être faites en petits groupes.)

PETITS GROUPES DIRIGÉS PAR LES ÉLÈVES

- Activités d'apprentissage coopératif
- Soutien pendant les exercices (les élèves s'entraident)
- Tâches partagées ou faites en collaboration
- Intérêt commun
- Partage du travail fait durant l'activité

PETITS GROUPES DIRIGÉS PAR L'ENSEIGNANT

- Besoin commun (p. ex. comprendre la valeur de position des nombres à trois chiffres)
- Travaux dirigés pour les élèves qui ont besoin d'une aide continue
- Réunions (p. ex. clubs de lecture et d'écriture)
- Cercles littéraires

PARTENAIRES OU CLASSES JUMELLES

- Soutien pendant les exercices (lecture avec des élèves de classes jumelles)
- Mentorat
- Tutorat
- Tâche partagée
- Intérêt commun

ÉVALUATION ET ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉS

- Cours privés
- Mini-leçons sur le terrain
- Évaluation individuelle (p. ex. dossiers permanents)

ACTIVITÉS INDIVIDUELLES

- Exercices individuels (p. ex. lecture en silence)
- Intervention individuelle (p. ex. dans une tâche partagée)

Méthodes et programmes destinés à des groupes particuliers

Outre qu'ils appliquent les techniques générales de regroupement, les enseignants efficaces satisfont les besoins précis de leurs élèves (voir le chapitre 2, *Les apprenants et l'apprentissage*, pour connaître ces besoins).

ENSEIGNER AUX ÉLÈVES DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES

Les élèves autochtones doivent acquérir des connaissances et des habiletés pour réussir dans la société canadienne tout en conservant leur langue et leur patrimoine. Une bonne communication entre la maison et l'école assurera la collaboration nécessaire à la compréhension et au respect mutuels. Les parents et les enseignants peuvent travailler de concert dans l'intérêt des enfants autochtones. Les publications suivantes du ministère de l'Éducation contiennent de plus amples renseignements sur l'enseignement destiné à ces enfants :

- *Shared Learnings: Integrating BC Aboriginal content K-10 (1998)*
- *Strategies for Teaching Reading across the Curriculum K-10*
- *Starting Points for Early Intervention: A Research Summary for Schools Planning Intervention Programs*

ENSEIGNER AUX ÉLÈVES DU PROGRAMME FRANCOPHONE ET DU PROGRAMME D'IMMERSION EN FRANÇAIS

Les élèves du programme francophone sont des élèves qui parlent français et qui ont droit de recevoir l'enseignement dans leur langue maternelle. L'objectif du programme francophone est de transmettre la culture et la langue françaises tout en développant chez les élèves dont la famille est francophone une identité culturelle, un sentiment d'appartenance, des habiletés et une attitude critique qui leur permettront de renforcer la culture francophone. Le programme francophone vise à permettre aux élèves de s'exprimer clairement à travers une vaste gamme d'activités intellectuelles et créatrices. Intégrer la culture dans tous les

aspects du programme ainsi que dans les activités parascolaires et la vie scolaire est une façon de fournir aux élèves francophones un milieu dynamique où ils peuvent « vivre » leur langue.

Le programme d'immersion en français est un programme de langue seconde où l'enseignement de tout ou de presque tout le programme est donné en français. La langue maternelle des élèves est l'anglais ou une autre langue que le français. Les programmes d'immersion visent à développer chez les élèves des habiletés supérieures en français ainsi qu'une attitude positive face à la langue et à la culture françaises; ils permettent aussi aux élèves de maîtriser normalement l'anglais et d'obtenir des résultats convenables dans les matières scolaires.

Dans les programmes d'immersion, on considère le français comme un moyen d'apprentissage et la classe, comme un lieu de perfectionnement linguistique et de développement intellectuel. L'enseignant met en œuvre des situations d'apprentissage significatives et interactives sur le plan de la langue, qui permettent aux élèves de développer les connaissances, les processus d'apprentissage, les habiletés et les attitudes dont ils ont besoin pour communiquer efficacement et avec assurance.

Au cours des premières années du programme d'immersion en français, l'accent est surtout mis sur l'acquisition de la langue. L'étude du français et d'autres matières, ainsi que l'approche expérientielle et la communication, permettent aux élèves d'acquérir de façon permanente des habiletés en communication. Ils parviennent ainsi à s'ouvrir au monde, à mieux comprendre la culture francophone, à respecter toutes les cultures et à s'ouvrir à leur propre culture.

Les enseignants qui enseignent dans les programmes francophone ou d'immersion en français trouveront de l'information particulièrement utile dans les publications du ministère de l'Éducation énumérées ci-dessous :

- *Français langue première de la maternelle à la 7^e année : Ensemble de ressources intégrées, 1995*

Intégrer la culture dans tous les aspects du programme ainsi que dans les activités parascolaires et la vie scolaire est une façon de fournir aux élèves francophones un milieu dynamique où ils peuvent « vivre » leur langue.

De nos jours, il se trouve dans la plupart des classes des élèves pour qui l'anglais est la langue seconde, plutôt que la langue maternelle, ou pour qui l'anglais est un second dialecte ou une langue complémentaire.

- *Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7^e année : Ensemble de ressources intégrées*, 1997
- *Français langue première de la maternelle à la 12^e année – Document d'appui* (1996)
- *L'art du langage : Français langue maternelle – Aperçu de la recherche* (1994)
- *L'art du langage en immersion – Document d'appui* (1993)
- *Guides d'évaluation* (1994)

ENSEIGNER AUX ENFANTS POUR QUI L'ANGLAIS EST LA LANGUE SECONDE

Les élèves en anglais langue secondeⁱ sont ceux dont la langue maternelle ou la langue parlée à la maison n'est pas l'anglais et qui, par conséquent, peuvent avoir besoin de services supplémentaires pour parvenir à s'épanouir pleinement au sein du système scolaire de la Colombie-Britannique. Certains élèves parlent des variantes de l'anglais qui diffèrent substantiellement de l'anglais en usage à l'école et dans la société canadienne en général. Il se peut que ces élèves aient besoin de services d'appoint en ALSⁱⁱ.

ⁱ Dans certains documents, cette notion correspond à l'expression « anglais langue complémentaire (ALA) ».

ⁱⁱ Dans certains documents, cette notion correspond à l'expression « anglais second dialecte (ASD) ».

— Extrait de *Anglais langue seconde : Document-cadre*, Ministère de l'Éducation, 1999.

De nos jours, il se trouve dans la plupart des classes des élèves pour qui l'anglais est la langue seconde, plutôt que la langue maternelle, ou pour qui l'anglais est un second dialecte ou une langue complémentaire. Parfois, il y a dans une classe seulement un ou deux élèves qui suivent le cours d'anglais langue seconde ou pour qui l'anglais n'est pas la langue principale, mais parfois presque toute l'école est dans cette situation. Des études indiquent que ces enfants apprendront l'anglais surtout en communiquant avec des camarades qui parlent l'anglais.

Apprendre une langue seconde est beaucoup plus long qu'on ne le croyait auparavant, et le processus d'acquisition d'une langue seconde, bien que semblable à celui de la langue mater-

nelle, n'est pas identique à ce dernier. L'apprentissage d'une langue seconde varie; par exemple, les apprenants en anglais langue seconde (L2) peuvent sembler apprendre assez rapidement du nouveau vocabulaire et pourtant utiliser des mots anglais en suivant la structure grammaticale de leur langue maternelle (L1). Cet exemple de ce qu'on appelle « l'interférence de la langue maternelle » révèle que l'apprenant trie les systèmes linguistiques des deux langues. Comme tous les enfants, les élèves inscrits en anglais langue seconde font une série d'approximations qui révèlent qu'ils s'éveillent à un nouveau savoir.

Pour réussir à l'école, les enfants qui suivent le cours d'anglais langue seconde doivent aussi assimiler le contenu du programme d'études et les notions reliées à la langue. Bien que les linguistes s'entendent sur le fait qu'aucun dialecte n'est supérieur à un autre, les enfants doivent maîtriser l'anglais universel pour poursuivre facilement des études supérieures et réussir une carrière. Comme l'anglais universel ressemble plus à l'anglais écrit que les dialectes non universels, les enfants qui parlent un de ces dialectes font face à des besoins particuliers pour assimiler la langue qu'ils étudient à l'école.

Même si les élèves inscrits en anglais langue seconde peuvent ne pas bien maîtriser l'anglais international, cela ne signifie pas qu'ils ne connaissent rien d'un thème en particulier. Ils ont acquis des connaissances et des habiletés à partir de leur langue ou dialecte maternel. Les élèves qui suivent le cours d'anglais langue seconde, tout comme les anglophones d'origine, ont différentes aptitudes et expériences de base.

Les enseignants peuvent aider les élèves inscrits en anglais langue seconde à faire des liens entre l'anglais et leur langue maternelle en les laissant utiliser leur langue ou dialecte maternel. Les élèves en tireront de nombreux avantages; il ne faut donc pas leur refuser de parler leur langue ou dialecte. Si l'élève connaît bien sa langue maternelle (parlée et écrite), il aura plus de facilité à apprendre une langue seconde. Comme les élèves apprennent à comprendre les caractéristiques

d'une langue grâce à leur langue maternelle, ce savoir leur sert lorsqu'ils apprennent une deuxième langue. Une bonne maîtrise de deux langues ou plus favorise l'apprentissage chez l'élève. L'apprentissage de l'anglais ne doit aucunement diminuer les compétences de l'enfant dans sa langue maternelle : l'anglais doit être vu comme une langue complémentaire et non servir à remplacer la langue maternelle. De la même façon, l'anglais universel doit être considéré comme une forme particulière d'anglais qui ne doit aucunement remplacer le dialecte maternel de l'enfant.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'aide à apporter aux enfants inscrits en anglais langue seconde, les enseignants peuvent consulter les publications suivantes du ministère de l'Éducation :

- *Anglais langue seconde : Guide à l'intention des titulaires de classe* (RB 0125, 1999)
- *Anglais langue seconde : Guide à l'intention des spécialistes* (RB 0126, 1999)

ENSEIGNER AUX ENFANTS AYANT DES DIFFICULTÉS DANS LES DISCIPLINES DE BASE

Bien que 80 % à 85 % des élèves réussissent les matières de base, certains doivent fournir beaucoup d'efforts en lecture et en écriture, en calcul et en responsabilité sociale. Il est très important de découvrir quels enfants n'atteignent pas les objectifs. Ceux-ci doivent recevoir une forme quelconque d'aide pour réussir.

Les enfants qui ont des difficultés peuvent tirer profit du soutien à l'apprentissage, qui fait appel à diverses activités et tâches, telles que les suivantes :

- intéresser l'enfant à la tâche;
- réduire le nombre d'étapes nécessaires à la résolution d'un problème, de telle sorte que l'enfant puisse comprendre les composantes du processus et savoir s'il a atteint les exigences d'une tâche;
- poursuivre l'objectif à atteindre en motivant l'enfant et en dirigeant l'activité;

- noter les différences cruciales entre les résultats obtenus par l'enfant et la solution idéale;
- réduire les frustrations et les risques liés à la résolution de problèmes;
- expliquer la version idéale de l'action à accomplir. (National Research Council, 1999, p. 92)

Il importe de ne pas confondre les enfants qui doivent fournir beaucoup d'efforts avec les enfants ayant des besoins particuliers puisque les premiers n'ont souvent pas de difficultés d'apprentissage (Roller, 1996; Shaywitz, 1992; Spear-Swerling et Sternberg, 1996). De nombreuses raisons peuvent expliquer les difficultés des enfants, par exemple la pauvreté, une mauvaise santé, le fait de ne pas avoir effectué d'activités semblables à la maison, ou les différences culturelles et linguistiques entre la maison et l'école. Par ailleurs, les garçons et les filles se développent différemment, et certains enfants ont des styles d'apprentissage qui leur sont propres. Dans la plupart des cas, s'ils doivent fournir beaucoup d'efforts pour réussir, « c'est parce qu'ils sont différents et non parce qu'ils ont des difficultés d'apprentissage » (Roller, 1996). Certains enfants ont malgré tout des difficultés dans les disciplines de base parce qu'ils font face à des besoins particuliers, par exemple une difficulté d'apprentissage ou un problème intellectuel.

Que les efforts supplémentaires requis soient attribuables à des différences ou à des besoins particuliers, les enseignants et les écoles doivent fournir différents types d'enseignement à tous les élèves de façon à répondre à leurs différents besoins; ils doivent en outre être suffisamment vigilants pour pouvoir découvrir quels élèves ont des besoins particuliers, les évaluer et intervenir auprès d'eux (voir « Une intervention précoce » dans la section « Les politiques et les structures qui assurent la réussite de tous les élèves » dans les pages suivantes; consulter aussi le rapport du Ministère : *Starting Points for Early Intervention: A Research Summary for Schools Planning Intervention Programs*, 1998).

Il est très important de découvrir quels enfants n'atteignent pas les objectifs. Ceux-ci doivent recevoir une forme quelconque d'aide pour réussir.

ENSEIGNER AUX ENFANTS QUI DÉPASSENT LES OBJECTIFS

Des stratégies d'enseignement ouvertes et souples permettent aux enfants qui apprennent plus rapidement de préciser, d'enrichir et d'approfondir leur pensée.

Certains enfants dépassent les objectifs établis pour leur âge dans une ou plusieurs sphères d'apprentissage et il faut satisfaire au maximum leur besoin d'apprendre. Des stratégies d'enseignement ouvertes et souples permettent aux enfants qui apprennent plus rapidement d'affiner, de préciser et d'approfondir leur pensée. Les activités coopératives permettent à ces enfants de consolider leur apprentissage et de stimuler leur développement intellectuel. Ces enfants tirent également profit de la possibilité d'explorer, par eux-mêmes ou avec l'aide de mentors qui peuvent les faire progresser, des sujets qui les intéressent. Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'enseignement destiné aux enfants qui dépassent les objectifs, les enseignants peuvent consulter les publications suivantes :

- *Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines* (voir la section sur les élèves ayant une douance)
- *Gifted Education: A Resource Guide for Teachers* (RB 0050)



Les politiques et les structures qui assurent la réussite de tous les élèves

I l nous faut constamment donner dans les classes un enseignement qui répond le mieux possible aux besoins de tous les enfants (Allington et Cunningham, 1994). Nous devons intervenir de façon à vraiment répondre aux besoins des enfants qui ont de la difficulté à apprendre [...] Cependant, contrairement à ce qui a surtout été fait dans les écoles par le passé, nous devons mettre en place une gamme plus vaste de moyens d'intervention, personnaliser et intensifier les efforts, et les rendre plus cohérents.

– Allington et Cunningham, 1996, p. 21

Des études statistiques montrent que près de 20 % des enfants de la Colombie-Britannique échouent à l'école. Certains de ces enfants ont des besoins particuliers et ils reçoivent alors des services d'éducation spécialisée. Ces services sont inscrits dans le plan d'apprentissage personnalisé (PAP) de l'élève. Les écoles offrent dans leurs propres murs des services d'orthopédagogie, des ressources générales conçues pour aider les enseignants et leurs élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et des problèmes de comportement légers ou moyens.

Diverses raisons expliquent le fait que certains élèves ne réussissent pas : ils peuvent trouver l'école ennuyeuse ou peu stimulante; ils peuvent manquer d'intérêt ou de motivation et n'être présents que de corps; ils peuvent vivre des problèmes familiaux ou de santé, ou avoir des difficultés d'ordre social ou affectif. Certains élèves ont leur propre façon d'apprendre, et les méthodes d'enseignement utilisées habituellement en classe peuvent ne pas leur convenir; certains ont besoin de plus de temps que d'autres pour assimiler d'importants concepts ou pour effectuer leur travail. Certains élèves viennent de familles où l'on accorde peu d'importance à la lecture et à l'écriture; les parents ne font pas la lecture à leurs enfants ou ne lisent pas eux-mêmes pour leur pro-

pre plaisir. D'autres proviennent de milieux culturels différents de celui de l'école. Certains élèves croient qu'ils ne sont pas capables de réussir. Dans une étude menée auprès d'enfants de sept à neuf ans, Perry (1998) a découvert que certains enfants adoptent des stratégies défensives ou des handicaps intentionnels, comme le fait de remettre leur travail au lendemain, d'abandonner à la première difficulté et d'éviter certaines tâches parce qu'ils se croient incapables de réussir. Ils craignent l'échec.

Le document *Addressing Student Differences: Next Steps* (1997) énumère les principes de base suivants à suivre :

- **Des normes élevées**
Les élèves apprennent mieux dans un milieu scolaire où tous les élèves sont valorisés et stimulés par des normes et des objectifs élevés.
- **Les principes d'apprentissage**
L'élève doit participer activement à son apprentissage; chacun apprend à sa manière et à son rythme; l'apprentissage est un processus à la fois individuel et collectif.
- **Une intervention précoce**
On obtient plus de succès si l'on s'occupe rapidement des difficultés d'apprentissage des élèves que si l'on y réagit lorsque les difficultés se sont accumulées.
- **Les stratégies d'enseignement**
Il faut mettre en place un grand éventail de stratégies d'enseignement fondées sur des principes d'excellence pour répondre aux divers besoins des élèves.
- **Le soutien des parents et de la collectivité**
Le taux de réussite des élèves augmente lorsque les enseignants, les parents et la collectivité travaillent de concert à la réalisation d'objectifs éducatifs communs.

Les élèves apprennent mieux dans un milieu scolaire où tous les élèves sont valorisés et stimulés par des normes et des objectifs élevés.

Le ministère de l'Éducation définit l'intervention précoce comme « un programme de services planifié et systématique visant à prévenir ou à minimiser les effets de difficultés d'apprentissage importantes pour les enfants et leurs familles ».

L'intervention précoce

Déceler tôt les difficultés d'apprentissage des élèves et les résoudre sans tarder permet de réduire le nombre d'élèves qui vont plus tard connaître de nouvelles difficultés d'apprentissage à l'école. L'intervention précoce a aussi une importance sur le plan social : si les problèmes en lecture, en écriture et en mathématiques ne sont pas résolus, il peut s'ensuivre des coûts sur les plans social et économique. Le ministère de l'Éducation reconnaît l'importance de fournir aux élèves du primaire des connaissances et des habiletés solides dans les disciplines de base, soit la lecture, l'écriture, les mathématiques et la responsabilité sociale.

L'évaluation continue et des stratégies d'intervention adéquates qui visent à résoudre les difficultés des élèves sont des moyens fort utiles pour déterminer la réussite future des élèves. L'évaluation doit tenir compte des variantes typiques dans le développement des enfants, tout en ayant des attentes élevées pour tous les élèves. Le Ministère a élaboré des normes de performance pour chacune des quatre disciplines de base de façon à aider les éducateurs à suivre les progrès de chaque élève et à rendre compte du cheminement de chacun. Le Ministère s'est aussi engagé à réduire les effectifs des classes au primaire pour que chaque enfant reçoive l'attention dont il peut avoir besoin.

Les élèves de troisième année qui ont de la difficulté à lire sont susceptibles de perdre leur motivation et de voir leur estime de soi diminuer. Ils doivent alors souvent consulter un orthopédagogue ou participer à des programmes d'éducation spécialisée, et ce, pendant de nombreuses années. Par ailleurs, des données indiquent que la plupart des élèves (sauf le faible pourcentage d'enfants ayant de graves difficultés d'apprentissage) peuvent réussir s'ils reçoivent les services et participent aux programmes dont ils ont besoin.

La prévention des difficultés d'apprentissage est la toute première stratégie à adopter. L'enseignement personnalisé et les stratégies précises suggérées dans *Le programme du primaire - Cadre d'enseignement* répondent adéquatement aux be-

soins de divers apprenants. Plus d'élèves ont la chance de réussir lorsque les enseignants tiennent compte dans leur enseignement du stade de développement et du bagage culturel des élèves. Malgré tout, un certain pourcentage d'élèves peut avoir des difficultés et il faut alors intervenir. Le type et l'intensité de l'intervention varieront en fonction des besoins de l'enfant. Les enseignants et les parents doivent veiller à ne pas minimiser la gravité du problème ou à ne pas supposer que l'enfant finira par combler son retard par lui-même simplement si on lui accorde plus d'attention et d'aide.

Le ministère de l'Éducation définit l'intervention précoce comme « un programme de services planifié et systématique visant à prévenir ou à minimiser les effets de difficultés d'apprentissage importantes pour les enfants et leurs familles ». Il faut garder à l'esprit que l'intervention doit prendre en considération à la fois le programme pédagogique en vigueur et l'évaluation des difficultés de l'enfant. On doit en effet d'abord évaluer si le programme pédagogique répond aux besoins de l'enfant, puis déterminer quel type d'intervention est possible et sera efficace pour cet enfant.

Le tableau qui suit, « Modes d'intervention pour régler les problèmes de lecture et d'écriture », présente des moyens d'évaluer l'efficacité du programme pédagogique. Il énumère aussi les mesures et les interventions possibles. Les questions clés sont fondées sur les principes d'apprentissage et sur les données recueillies dans des études sur la pédagogie efficace pour divers apprenants. Les questions sont regroupées par principe, mais aucune ne doit être considérée de façon distincte puisqu'il faut à la fois une attitude (motivation et autoefficacité) et des dispositions positives (persévérance, autorégulation) pour acquérir des connaissances, développer des habiletés et maîtriser des processus. Il faut tout mettre en œuvre pour éviter que les élèves se retrouvent en situation d'échecs répétés. Bien que le tableau porte particulièrement sur les interventions possibles en lecture et en écriture, on peut suivre une démarche semblable pour intervenir dans les cas de problèmes en mathématiques et en responsabilité sociale.

Modes d'intervention pour régler les problèmes de lecture et d'écriture

Questions clés	Mesures et interventions possibles
PARTICIPER ACTIVEMENT L'élève a-t-il suffisamment d'occasions de participer activement à son apprentissage • en s'engageant? • en jouant? • en représentant? • en réfléchissant? Comment peut-on augmenter le temps consacré à une activité en intéressant l'apprenant? Comment l'apprenant peut-il acquérir des connaissances et des habiletés plus efficaces en lecture et en écriture au moyen de la participation? Comment l'apprenant peut-il prendre davantage conscience des opérations cognitives de lecture et d'écriture, et augmenter son autorégulation et sa motivation?	• Sensibiliser les élèves à la phonologie en explorant par le jeu des éléments du langage, de l'écriture et de la lecture (p. ex. faire des rimes). • Sensibiliser les élèves aux caractères d'imprimerie et aux façons d'agencer ces caractères en les amenant à lire et à écrire davantage au cours d'activités quotidiennes et à se servir du matériel disponible dans le coin d'art dramatique. • Consacrer plus de temps à la lecture et à l'écriture pour que les élèves apprennent à reconnaître les mots et à lire couramment. • Sensibiliser les élèves aux phonèmes et à la phonétique en leur proposant des ateliers d'écriture dirigés et interactifs en petits groupes ou à deux et de nombreuses activités où ils peuvent écrire de façon individuelle (orthographe phonétique). • Fournir suffisamment de matériel de lecture pour que les élèves puissent s'y adonner seuls et en viennent à lire couramment et à comprendre davantage ce qu'ils lisent. Mettre à leur disposition des livres illustrés ou dont ils connaissent l'histoire et non des textes « à décoder », qui rendent la lecture plus difficile. • Choisir, à des fins pédagogiques, du matériel de lecture légèrement plus avancé que le niveau de l'enfant; augmenter la difficulté graduellement. • Donner de la lecture à faire tous les jours à la maison pour que les élèves s'exercent davantage. • Laisser les enfants lire plus souvent en silence. • Faire plus souvent appel à des activités ouvertes qui permettent aux enfants d'utiliser divers moyens pour communiquer leurs idées. • Penser tout haut devant les élèves lorsqu'on démontre par l'exemple comment lire et écrire. • Discuter des processus mentaux liés à la lecture et à l'écriture; encourager les enfants à exprimer ce qu'ils pensent. • Enseigner des stratégies pour que les élèves puissent s'autoréguler et se sensibiliser à leurs propres opérations cognitives de lecture et d'écriture (p. ex. analyse rétrospective des erreurs, Goodman, 1998). • Se servir de l'analyse des erreurs, faire raconter l'histoire au lecteur dans ses propres mots et monter des dossiers permanents afin de déterminer la manière dont l'enfant aborde la lecture et des façons de remettre le lecteur sur la bonne voie. • Faire une évaluation dynamique pour déterminer le type et le degré d'aide dont a besoin un enfant pour réussir. • Analyser régulièrement les travaux écrits des enfants et faire une évaluation continue portant sur l'éveil à la phonologie des enfants et leurs connaissances en phonétique.

Comment l'apprenant peut-il prendre davantage conscience des processus de lecture et d'écriture, et augmenter son autorégulation et sa motivation?

Le contenu est-il pertinent aux centres d'intérêt de l'enfant et à son bagage culturel?

Modes d'intervention pour régler les problèmes de lecture et d'écriture	
Questions clés	Mesures et interventions possibles
APPRENDRE À SA MANIÈRE ET À SON RYTHME Les situations d'apprentissage conviennent-elles aux façons d'apprendre de l'enfant, à son rythme d'apprentissage et à ses besoins particuliers? Comment peut-on accélérer le rythme d'apprentissage de l'enfant? Le programme comporte-t-il différentes approches pédagogiques? Le contenu est-il pertinent aux centres d'intérêt de l'enfant et à son bagage culturel?	• Essayer une approche pédagogique différente et de nouvelles stratégies. • Évaluer le style de lecture (Carbo et coll., 1986). • Se servir de représentations graphiques et de repères graphiques. • Trouver des thèmes qui intéressent les enfants pour les amener à lire. • Utiliser du matériel de lecture pertinent sur le plan culturel (p. ex. des légendes amérindiennes pour les enfants autochtones). • Inviter les élèves à créer du matériel de lecture en partageant et en écrivant des histoires personnelles. • Recourir à l'art dramatique, à la musique et au mouvement pour intéresser les enfants à la littérature. • Se servir d'illustrations et de matériel concret pour aider les enfants à saisir des concepts abstraits. • Utiliser du matériel de manipulation. • Utiliser des ouvrages de fiction aussi bien que des ouvrages non littéraires. • Proposer aux élèves de faire des recherches sur un sujet, puis de rédiger un texte sur ce qu'ils ont appris. • Augmenter le temps consacré à l'enseignement, particulièrement à l'enseignement individuel et en petits groupes. • Varier la structure des activités et l'emploi du temps tout en faisant appel à des modes d'intervention souples pour les enfants ayant des besoins d'apprentissage particuliers. • Consulter les membres de l'équipe scolaire pour qu'ils fassent une évaluation qui permettra de mieux comprendre les besoins d'un enfant. • Trouver des moyens de mieux adapter l'environnement aux besoins d'apprentissage d'un enfant (« adapter » signifie que les résultats d'apprentissage restent les mêmes mais qu'un aspect de l'enseignement peut être changé). • Trouver des moyens de modifier le programme d'études de façon à satisfaire les besoins d'apprentissage d'un enfant (« modifier » signifie que les résultats d'apprentissage sont changés d'une façon ou d'une autre, soit qualitativement, soit quantitativement, et qu'un PAP est alors nécessaire).

Modes d'intervention pour régler les problèmes de lecture et d'écriture

Questions clés	Mesures et interventions possibles
L'APPRENTISSAGE EN TANT QUE PROCESSUS INDIVIDUEL ET COLLECTIF Le programme pédagogique permet-il à l'enfant de « s'approprier » son apprentissage? Le programme pédagogique permet-il à l'enfant d'étudier des thèmes qui l'intéressent tout particulièrement? Le programme pédagogique permet-il à l'enfant de faire des liens et de comprendre? Qui peut aider l'enfant à apprendre? Quelles sortes de regroupements peuvent aider l'enfant dans son apprentissage?	• Laisser les élèves choisir certains sujets de lecture et d'écriture. • Intégrer l'apprentissage d'habiletés dans des contextes utiles (lecture et écriture en situations concrètes). • Utiliser les premiers phonèmes, les rimes et l'orthographe par analogie (familles de mots) pour aider les apprenants à comprendre des bribes et des structures de mots (plutôt que de voir les mots lettre par lettre). • Faire des classements par mots, à l'aide d'exercices de remue-ménages, pour aider les élèves à découvrir des structures. • Faire appel au remue-ménages et aux textes à trous pour aider les élèves à intégrer des indices. • Utiliser des stratégies qui font appel aux acquis des élèves et leur fournissent un but pour lire (p. ex. savoir-interrogation-apprentissage). • Faire appel à l'enseignement par thèmes pour intégrer les idées et accroître le vocabulaire. • Profiter d'occasions diverses pour amener les élèves à lire et à écrire différents genres de textes. • Faire appel aux activités à deux et aux activités de coopération. • Jumeler les élèves avec des plus vieux et des plus jeunes. • Utiliser diverses techniques d'apprentissage coopératif. • Équilibrer le travail collectif et les activités individuelles de telle sorte que les élèves aient suffisamment de possibilités de travailler seuls. • Faire appel à différentes techniques pédagogiques, dont le soutien à l'apprentissage, la lecture dirigée, l'enseignement explicite, tout en mettant l'accent sur les situations concrètes de lecture et d'écriture et en évitant les exercices isolés. • Concevoir l'enseignement (individualisé ou en petits groupes) en fonction des besoins des apprenants (p. ex. écriture interactive avec un seul enfant). • Regrouper les élèves en fonction de buts particuliers. • Rendre l'enseignement explicite pour que les élèves sachent quelles notions ils apprennent et pourquoi. • Encourager les enfants à discuter de leur apprentissage. • Faire appel à des aides-enseignants et à d'autres professionnels pour fournir aux élèves l'aide requise. • Encourager les parents à participer aux situations d'apprentissage en lecture et en écriture à la maison.

Quels types de regroupements peuvent favoriser l'apprentissage de l'enfant?

Les connaissances, les habiletés et les attitudes des élèves varient énormément à l'intérieur d'une classe. C'est au titulaire de la classe qu'incombe la responsabilité de concilier toutes ces différences.

Aider les élèves ayant des besoins particuliers

On aura déterminé, avant même qu'ils ne commencent l'école, que certains enfants ont des besoins particuliers. Pour faciliter leur arrivée au primaire et pour mieux planifier l'enseignement et les services de soutien requis, les enseignants et le reste du personnel de l'école doivent collaborer avec les professionnels qui ont travaillé avec ces enfants et leur famille avant leur entrée à l'école (p. ex. conseillers en puériculture, orthophonistes et pédiatres).

En Colombie-Britannique, les écoles appuient le principe d'intégration, donnent à tous les élèves un accès équitable à l'école et leur offrent la possibilité d'atteindre tous leurs objectifs en éducation. L'intégration des élèves ayant des besoins particuliers signifie non seulement qu'on les inclut dans un lieu physique mais aussi qu'on les amène à participer, à se faire des amis et à interagir avec les autres élèves.

L'intégration encourage les élèves ayant des besoins particuliers à interagir avec les autres élèves des écoles de quartier et à se faire des amis. Pour ce faire, il faut placer les élèves ayant des besoins particuliers dans des classes avec des camarades du même âge et de la même année, puis fournir à chacun d'entre eux l'aide, les adaptations et les modifications dont ils ont besoin pour réussir. L'intégration des élèves ayant des besoins particuliers ne signifie toutefois pas que ces derniers doivent passer tout leur temps avec les autres élèves du même âge et de la même année de l'école de quartier. Il s'agit plutôt de répondre aux besoins éducatifs de ces enfants comme des autres élèves. Amener les élèves ayant des besoins particuliers à fréquenter les classes des écoles de quartier n'exclut pas la possibilité d'utiliser des salles auxiliaires, des classes distinctes, des services communautaires ou des installations spécialisées.

Le gouvernement provincial a adopté des lignes de conduite importantes concernant l'enseignement donné aux élèves ayant des besoins particuliers.

- Dans chaque district scolaire il existe des élèves ayant des besoins particuliers, selon la définition qu'en donne le ministère de l'Éducation. Il peut s'agir de difficultés de nature intellectuelle, physique, sensorielle, affective ou de problèmes de comportement; de difficultés d'apprentissage; ou d'élèves ayant une douance.
- L'élève ayant des besoins particuliers doit participer à un programme d'éducation dans une classe où se trouvent d'autres élèves n'ayant pas des besoins particuliers. Cette nouvelle directive s'applique sauf dans les cas où, pour répondre aux besoins en matière d'éducation de l'élève ayant des besoins particuliers ou des autres élèves, il faut offrir un autre programme d'éducation à l'élève ayant des besoins particuliers.
- L'élève ayant des besoins particuliers reçoit habituellement un plan d'apprentissage personnalisé (PAP). Ce plan peut faire état d'autres adaptations ou services qui permettront à l'élève de suivre le programme d'études prescrit. Il peut aussi indiquer comment sont remplacés ou modifiés les résultats d'apprentissage prescrits. Le PAP doit préciser les objectifs et les résultats que doit atteindre l'élève. Lorsqu'un PAP modifie ou remplace le programme prescrit pour la province, l'école doit en informer les parents lors de la remise du relevé de notes.
- Il faut fournir à l'élève ayant des besoins particuliers les activités d'apprentissage établies dans le PAP conçu pour cet élève.

Les enseignants ont la responsabilité d'enseigner à tous les élèves ainsi que de les évaluer. Les connaissances, les habiletés et les attitudes des élèves varient énormément à l'intérieur d'une classe. C'est au titulaire de la classe qu'incombe la responsabilité de concilier toutes ces différences. Comme les élèves n'apprennent pas et ne se comportent pas tous de la même façon, les enseignants peuvent avoir besoin d'une aide et de stratégies

précises. Il est souhaitable que les enseignants collaborent avec d'autres professionnels, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, pour répondre aux besoins de tous les élèves de leur classe.

Les districts scolaires ont mis en place des mécanismes pour aider les enseignants. La plupart des écoles ont des équipes scolaires qui servent de tribunes pour résoudre des problèmes et élaborer des programmes lorsque le titulaire de la classe en a besoin. Toute une gamme de services sont aussi offerts par l'entremise de l'école, du district scolaire ou du Ministère.

Le titulaire de la classe, toute personne de l'école ou du district apportant une aide spéciale à l'élève ayant des besoins particuliers et un des parents collaborent à la rédaction du PAP de cet élève. Le PAP doit répondre aux objectifs que la famille et l'école considèrent comme adéquats et prioritaires pour favoriser le développement de l'élève. Le PAP doit mentionner les éléments suivants :

- ce que l'élève est capable de faire;
- dans quels domaines l'élève requiert une attention ou un enrichissement précis;
- comment on peut soutenir l'élève dans son apprentissage pour qu'il atteigne les résultats d'apprentissage établis dans le PAP.

Les districts scolaires reçoivent du ministère de l'Éducation des fonds additionnels qui les aident à offrir les programmes en éducation spécialisée aux élèves ayant des besoins particuliers. Les services offerts par l'école et le district scolaire peuvent varier en fonction des besoins et des priorités établies localement. La plupart des écoles ont sur place du personnel enseignant spécialisé et peuvent faire appel à des aides-enseignants. Les districts scolaires mettent souvent à la disposition des écoles du personnel itinérant qui peut fournir de l'aide en orthophonie et en ergothérapie, élaborer des programmes pour les élèves ayant une déficience visuelle ou auditive et faire des évaluations individuelles en psychoéducation.

La Colombie-Britannique offre des programmes hors école qui pourraient être utiles aux écoles qui veulent se renseigner sur des besoins précis.

Voici certains des programmes qui peuvent aider les écoles :

- Provincial Outreach Program for Students with Deafblindness (PRP) (programme provincial pour les élèves ayant des déficiences visuelles et auditives)
- Gateway Program for Autism and Related Disorders (programme pour les élèves ayant l'autisme ou des problèmes connexes)
- Special Education Technology (SET-BC) (outils technologiques pour l'éducation spécialisée)
- Provincial Integration Support Program (aide aux écoles comptant des élèves ayant des déficiences physiques et intellectuelles multiples et profondes)
- Provincial Resource Centre for the Visually Impaired (PRCVI) (centre de ressources éducatives pour les élèves ayant une déficience visuelle)

Le document *Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines* du ministère de l'Éducation fournit de plus amples renseignements sur ces programmes hors école et sur tous les aspects de l'éducation spécialisée.

Par ailleurs, le Ministère a produit quelques manuels pour aider les titulaires de classe à enseigner à certains types d'élèves ayant des besoins particuliers. Chaque manuel contient de l'information destinée à aider les élèves ayant des besoins particuliers précis. Toutes les écoles de la province ont reçu au moins un exemplaire de ces manuels; il est aussi possible de télécharger et d'imprimer ces documents à partir du site Web de la Special Education Branch (<http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs.htm>).

- *Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines* (RB 0054, 1995)
- *Individual Education Planning for Students with Special Needs* (RB 0061)
- *Enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement : Guide de l'enseignant* (RB 0096)
- *Gifted Education: A Resource Guide for Teachers* (RB 0050)
- *Teaching Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder* (RB 0070)

Selon certaines études, au lieu de faire redoubler les enfants, il est préférable de les faire passer dans des classes ordinaires avec des camarades du même âge et de leur offrir un soutien adéquat pour résoudre leurs difficultés d'apprentissage.

➔ Résultats de recherches récentes ➔

LE REDOUBLEMENT, LES CLASSES DE TRANSITION, LE PASSAGE EN CLASSE SUPÉRIEURE POUR DES RAISONS SOCIALES ET L'INTERVENTION

Considérer le redoublement comme le remède aux maux de l'éducation est une façon trop simpliste de voir les choses, car on oublie ainsi ses répercussions négatives sur les enfants [...] Il existe de nombreuses recherches sur le redoublement, dont il faudrait tenir compte dans notre enseignement (Owings et Magliaro, 1998, p. 86, 88).

Il y a de grands risques à faire redoubler les enfants à l'école. Le redoublement a été introduit lors de l'avènement de la division des écoles en classes à la fin du XIX^e siècle. Les élèves qui redoublent finissent par devenir des élèves sous-performants. Il y a quatre fois plus de décrocheurs au secondaire parmi les élèves qui ont redoublé que parmi les autres élèves (Allington et Cunningham, 1996).

Les données recueillies au cours d'une soixantaine d'années (de 1930 à 1990) montrent clairement qu'il est préférable de garder les enfants avec des camarades du même âge. Shepard et Smith (1988) font un compte rendu des recherches effectuées sur le redoublement au cours de ces années, lesquelles indiquent que :

- les enfants qui redoublent réussissent moins bien que s'ils étaient passés à une classe supérieure;
- les enfants considèrent le redoublement comme une punition pour avoir mal agi ou ne pas avoir réussi à apprendre comme il faut;
- les enfants qui redoublent ont moins d'estime d'eux-mêmes que les autres élèves;
- presque toutes les autres solutions, y compris les cours de rattrapage, les cours d'été et l'enseignement par les pairs, sont plus efficaces que le redoublement.

Le redoublement nuit à une population à risques sur les plans intellectuel et affectif (Owings et Magliaro, 1998, p. 87). En comparaison d'enfants qui ont des aptitudes similaires et ne redoublent pas, les enfants qui redoublent peuvent avoir encore plus de problèmes de comportement (Meisels, 1993) et peuvent continuer à voir leur rendement en lecture décliner avec le temps (Reynolds, 1992).

Le passage en classe supérieure pour des raisons sociales a moins d'effets négatifs que le redoublement, mais il ne résout pas bien le problème de mauvais rendement puisque les élèves sous-performants qui passent dans une classe supérieure continuent d'avoir des difficultés.

Attendre que l'apprentissage se fasse par lui-même est rarement efficace. Pour que les élèves améliorent leurs connaissances et développent leurs habiletés en écriture et en lecture, ils doivent être plongés dans un milieu alphabétisé et dans des activités de lecture et d'écriture. Il ne s'agit pas ici de multiplier les exercices de répétition, mais de donner à l'élève la chance d'apprendre autant de notions que d'autres élèves plus avantagés ont pu en apprendre chez eux (Allington et Cunningham, 1996).

Les classes de transition, une forme de regroupement par aptitudes, ont toujours semblé désavantager les enfants à risques sur les plans intellectuel, social et affectif. Les élèves placés dans des classes de transition reçoivent un enseignement moins efficace et obtiennent de moins bons résultats que les enfants à risques placés dans des classes ordinaires (Allington et Cunningham, 1996; Shepard et Smith, 1988).

Les enfants qui ont de la difficulté à apprendre ont besoin d'aide pour accélérer leur apprentissage (Slavin et coll., 1993). Leur accorder plus de temps, leur fournir un enseignement personnalisé, leur offrir du tutorat ou d'autres stratégies personnalisées sont des moyens utiles qui favorisent leur apprentissage (Ross et coll., 1996; Shepard et Smith, 1988).

Il y aura amélioration des résultats de l'élève si l'on associe le passage en classe supérieure pour des raisons sociales à une intervention intensive. On peut ainsi augmenter le temps d'enseignement en offrant un programme postsecondaire ou des cours d'été. À court terme, l'enseignement peut être donné par des pairs afin d'accélérer l'apprentissage de l'élève. Bien que peu d'études portent sur les résultats que donne l'association entre le passage à une classe supérieure pour des raisons sociales et l'intervention intensive, celles qui sont disponibles indiquent qu'accroître l'intensité de l'enseignement est beaucoup plus efficace que le redoublement seul ou le passage en classe supérieure pour des raisons sociales seul (Shepard et Smith, 1988) (Allington et Cunningham, 1996, p.13).

Selon certaines études, au lieu de faire redoubler les enfants, il est préférable de les faire passer dans des classes ordinaires avec des camarades du même âge et de leur offrir un soutien adéquat pour résoudre leurs difficultés d'apprentissage.

- *Awareness of Chronic Health Conditions: What the Teacher Needs to Know* (RB 0057, 2 volumes)
- *Student with Intellectual Disabilities: A Resource Guide for Teachers* (RB 0060, 1995)
- *Teaching Students with Fetal Alcohol Syndrome/ Effects* (RB 0059, 1996)
- *Students with Hearing Loss: A Resource Guide to Support Classroom Teachers* (RB 0033)
- *Students with Visual Impairments* (RB 0047, 1996)
- *Adapted School Workspaces for Students with Special Needs* (RB 0073, 1997)

L'organisation de l'école

Aucun modèle d'organisation de la classe ne peut répondre aux besoins de toutes les écoles. Le personnel de chaque école, grâce à une planification collective, prend les décisions qui lui permettent de concevoir la meilleure organisation possible pour les élèves de cette école. Au primaire, l'école ou le district scolaire s'occupe du classement des élèves en prenant en considération les besoins des élèves, les ressources de l'école et les priorités locales. Les principaux modèles d'organisation efficace sont les suivants :

- **Classes à année simple**
Les élèves sont réunis dans une classe d'une seule année d'études, conformément aux ententes contractuelles conclues avec le gouvernement provincial et le district scolaire.
- **Classes à années multiples (regroupées en fonction de la disponibilité du personnel enseignant)**
Les élèves sont regroupés dans des classes de deux échelons ou plus du programme. Ce modèle d'organisation peut être choisi en raison du nombre d'élèves à un échelon particulier par rapport à la disponibilité du personnel enseignant. On peut alors considérer les élèves comme un groupe d'apprenants ayant une gamme de besoins et de centres d'intérêt plutôt que de mettre l'accent sur les différences entre les échelons.
- **Classes à années multiples (regroupées par choix pédagogique)**
Ces classes regroupent aussi des élèves de deux échelons ou plus du programme. Alors que dans le premier cas les élèves sont regroupés en raison du nombre peu élevé d'élèves par échelon, dans ce cas-ci les éducateurs choisissent de regrouper les élèves parce qu'ils considèrent que les élèves tireront profit de cette structure.
- **Le même enseignant deux années de suite**
Les enseignants de classes à années multiples choisissent cette formule pour garder leurs plus

Des études faites au primaire indiquent qu'il y a des avantages sur les plans scolaire et social à regrouper les élèves dans des classes à années multiples (Pratt, 1983, p. 18)

jeunes élèves deux années ou plus en laissant passer les plus vieux à une autre classe. Deux enseignants peuvent aussi s'entendre pour former un cycle à l'intérieur duquel chacun garde les élèves deux ans (p. ex. la première année scolaire, un enseignant a des élèves de première

année; il leur enseignera ensuite en deuxième année; la troisième année, il reviendra à l'enseignement en première année avec un nouveau groupe).

➔ Résultats de recherches récentes ➔

LES CLASSES À ANNÉES MULTIPLES

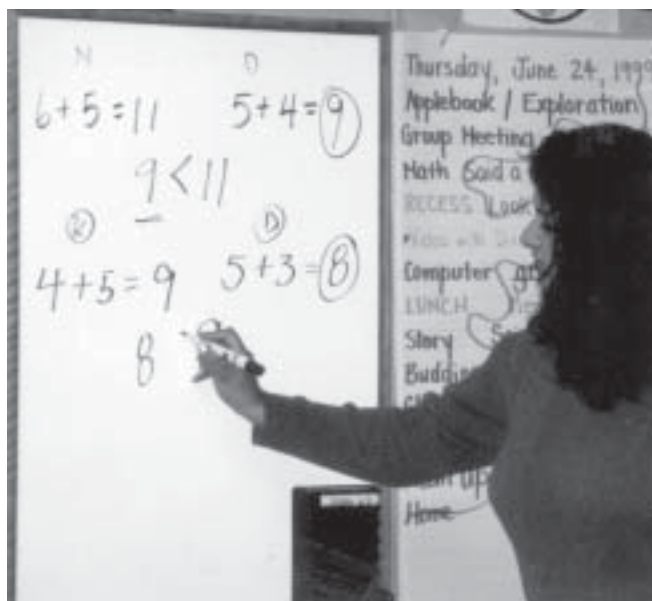
Des études faites au primaire indiquent qu'il y a des avantages sur les plans scolaire et social à regrouper les élèves dans des classes à années multiples (Pratt, 1983, p. 18).

Les avantages des classes à années multiples sur le plan scolaire

- Les classes à années multiples favorisent un milieu d'apprentissage adapté au stade de développement en permettant à des élèves ayant des aptitudes et des bagages différents de progresser à leur rythme (Miller, 1994).
- Elles favorisent la croissance sur les plans affectif et scolaire (les élèves sont plus motivés à apprendre et voient leur apprentissage de manière plus positive, ce qui en retour améliore leur rendement scolaire).
- Les interactions avec des camarades plus jeunes augmentent la motivation et la confiance en soi des plus vieux (Kim, 1990).
- Dans les classes à années multiples, les enfants plus vieux fournissent du soutien aux plus jeunes (Chapman, 1994; Wertsch, 1985).
- Les plus jeunes s'adonnent davantage à des jeux interactifs et complexes lorsqu'ils sont avec des plus vieux que lorsqu'ils se retrouvent dans des groupes homogènes (Goldman, 1981).
- Les plus jeunes ont des occasions d'observer les plus vieux et d'apprendre d'eux, alors que les plus vieux ont la possibilité d'exercer leurs qualités de chefs (Katz, 1990).

Les avantages des classes à années multiples sur le plan social

- De tels regroupements créent une atmosphère familiale (Miller, 1994).
- Les élèves nouent des relations dans une collectivité d'apprenants.
- Les comportements d'aide et de coopération sont encouragés.
- Les classes à années multiples fournissent aux enfants de bonnes occasions d'exercer leurs qualités de chefs (Chapman, 1994; Stright et French, 1988); l'autorégulation du comportement augmente chez les élèves plus vieux qui font preuve de leadership (Lougee et Graziano, 1986).
- Les classes à années multiples augmentent la responsabilité sociale chez les plus vieux (Graziano et coll., 1986).
- Ce modèle d'organisation permet de mieux accepter et respecter la diversité (Miller, 1994); les différences fondées sur l'âge et le rendement scolaire sont diminuées et les enfants apprennent à apprécier les différences dans une collectivité hétérogène.
- Ce regroupement permet une continuité sur les plans social et scolaire (Miller, 1994).
- La classe à années multiples favorise la création de liens entre les élèves, les enseignants et les parents.
- Les élèves gardent les connaissances acquises (contenu et gestion de la classe) au cours des années subséquentes.



Résumé : Les enseignants et l'enseignement

Les enseignants ont la tâche difficile d'enseigner à des élèves ayant des aptitudes et des besoins fort différents et de faire en sorte que tous puissent réussir. Ils doivent tenir compte de populations précises, comme les élèves autochtones, les élèves qui apprennent une langue seconde, les élèves qui ont des difficultés sur le plan scolaire, et fournir un enseignement adapté au stade de développement et aux besoins de chacun.

Il est prouvé que certaines lignes de conduite favorisent plus efficacement que d'autres la réussite des élèves. Il est essentiel de découvrir tôt les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et d'intervenir de manière adéquate. Tous les modèles d'organisation de la classe offrent des avantages.



Points clés du chapitre

- Les familles et les écoles ont la responsabilité de développer le civisme et l'altruisme chez les enfants.
- La classe peut être une collectivité d'apprenants respectueux qui développent leur responsabilité sociale en acquérant des habiletés en matière de communication et de relations humaines, de vie professionnelle et de civisme.
- Il faut satisfaire tous les besoins des enfants pour qu'ils puissent apprendre ensemble.
- Nelson, Lott et Glenn, dans le livre *Positive Discipline in the Classroom*, mentionnent « trois sentiments qui renforcent l'autonomie et quatre aptitudes essentielles, qui permettent de résoudre pacifiquement les problèmes ».
- Apprendre à comprendre et à respecter la diversité est un élément important de la responsabilité sociale.
- L'approche multiculturelle et antiraciste favorise la justice sociale.
- Les enseignants doivent veiller à offrir aux garçons et aux filles le même accès à l'enseignement. Ils peuvent, à cette fin, utiliser différents moyens.

Encourager la responsabilité sociale

Toutes les activités qui se tiennent à l'école chaque jour servent à développer, à mettre en pratique et à renforcer la responsabilité sociale. Celle-ci entre dans l'apprentissage de toutes les matières scolaires et s'étend même à toute l'école et au terrain qui l'entoure.

POUR RÉUSSIR À L'ÉCOLE ET DANS la vie, il faut apprendre à interagir et à travailler avec les autres. L'école a pour principal objectif de favoriser l'apprentissage des élèves. Mais pour y parvenir, elle doit être le lieu où les enfants apprennent à travailler et à s'amuser avec leurs camarades, à respecter les limites de chacun et à se conduire de façon à ne pas nuire à l'apprentissage des autres.

Les familles et les écoles ont la responsabilité de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes favorisant le sens du civisme et l'altruisme. C'est à la maison qu'il faut commencer à développer la responsabilité sociale chez les enfants. L'école poursuit aussi cette tâche dès que l'enfant entre à la maternelle et jusqu'à ce qu'il ait terminé ses études. Toutes les activités qui se tiennent à l'école chaque jour servent à développer, à mettre en pratique et à renforcer la responsabilité sociale. Celle-ci entre dans l'apprentissage de toutes les matières scolaires et s'étend même à toute l'école et au terrain qui l'entoure. Pour promouvoir la responsabilité sociale, les enseignants et les parents doivent transmettre des messages cohérents en adoptant eux-mêmes un comportement responsable sur le plan social et en travaillant de concert afin de guider l'enfant vers des objectifs communs.

La responsabilité sociale s'enseigne et se transmet par l'exemple. Les enseignants donnent l'exemple en adoptant un langage et un comportement adéquats lorsqu'ils interagissent avec les enfants et d'autres adultes. Ils enseignent certains éléments de la responsabilité sociale et aident les enfants à établir des liens entre ce qu'ils apprennent et la façon dont ils agissent. Ils donnent aux enfants la possibilité d'apprendre ce qu'est la responsabilité sociale et de la mettre en

pratique. Ils les guident, les soutiennent et leur offrent des commentaires pour leur permettre de faire des choix éclairés en ce qui concerne leur comportement. Ils aident les enfants à sortir de leur vision égocentrique du monde et à s'intéresser aux autres, à la collectivité et au monde.

Tout comme d'autres aspects de l'apprentissage, le sens de la responsabilité sociale résulte d'un processus de développement qui traduit l'action réciproque entre l'individu et l'environnement. Les normes de performance de la C.-B., qui correspondent aux résultats d'apprentissage prescrits pour la province, sont établies à partir des programmes d'études et traduisent expressément les attentes adaptées au stade de développement pour les élèves du primaire dans chacun des quatre domaines de base. La responsabilité sociale est un de ces domaines de base. Le tableau de la page suivante présente une version préliminaire des éléments de la responsabilité sociale ainsi que les attentes pour les élèves du primaire tirées du document *B.C. Performance Standards* (2000). Pour obtenir de plus amples renseignements sur les normes de performance de la C.-B., consulter la section *Normes de performance (C.-B.)* dans le chapitre 8, *Mesure, évaluation et transmission des résultats*.

Résumé de la version préliminaire des attentes en responsabilité sociale

Éléments de la responsabilité sociale	Attentes au primaire
apporte sa contribution à la collectivité - est responsable de l'environnement collectif commun (la classe), sur les plans physique et social - fournit des idées et des efforts pour atteindre les objectifs et réaliser les projets communs - travaille en collaboration - aide et encourage les autres - fait preuve de leadership	L'enfant : - est généralement accueillant, amical, gentil et enjoué; aide souvent les autres et partage avec eux - range son espace de travail et l'espace commun lorsqu'on le lui demande - participe à la plupart des activités - satisfait aux attentes minimum lorsqu'il travaille avec les autres
résout les problèmes pacifiquement - fait preuve d'empathie - prend la responsabilité de gérer des conflits - sait conduire une discussion et exprimer ses désaccords; utilise un langage correct - écoute sans préjugés et prend en considération plus d'un point de vue; sait exprimer plus d'un point de vue sur une question - décèle et clarifie les problèmes - trouve et évalue des solutions et des stratégies possibles - réfléchit sur les résultats et les évalue	L'enfant : - fait preuve d'empathie dans des situations évidentes - essaie parfois de résoudre des problèmes; a tendance à s'appuyer sur l'intervention d'un adulte - avec de l'aide, essaie d'exprimer ses sentiments en toute sincérité, gère sa colère de manière adéquate et écoute poliment - trouve des stratégies pour résoudre des problèmes qui touchent toute la classe - avec de l'aide, évalue son propre comportement
respecte la diversité et défend les droits de la personne - traite les autres de manière juste et respectueuse - respecte et apprécie la diversité; reconnaît que la diversité a modelé le Canada - reconnaît et défend les droits de la personne - comprend comment les stéréotypes, particulièrement les stéréotypes liés au sexe, limitent l'apprentissage et le développement personnel et social	L'enfant : - est respectueux; accorde de plus en plus d'importance à l'équité - découvre certains groupes culturels dans la collectivité
exerce ses droits et responsabilités démocratiques - connaît et exerce ses droits et responsabilités - accepte de participer; exprime ses opinions; agit - comprend les fonctions gouvernementales - fait des choix responsables - est de plus en plus capable de largeur d'esprit (perspective mondiale) - sait exprimer comment il entrevoit l'avenir de la collectivité, de la nation et de la planète	L'enfant : - répond en général aux attentes de la classe; peut expliquer les responsabilités de base - essaie d'utiliser les ressources judicieusement mais n'y parvient pas toujours

Créer une collectivité d'apprenants

La classe est un type particulier de collectivité : une collectivité d'apprenants. Elle fournit un réseau de soutien social qui incarne l'interdépendance et le respect, c'est-à-dire un esprit de collaboration plutôt que l'individualisme ou la compétition.

Les derniers progrès en science de l'apprentissage indiquent que la mesure dans laquelle l'environnement est centré sur la collectivité est importante pour l'apprentissage. Les critères à respecter pour que les personnes apprennent les unes des autres et cherchent continuellement à s'améliorer sont particulièrement importants. Nous utilisons le terme « centré sur la collectivité » en faisant référence aux différentes réalités auxquelles correspond la collectivité, dont la classe en tant que collectivité, l'école en tant que collectivité, et à la mesure dans laquelle les élèves, les enseignants et l'administration se sentent reliés à la grande collectivité des foyers, des entreprises, des États, de la nation et même du monde.

– National Research Council, 1999, p. 132-133

La classe est un type particulier de collectivité : une collectivité d'apprenants. Elle fournit un réseau de soutien social qui incarne l'interdépendance et le respect, c'est-à-dire un esprit de collaboration plutôt que l'individualisme ou la compétition. Une collectivité d'apprenants respectueux accroît la responsabilité sociale chez les enfants puisqu'elle leur permet de développer des habiletés en matière de communication et de relations humaines, de vie professionnelle et de civisme. Elle favorise aussi leur développement affectif, social et intellectuel.

D É C L A R A T I O N D E P R I N C I P E S

CRÉER UNE COLLECTIVITÉ D'APPRENANTS RESPECTUEUX

- Le milieu dans lequel évolue le jeune enfant est comparable à une collectivité d'apprenants où tous les participants prennent en considération le bien-être et l'apprentissage des autres et y contribuent.
- Des relations positives avec un nombre limité d'adultes et d'autres enfants permettent aux enfants de se développer et leur fournissent les outils dont ils ont besoin pour apprendre à se connaître et à connaître le monde, puis à établir des relations positives et constructives avec d'autres personnes. La classe préscolaire est une collectivité dans laquelle l'enfant est valorisé. Les enfants apprennent à respecter et à reconnaître les différents talents et aptitudes des autres et à valoriser les qualités de chacun.
- Les relations sociales sont un élément important de l'apprentissage. Chaque enfant a des qualités et des centres d'intérêt dont tout le groupe peut bénéficier. Lorsque les enfants jouent ensemble, réalisent des projets en petits groupes et discutent avec d'autres enfants ou adultes, ils stimulent leur propre développement et leur apprentissage. L'interaction avec d'autres enfants en petits groupes leur fournit la possibilité de se dépasser. Lorsque le milieu d'apprentissage favorise les interactions avec des adultes et d'autres enfants, les enfants développent leur potentiel de compréhension.
- Le milieu d'apprentissage est conçu pour assurer la santé et la sécurité des enfants et répondre à leurs besoins physiologiques en matière d'activités, de stimulation sensorielle, de pureté de l'air, de repos et d'alimentation. Au cours de la journée, il y a un équilibre entre les périodes de repos et d'activités. Les enfants de tous âges peuvent profiter d'activités à l'extérieur. Leur sécurité psychologique est assurée; c'est-à-dire que les enfants se sentent protégés, détendus et à l'aise plutôt que démotivés, effrayés, inquiets ou tendus.
- Les enfants vivent dans un environnement organisé et suivent un mode de fonctionnement encadré qui laisse place à l'apprentissage; l'environnement est dynamique et il évolue mais à un rythme prévisible et compréhensible pour l'enfant. Le milieu d'apprentissage met à la disposition de l'enfant des ressources et des possibilités variées, qui lui permettent de faire par lui-même des expériences significatives.

– National Association for the Education of Young Children, 1996, p. 1-2

Le développement de la conscience collective va de pair avec le sentiment d'appartenance à une équipe. Les enseignants peuvent utiliser différents moyens pour développer la conscience collective, notamment :

- développer le sens du partage, en offrant la possibilité de réaliser des expériences en groupe comme l'heure du conte, une composition en équipe, un chant en groupe, des sorties éducatives et l'examen de photos de la classe prises au cours de diverses activités;
- créer l'habitude de réunir les enfants, particulièrement au début et à la fin de la journée;
- s'assurer de l'aide des enfants pour la gestion de la classe (p. ex. les amener à diriger la première activité à l'arrivée en classe le matin, à ranger les centres d'apprentissage de la classe);
- faire participer les enfants à la prise de décision et à la planification des activités comme les sorties éducatives et les réunions tenues par les élèves;
- engager des discussions réfléchies (verbalisation) au cours des activités d'apprentissage;
- partager et célébrer les réalisations (p. ex. à la fin d'une unité d'étude);

- encourager les enfants à s'entraider avant de faire appel à l'enseignant;
- établir un « système de jumelage » ou des équipes composées d'élèves d'âges différents dans les classes à années multiples;
- inviter les enfants à participer à l'accueil de nouveaux élèves dans la classe et à aider ces derniers à s'adapter à leur nouvelle classe et à leur nouvelle école;
- faire appel à la participation des enfants lorsque l'un d'entre eux déménage pour, par exemple, créer un « livre souvenir » à l'intention de l'enfant qui part.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur le développement de la conscience collective, les enseignants peuvent consulter l'Ensemble de ressources intégrées *English Language Arts K to 7*, 1996 (p. 32-33 et 54-55) et les cadres de référence : *Evaluating Problem Solving Across Curriculum* (RB 0053, 1995) (Cadre de référence en résolution de problèmes) et *Evaluating Group Communication Skills Across Curriculum* (RB 0051, 1995) (Cadre de référence en communication).

Le développement de la conscience collective va de pair avec le sentiment d'appartenance à une équipe.

➔ Résultats de recherches récentes ➔

LES AVANTAGES SCOLAIRES ET SOCIAUX DE CLASSES RESPECTUEUSES

Les élèves travaillent plus fort, réussissent mieux et accordent une plus grande importance au travail scolaire s'ils sont dans des classes où ils se sentent aimés, acceptés et respectés de l'enseignant et de leurs pairs. Des relations chaleureuses et positives encouragent aussi les élèves à courir le risque de soumettre de nouvelles idées et de faire des erreurs, risque crucial pour le développement intellectuel (Lewis et Schaps, 1996, p. 20). Dans une analyse des études effectuées à ce sujet, Lewis et Schaps (1996) ont remarqué les résultats positifs suivants dans les écoles où la conscience collective était développée :

- des objectifs pédagogiques et des résultats scolaires plus élevés;
- une motivation accrue pour l'apprentissage;
- une appréciation plus grande de l'école;
- un taux d'absentéisme moins élevé;
- de plus grandes compétences sociales;
- moins de problèmes de conduite;
- moins de problèmes de consommation de drogues et de délinquance;
- un plus grand engagement envers les valeurs démocratiques.

Comme une famille, une classe respectueuse crée un sentiment d'appartenance qui laisse place aux discussions animées et critiques et à la prise de risques (Lewis et Schaps, 1996, p. 21).

Apprendre ensemble

L'enseignant qui ne se limite pas à imposer une liste de règles à suivre et prend le temps d'établir des ententes avec les élèves (Cameron et coll., 1997) aide ces derniers à acquérir les compétences sociales dont ils ont besoin pour réussir tout ce qu'ils entreprennent.

L'enseignant efficace travaille à favoriser l'intégration des élèves dans la classe pour que tous puissent donner le meilleur d'eux-mêmes. Étant donné que la « gestion » requiert un suivi constant, il habilite les élèves à faire de leur classe un milieu d'apprentissage sûr et fécond. L'enseignant qui ne se limite pas à imposer une liste de règles à suivre et prend le temps d'établir des ententes avec les élèves (Cameron et coll., 1997) aide ces derniers à acquérir les compétences sociales dont ils ont besoin pour réussir tout ce qu'ils entreprennent.

Il faut satisfaire les besoins de tous les enfants pour qu'ils puissent apprendre ensemble. Le point de vue de Glasser (1998a; 1998b) sur les besoins essentiels d'autoefficacité, d'appartenance, de choix et de plaisir fournit un cadre utile à la création et à l'évaluation du milieu d'apprentissage. Lorsqu'il y a collaboration entre les enseignants et les enfants pour que chaque enfant puisse exercer un certain contrôle sur son propre apprentissage, on évite alors la plupart des problèmes et des luttes de pouvoir. On peut ainsi consacrer plus de temps au travail et à l'apprentissage collectif.

Pour les aider à découvrir l'apprentissage collectif, l'enseignant peut :

- amener les enfants à établir leurs propres objectifs, à prendre les mesures nécessaires pour atteindre ces objectifs, et à analyser et à mesurer leurs progrès;
- aider les enfants qui ont de la difficulté à faire face au changement à élaborer de nouvelles stratégies pour dépasser cette difficulté (p. ex. réfléchir au changement, exprimer leurs sentiments);
- montrer par l'exemple, renforcer et enseigner les attitudes, les habiletés et les comportements à adopter en société lorsqu'il interagit avec les enfants;

- donner aux enfants l'occasion d'apprendre à attendre leur tour, à partager, à participer à une discussion, à suivre les idées et les directives du groupe et à être sensibles aux besoins et aux sentiments des autres;
- établir pour chaque enfant des objectifs raisonnables quant au degré de collaboration et de partage dont il est capable; reconnaître que les comportements des enfants en société dépendent de leur maturité, de leur maîtrise de la langue, de leur aptitude à résoudre les problèmes et de leurs besoins généraux d'apprentissage;
- adopter une démarche pédagogique qui fait appel à l'apprentissage coopératif;
- concevoir des activités de groupe.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur les façons d'apprendre ensemble, les enseignants peuvent consulter l'Ensemble de ressources intégrées *English Language Arts K to 7*, 1996 (p. 30-31 et 52-53).

Apprendre à résoudre les problèmes pacifiquement

Une collectivité respectueuse et favorable à l'apprentissage permet à l'enfant d'acquies les habiletés nécessaires pour résoudre des problèmes et des conflits de manière pacifique (Kreidler, 1984, p. 3). Kreidler énumère les causes suivantes de conflits à l'école : une ambiance de compétition, d'intolérance et de méfiance, une mauvaise communication, l'expression inadéquate des émotions, une mauvaise utilisation du pouvoir par l'enseignant (p. ex. attentes déraisonnables à l'égard des élèves, règles trop rigides) et le manque d'aptitude pour la résolution de conflits. Il est d'avis que les enseignants devraient montrer aux enfants qu'il existe différentes façons de régler les conflits et leur enseigner des stratégies pour résoudre les problèmes qui surviennent dans leurs relations avec les autres. Kreidler recommande aux enseignants de tenir compte de quatre éléments lorsque surviennent des conflits :

1. Qui est impliqué? Quel est l'âge des élèves et quel est leur degré de maturité? Quels sont leurs besoins?
2. Est-ce le moment opportun? A-t-on le temps de régler le problème en ce moment? Les personnes impliquées devraient-elles d'abord prendre le temps de se calmer? Est-il trop tard pour mettre les choses au clair?
3. La technique de résolution de problèmes convient-elle? Quel est le problème? La technique en question aidera-t-elle à résoudre le problème? Faut-il d'abord enseigner la technique avant que les élèves puissent s'en servir?
4. La résolution du conflit devrait-elle se faire en public ou en privé? L'individu ou la classe profiteront-ils de la participation de toute la classe? La classe peut-elle aider à résoudre le conflit?

Au primaire, les élèves doivent tout d'abord apprendre à résoudre pacifiquement les problèmes qui surviennent dans leurs relations avec leurs pairs et leurs amis. Les enfants doivent comprendre qu'ils ont la possibilité de choisir comment ils veulent régler les problèmes. Ils doivent aussi connaître quel état d'esprit, quelles habiletés et quelles stratégies leur serviront pour résoudre efficacement et pacifiquement les problèmes. Dans *Positive Discipline in the Classroom*, Nelsen, Lott et Glenn (1993) énumèrent trois sentiments habilitants et quatre aptitudes essentielles, qu'ils appellent les « sept éléments signifiants » :

1. le sentiment de capacité personnelle : « Je suis capable. »
2. le sentiment d'importance : « Ma contribution est utile et on a vraiment besoin de moi. »
3. le sentiment de pouvoir influencer sur sa propre vie : « J'ai de l'influence sur ce qui peut m'arriver. »
4. l'intelligence intrapersonnelle : l'aptitude à comprendre ses émotions et à utiliser cette compréhension pour développer son autodiscipline et le contrôle de soi, et tirer des leçons de ses expériences.
5. l'intelligence interpersonnelle : l'aptitude à travailler avec les autres, c'est-à-dire à écouter, à communiquer, à collaborer, à négocier, à partager et à faire preuve d'empathie.
6. l'aptitude stratégique : l'aptitude à réagir à ce que nous impose la vie quotidienne et aux conséquences qui s'ensuivent, en faisant preuve de responsabilité, de souplesse et d'intégrité.
7. le discernement : l'aptitude à agir avec sagesse et à évaluer les situations en fonction de valeurs sérieuses.

Les enfants doivent comprendre qu'ils ont la possibilité de choisir comment ils veulent régler les problèmes. Ils doivent aussi connaître les attitudes, les habiletés et les stratégies qui leur serviront pour résoudre efficacement et pacifiquement les problèmes.

Les réunions de classe, qui peuvent débuter dès la maternelle, enseignent aux enfants à exercer leurs droits et leurs responsabilités de manière adéquate.

Les réunions de classe, qui peuvent débuter dès la maternelle, enseignent aux enfants à exercer leurs droits et leurs responsabilités de manière adéquate. Les réunions peuvent :

- être axées sur les solutions plutôt que sur les conséquences;
- permettre aux élèves et à l'enseignant d'établir l'ordre du jour;
- permettre aux élèves de s'exercer à faire des compliments et à exprimer des jugements favorables;
- donner aux élèves des occasions de développer leur aptitude à résoudre les problèmes au moyen de jeux de rôles et de remue-méninges;
- permettre à toute la classe de trouver des solutions et, avec l'aide de l'enseignant, de discuter des avantages et des inconvénients de chaque proposition;
- donner la possibilité aux élèves de connaître les raisons pour lesquelles les individus agissent comme ils le font;
- permettre à l'élève qui met un article à l'ordre du jour de choisir la solution la plus efficace selon lui, ce qui accroît son sens de l'autonomie et des responsabilités. (Nelsen, Lott et Glenn, 1993)

Pour obtenir de plus amples renseignements sur la résolution de problèmes personnels et interpersonnels et sur la responsabilité sociale, les enseignants peuvent consulter les Ensembles de ressources intégrées suivants : *Formation personnelle et sociale M à 7*, 1998 et *Sciences humaines M à 7*, 1999.

Apprendre à valoriser la diversité

La compréhension et le respect de la diversité (culture, langue, sexe, race et aptitudes) sont des aspects importants de l'apprentissage de la responsabilité sociale au primaire. Les enseignants aident les enfants à devenir de plus en plus conscients d'eux-mêmes et des autres en attirant leur attention sur les similitudes entre les gens. Les enseignants efficaces peuvent aider les enfants à respecter les similitudes et les différences culturelles, tout en reconnaissant et en valorisant les expériences et le bagage culturel de chaque enfant. Avec le temps, les enfants apprennent que les différences enrichissent et diversifient la société.

Les sciences humaines offrent aux enfants de nombreuses possibilités de mieux connaître les différences culturelles en s'intéressant aux familles et aux collectivités qui vivent en Colombie-Britannique et à la diversité de ce patrimoine. Les enseignants peuvent aussi se servir de la littérature jeunesse pour aider les enfants à mieux connaître leur propre culture et d'autres cultures. Les histoires sont la meilleure façon de faire le lien entre la perception qu'on a de soi et la perception qu'on a d'autrui dans la société où nous vivons.

Les livres, l'art dramatique et les jeux de rôles permettent aux enfants de faire appel à leur imagination et de voir les choses sous différentes perspectives. Les récits peuvent être fictifs ou non, et porter entre autres sur l'histoire (autres époques), la géographie (autres lieux) et d'importants enjeux sociaux.

Pour obtenir de plus amples renseignements, les enseignants peuvent consulter l'Ensemble de ressources intégrées *Sciences humaines M à 7*, 1998.

L'approche multiculturelle et antiraciste

L'approche multiculturelle et antiraciste repose sur la collaboration entre les élèves, les parents, les éducateurs et les collectivités et préconise la justice sociale. Les élèves qui reçoivent une éducation multiculturelle en viennent :

- à reconnaître que chacun appartient à un groupe culturel;
- à accepter et à valoriser la diversité culturelle en tant que caractéristique positive de la société où nous vivons;
- à affirmer que tous les groupes culturels sont égaux dans la société;
- à comprendre que l'éducation multiculturelle est destinée à tous;
- à reconnaître qu'il y a plus de similitudes que de différences entre les cultures et que le multiculturalisme est un élément positif de la société où nous vivons;
- à affirmer et à développer leur estime d'eux-mêmes en étant fiers de leur patrimoine et en apprenant à apprécier le patrimoine culturel des autres;
- à comprendre les autres cultures, à développer leur sens civique et à vivre en harmonie avec les autres races.

L'éducation antiraciste vise à éliminer le racisme en retraçant les attitudes et les comportements qui propagent le racisme. Elle s'applique aussi à changer les politiques et les stratégies d'enseignement au besoin. Les élèves qui reçoivent une éducation antiraciste :

- découvrent quelles sont leurs attitudes face au racisme;
- comprennent ce qui cause le racisme afin de l'éliminer;

Les sciences humaines offrent aux enfants de nombreuses possibilités de mieux connaître les différences culturelles par l'étude des familles et des collectivités de la Colombie-Britannique et la diversité de leur patrimoine.

Dans le contexte scolaire, on parle d'égalité des sexes pour indiquer qu'il faut avoir les mêmes attentes envers les élèves et leur offrir les même possibilités, peu importe leur sexe.

- repèrent les attitudes racistes individuelles et institutionnelles pour ensuite y remédier;
- prennent eux-mêmes la responsabilité d'éliminer le racisme;
- travaillent à éliminer les barrières destinées à marginaliser certains groupes de personnes;
- agissent de façon à se débarrasser de toute forme de racisme, y compris des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination.

L'égalité des sexes

Dans le contexte scolaire, on parle d'égalité des sexes pour indiquer qu'il faut avoir les mêmes attentes envers les élèves et leur offrir les mêmes possibilités, peu importe leur sexe. Les qualités traditionnellement associées aux filles et aux femmes, comme la bienveillance et le soutien, ou aux garçons et aux hommes, comme la prise de risques et le leadership, sont en fait importantes pour tous les enfants. Un enseignement axé sur l'égalité des sexes vise à éliminer les préjugés sexistes basés sur les stéréotypes et à fournir aux élèves les habiletés propres à l'esprit critique dont ils ont besoin pour attaquer les stéréotypes qu'ils observent et vivent.

Le choix de thèmes ou de ressources d'apprentissage, la formation de groupes d'élèves et les attitudes et les valeurs « sous-entendues » qui s'infiltrent dans la structure et l'organisation scolaire peuvent engendrer du sexisme et le renforcer. Par ailleurs, pour encourager l'égalité des sexes et fournir aux filles et aux garçons des chances égales d'apprendre, les enseignants peuvent :

- s'assurer que les ressources montrent des hommes et des femmes dans des rôles non traditionnels;
- avoir un comportement non sexiste et utiliser un langage qui tient compte des deux sexes;
- interroger et guider aussi souvent les filles que les garçons en exigeant autant des uns et des autres et en donnant aux élèves timides assez de temps pour répondre aux questions;
- envoyer des messages cohérents sur l'égalité des sexes en ayant certaines attentes par rapport au comportement en classe, au jeu et à la structure des activités d'apprentissage;
- inviter et encourager tous les élèves à participer à toutes les activités;
- encourager la discussion dans des situations où apparaissent clairement le sexisme et les stéréotypes;
- prendre conscience des facteurs qui favorisent l'apprentissage chez les garçons, comme un milieu d'apprentissage informel et la possibilité de faire des choix.

Apprendre à devenir responsable

Pour devenir des citoyens responsables, les enfants doivent comprendre leurs droits et responsabilités individuels et collectifs en tant que membres de la société canadienne. Les rassemblements tout au long de l'année et la participation aux processus de prise de décision et de planification permettent aux élèves de connaître leurs droits et responsabilités d'une manière qui soit adaptée à leur stade de développement, et ce, avec l'aide de l'enseignant.

Au début de l'année scolaire, les enseignants peuvent établir avec les élèves une entente, un mode de fonctionnement ou une ligne de conduite plutôt que d'imposer un ensemble de règles (Cameron et coll., 1997). De cette façon, les élèves apprennent non seulement ce qu'on attend d'eux mais pourquoi il en est ainsi. Ils en viennent aussi à comprendre l'essence d'un comportement responsable : être responsables de leurs gestes et faire des choix réfléchis au lieu de simplement obéir.

La société actuelle est confrontée à des problèmes d'une grande complexité. En bout de ligne, les individus doivent pouvoir prendre des décisions éclairées et agir judicieusement. En invitant les élèves à réfléchir aux problèmes concernant leur vie, celle des autres et la société en général, les enseignants efficaces peuvent promouvoir la responsabilité sociale chez les enfants.

Parfois, des enfants ayant des besoins particuliers sur les plans affectif et social requièrent une aide complémentaire ou des formes d'intervention précises qui vont leur permettre de travailler et d'apprendre plus efficacement. Pour obtenir de plus amples renseignements à ce sujet, les enseignants peuvent consulter les documents suivants :

- *Intervenir en cas de mauvais traitements envers les enfants* (RB 0095)
- *Comportements sexuels inconvenants chez les élèves de l'élémentaire* (RB 0098)
- *Pleins feux sur l'intimidation* (RB 0119)
- *Enseigner aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement* (RB 0096)

La société actuelle est confrontée à des problèmes d'une grande complexité. En bout de ligne, les individus doivent pouvoir prendre des décisions éclairées et agir judicieusement.

Si nous voulons
stimuler les élèves
pour qu'ils
s'engagent dans un
processus continu
d'apprentissage et
deviennent des
chercheurs
autonomes et des
adultes responsables
même lorsqu'ils sont
laissés à eux-mêmes,
nous devons alors
leur donner des
occasions de faire
leurs propres choix et
de réfléchir aux
conséquences de ces
choix. (Schneider,
1996, p. 26)

➔ Résultats de recherches récentes ➔

ENCOURAGER LA RESPONSABILITÉ SOCIALE

Tout à l'école – les programmes d'études, les méthodes d'enseignement, la discipline, les relations interpersonnelles – apprend aux élèves les qualités humaines auxquelles nous tenons (Lewis et Schaps, 1996, p. 19).

La responsabilité sociale s'apprend surtout par le dialogue, les leçons que l'on tire de nos expériences et le regard que l'on porte sur les répercussions de notre comportement sur les autres (Kohlberg, 1989).

Si nous voulons stimuler les élèves pour qu'ils s'engagent dans un processus continu d'apprentissage et deviennent des chercheurs autonomes et des adultes responsables même lorsqu'ils sont laissés à eux-mêmes, nous devons alors leur donner des occasions de faire leurs propres choix et de réfléchir aux conséquences de ces choix. Être responsable signifie reconnaître ses échecs et ses succès, des plus petits aux plus gros (Schneider, 1996, p. 26).

Berreth et Berman (1997) ont mis en évidence les caractéristiques que présentent les écoles qui veulent promouvoir la responsabilité sociale et le civisme chez les enfants :

- Les élèves apprennent à établir des objectifs, à résoudre des problèmes, à collaborer avec les autres, à résoudre des conflits et à prendre des décisions.
- Les élèves participent au processus de prise de décision dans leur classe et dans l'école.
- Les éducateurs utilisent une démarche de résolution de problèmes pour les questions de discipline.
- Les collectivités scolaires donnent aux élèves des possibilités de rendre des services, à l'école et à l'extérieur de l'école.
- Les élèves et les membres du personnel respectent la diversité des cultures et des croyances à la fois lorsqu'ils en font l'étude et dans leurs faits et gestes.
- Au moins un adulte a un rapport personnel avec chaque enfant.

Les classes à années multiples encouragent particulièrement la responsabilité sociale chez les enfants de nombreuses façons, notamment :

- en créant une atmosphère familiale qui favorise les comportements d'aide et de coopération (Miller, 1994);
- en fournissant aux élèves plus jeunes la possibilité d'observer les plus vieux et d'apprendre d'eux, alors que ceux-ci peuvent davantage exercer leurs qualités de chefs (Chapman, 1994; Katz, 1990; Stright et French, 1988);
- en accroissant la responsabilité sociale chez les plus vieux (Graziano et coll., 1986) et l'autorégulation nécessaires à l'exercice de leur rôle de chef (Lougee et Graziano, 1986);
- en créant une continuité sur les plans social et scolaire (Miller, 1994).

Les classes axées sur l'enfant stimulent davantage la responsabilité sociale que les classes où l'enseignement est donné en fonction des aptitudes (DeVries et coll., 1991). Les problèmes liés à la responsabilité sociale perdurent s'ils sont associés à des programmes préétablis d'enseignement direct (Schweinhart et Weikart, 1998). Lorsqu'on reconnaît véritablement leurs efforts et leurs réalisations, les élèves deviennent socialement responsables. Dans les meilleurs milieux d'apprentissage, les élèves se sentent à leur place, valorisés et respectés; ils ont un comportement plus amical avec les autres et deviennent plus respectueux et attentifs envers leurs pairs (Kohn, 1993; Lumsden, 1994).



Résumé : Promouvoir la responsabilité sociale chez les enfants

Les familles et les écoles ont comme responsabilité commune d'aider les élèves à devenir altruistes. Cette qualité, qui s'enseigne mais que l'on apprend aussi par l'exemple que les autres en donnent, est reliée de près au sens civique et au respect de l'égalité entre les sexes et les races. Grâce aux sciences humaines notamment, les enseignants peuvent aider les élèves à apprendre à respecter et à apprécier la diversité culturelle. Ils peuvent aussi leur fournir des occasions, par exemple lors des rassemblements, de clairement reconnaître leurs droits et leurs responsabilités, en notant l'interdépendance qui existe entre les deux.

Favoriser chez les enfants l'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture



Points clés du chapitre

- La lecture et l'écriture s'apprennent dans des situations concrètes lors d'activités concrètes qui permettent aux élèves d'acquérir de l'expérience.
- Les enseignants peuvent observer sept signes d'éveil à l'écriture et à la lecture, qu'ont découverts les chercheurs Allington et Cunningham.
- Les quatre principaux stades d'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont (1) le stade préconventionnel, (2) le stade d'éveil, (3) le stade débutant et (4) le stade préautonome. Ce chapitre énumère les caractéristiques de chacun.
- Pour comprendre un texte, les lecteurs font appel à différents systèmes d'indices, dont la pragmatique, la sémantique, la syntaxe et la graphophonétique.
- Plus ils écrivent, plus les enfants s'habituent à respecter l'orthographe usuelle en faisant de moins en moins d'erreurs.
- La motivation à la lecture et à l'écriture est la meilleure façon de maîtriser ces habiletés.
- Selon une vaste étude, pour que l'enseignement soit exemplaire en première année, il doit comporter une grande part de lecture et d'écriture, des travaux difficiles, des approches globales comprenant l'enseignement explicite ainsi qu'un environnement positif.
- L'enseignement de la phonétique doit être planifié de façon opportune. Il ne faut pas privilégier la phonétique comme première stratégie pour enseigner aux enfants à lire et à écrire, mais l'intégrer au deuxième stade d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Développer l'aptitude à communiquer

Des recherches indiquent que les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture comportent plusieurs dimensions; par conséquent, il est préférable de faire appel à un programme multidimensionnel plutôt que d'essayer de créer un équilibre en synthétisant des positions extrêmes ou en accordant à chacune la même attention [...]
– Joyce, 1999, p. 670

LE LANGAGE, DANS SON SENS LARGE, inclut les modes de communication orale, écrite et visuelle.

L'aptitude à communiquer se développe dans un environnement social qui encourage les enfants à communiquer de manière naturelle et utile. L'enseignant efficace favorise et développe la communication :

- en planifiant intentionnellement des situations d'apprentissage axées sur la communication;
- en ayant avec les enfants des interactions respectueuses, réfléchies et sensibles;
- en s'intéressant personnellement au perfectionnement linguistique;
- en établissant un environnement positif.

La communication est un processus social. Le premier objectif de la formation en communication est d'amener les élèves à communiquer efficacement, et le second, de leur montrer ce qu'est la communication. Pour atteindre ces objectifs, il faut créer des situations qui encouragent les élèves à interagir avec l'enseignant, avec leurs camarades et avec d'autres personnes de l'école et de la collectivité. Les enfants doivent maîtriser, aussi bien que les relations interpersonnelles, la langue apprise à l'école, c'est-à-dire la langue utilisée pour réfléchir et apprendre dans les diverses disciplines du programme d'études.

Le langage permet aux enfants de comprendre lorsqu'ils écoutent, parlent, lisent, écrivent ou se servent d'autres moyens de représentation. Pour découvrir la signification de mots qu'ils entendent ou lisent, les enfants doivent activement en chercher le sens et donner un sens à l'expérience. Les enseignants efficaces mettent l'ac-

cent sur la compréhension et la communication au lieu d'insister sur les caractéristiques superficielles comme la qualité de la calligraphie.

Les gens communiquent dans un but précis et ce but détermine le type de langage utilisé (voir à ce sujet la section « Le langage, la lecture et l'écriture, et le programme d'études » au chapitre 3, *Le programme d'études et le contexte*). Afin de favoriser le perfectionnement linguistique, les enseignants efficaces donnent aux enfants des occasions d'utiliser le langage pour diverses fonctions, comme l'indique le tableau de la page suivante (dans Chapman, 1997; adapté de Halliday, 1973, Smith, 1977 et Tough, 1976).

Dès leur bas âge, les enfants montrent des préférences dans leur façon d'utiliser le langage. Certains aiment davantage se servir du langage pour socialiser, tandis que d'autres s'intéressent plus particulièrement au langage en relation avec le monde physique. L'importance accordée aux modes d'utilisation imaginative et expressive du langage plutôt qu'à ses fonctions informatives et épistémiques peut expliquer l'écart entre le rendement des garçons et celui des filles en lecture et en écriture. Dans les évaluations à grande échelle portant sur l'écriture et la lecture, les garçons accusent constamment du retard sur les filles au primaire et au secondaire. Les enseignants qui sont au fait de ces résultats cherchent à s'assurer que garçons et filles ont accès à une vaste gamme de fonctions du langage.

	Compréhension	Rédaction/ Expression
Oral	écoute	parole
Écrit	lecture	écriture
Visuel	visionnement	représentation

Fonctions du langage et genres

Type de fonction	Exemples de genres
AUTOSUFFISANCE satisfaire ses besoins et ses goûts	lettres et requêtes visant à convaincre
SUPERVISION analyser ses propres initiatives et diriger ou superviser celles des autres	règles, procédures, directives, plans, ordres du jour, contrats, rappels
EXPRESSION exprimer son individualité, ses sentiments, ses opinions	réactions à des lectures, notes à des amis, comptines, poèmes, journaux de réflexion, notes d'excuses
RELATIONS INTERPERSONNELLES établir, définir et maintenir des relations sociales	conversations, entrevues, lettres, invitations, notes de remerciement, concours, célébrations, journaux-dialogues
IMAGINATION créer des images ou des situations empreintes d'imagination; jouer à faire semblant	histoires inventées, comptines, poèmes, jeux de rôles, spectacles de marionnettes, histoires dramatiques, écriture de rôles, de scénarios, de scénarios-maquettes
INFORMATION communiquer de l'information, rapporter des faits ou des conclusions	étiquettes, légendes, descriptions, histoire racontée dans ses propres mots, rapports, résumés, directives, explications, échéanciers, messages, recettes, diagrammes
DIVERTISSEMENT avoir du plaisir, s'amuser et amuser les autres	jeux de mots, blagues, énigmes; descriptions humoristiques, histoires et situations drôles, chansons et poèmes amusants; rébus, acrostiches, bandes dessinées
ENREGISTREMENT noter des idées, des événements et des sentiments, et en conserver un relevé	rappels, listes, graphiques, tableaux, journaux-souvenirs, journaux qui décrivent des idées ou des événements
CONNAISSANCE explorer et étudier différents sujets; acquérir des connaissances et des notions; comprendre le sens des choses	collections; réseaux, arbres conceptuels; hypothèses, prévisions; savoir-interrogation-apprentissage; réflexions; notes de cours

Afin de favoriser le perfectionnement linguistique, les enseignants donnent aux enfants des occasions d'utiliser le langage pour diverses fonctions.

L'éveil à la lecture et à l'écriture

Bien qu'on puisse
parler d'étapes
générales
d'apprentissage de
la lecture et de
l'écriture, les enfants
franchissent ces
étapes de différentes
manières et à des
âges différents.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus de développement. Teale et Sulzby (1986) présentent les principales notions suivantes en ce qui concerne l'éveil à la lecture et à l'écriture; ces notions sont importantes lorsqu'il est question de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture et de l'écriture au primaire :

- L'apprentissage de la lecture et de l'écriture débute bien avant que l'enfant fasse son entrée à l'école. Les enfants font un travail intellectuel crucial à ce sujet entre leur naissance et l'âge de six ans.
- *Apprentissage de la lecture et de l'écriture* est une expression plus adéquate que *préparation à la lecture*, puisque les enfants apprennent à devenir des scripteurs et des lecteurs. Par ailleurs, ils développent leurs aptitudes à écouter, à parler, à lire et à écrire simultanément et de manière interdépendante plutôt que séquentiellement.
- La lecture et l'écriture se développent dans des situations concrètes lors d'activités concrètes qui permettent aux élèves d'acquérir de l'expérience. Par conséquent, l'étude des fonctions de la lecture et de l'écriture fait autant partie de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture que celle des genres de textes.
- Les enfants apprennent la langue écrite en s'engageant activement dans leur milieu. Ils interagissent avec les adultes dans des situations de lecture et d'écriture, et explorent par eux-mêmes du matériel imprimé. Les enfants gagnent à voir lire et écrire des personnes importantes pour eux, particulièrement leurs parents.
- Bien qu'on puisse parler d'étapes générales d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les enfants franchissent ces étapes de différentes manières et à des âges différents. Toute tentative pour établir un enseignement en

« activités globales organisées » doit tenir compte de ces différences dans le développement (p. xviii).

Allington et Cunningham (1994, p. 143) suggèrent aux enseignants d'observer chez les jeunes enfants les sept signes suivants d'éveil à la lecture et à l'écriture :

1. Ils « font semblant » de lire leurs histoires, chansons ou poèmes préférés.
2. Ils « écrivent » et peuvent lire ce qu'ils ont écrit même si personne d'autre ne le peut.
3. Ils peuvent « retracer des mots », c'est-à-dire indiquer le texte à lire et suivre du doigt les mots de gauche à droite et de haut en bas du texte.
4. Ils connaissent des termes importants, comme « mot » et « lettre », peuvent repérer un mot précis, le premier mot d'une phrase, une lettre, la première lettre d'un mot, le mot le plus long, etc.
5. Ils reconnaissent des mots précis, comme leur nom et les noms d'autres enfants, et les mots qu'ils préfèrent dans des histoires, des poèmes et des chansons.
6. Ils reconnaissent des mots qui riment et peuvent fabriquer des rimes.
7. Ils peuvent nommer la plupart des lettres et dire des mots qui commencent avec des sons courants.

La littératie suppose l'intégration de la lecture et de l'écriture. Les tableaux des deux pages qui suivent donnent une vue d'ensemble de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants. Les enseignants peuvent utiliser ces tableaux pour comprendre et évaluer le développement des enfants, et pour planifier des situations d'apprentissage adaptées pour les enfants.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture

STADE PRÉCONVENTIONNEL		STADE D'ÉVEIL
Connaissance de la langue écrite	<i>L'enfant :</i> • sait que les gens lisent et écrivent dans des buts précis • reconnaît les éléments visuels de la langue écrite (p. ex. les boucles caractéristiques de l'écriture cursive) • reconnaît certains types de caractères (p. ex. les lettres, particulièrement les majuscules) • sait que les livres contiennent des histoires • peut ne pas se rendre compte que le texte « raconte l'histoire » • sait que les livres sont sources d'information et de plaisir • sait qu'une histoire commence au début du livre et se termine à la fin • commence à prendre conscience de la phonologie (p. ex. les syllabes)	<i>L'enfant :</i> • comprend le principe de l'alphabet • comprend l'écriture comme étant du « langage parlé écrit » • comprend que le texte transmet le message, tout comme les illustrations • reconnaît certains genres de textes (p. ex. étiquettes, histoires) • apprend le nom des lettres • devient conscient du sens de gauche à droite, des lettres majuscules et de la ponctuation • s'éveille au principe de la phonétique (qu'il existe des correspondances logiques entre les sons et leurs symboles) • apprend à reconnaître les premiers phonèmes et les rimes (p. ex. ch-at; bl-anc) • s'éveille aux phonèmes (p. ex. b-l-anc)
Processus et habiletés de lecture	Pragmatique • « lit » des images plutôt que des lettres (alors qu'il montrait et disait un mot, il fait maintenant des phrases) • reconnaît certains mots de son environnement, comme des signes et des étiquettes placés sur des objets, en contexte • a besoin qu'une autre personne lise le texte à haute voix • utilise parfois le « langage des livres » lorsqu'il s'amuse et raconte une histoire dans ses propres mots	Pragmatique • commence à lire en suivant le texte imprimé • se sert des illustrations pour deviner le texte Sémantique • devine plus facilement le sens • utilise des stratégies pour vérifier si le sens qu'il a deviné correspond à d'autres indices, comme les illustrations et les mots imprimés eux-mêmes Syntaxe • commence à se sensibiliser à la syntaxe et s'en sert pour comprendre Graphophonétique • reconnaît que les mots vont de gauche à droite et de haut en bas • tente de faire concorder les mots qu'il prononce avec les mots écrits lorsqu'il lit
Processus et habiletés d'écriture	Pragmatique • combine le dessin et l'écriture, mais le dessin prend presque toute la place dans l'histoire • peut ne pas chercher à transmettre un message particulier • peut demander ce que les mots qu'il écrit veulent dire Graphophonétique • peut utiliser des formes non conventionnelles, y compris des lettres en forme de « boucles » ou des formes qui ressemblent à des lettres • peut reproduire certaines lettres (surtout les majuscules) • peut écrire des mots familiers, comme son propre nom, maman, papa • peut écrire en ne suivant pas le sens usuel de gauche à droite et de haut en bas • peut utiliser un symbole pour représenter une syllabe (sans correspondance phonétique)	Pragmatique • combine le dessin et l'écriture, tous deux servant à la compréhension Sémantique et syntaxe • peut lire la légende ou l'étiquette qui accompagne un dessin • peut lire « l'essentiel » de ce qu'il écrit plutôt que les mots exacts • écrit des mots, des expressions et des phrases simples Graphophonétique • forme ses lettres en respectant assez bien les conventions • relie certaines lettres à des sons, d'abord les consonnes simples, puis la plupart des consonnes et les voyelles, enfin tous les phonèmes • utilise le nom des lettres • peut ne pas respecter les conventions en ce qui concerne la façon de séparer les mots
Les élèves de la maternelle se situent habituellement au stade <i>préconventionnel</i> ou <i>d'éveil</i> .		Les élèves de première année sont habituellement au stade <i>d'éveil</i> , et la plupart passent au stade <i>débutant</i> vers la fin de l'année.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture

STADE DÉBUTANT	STADE PRÉAUTONOME	
<i>L'enfant :</i> - comprend que l'écriture peut par elle-même transmettre un sens - commence à percevoir l'écriture comme des « idées écrites » - comprend qu'il doit mieux maîtriser l'écriture pour pouvoir aussi mieux lire - a conscience de plus de genres de textes (p. ex. notes, poèmes, listes) - connaît le nom des lettres - reconnaît les phonèmes dans les mots dits à voix haute - sait mieux comment épeler les mots - apprend ce que veulent dire certains termes (p. ex. « lettre », « mot », « phrase ») - commence à reconnaître l'importance d'avoir un auditoire/lecteur	<i>L'enfant :</i> - commence à percevoir l'écriture comme des « idées écrites » - comprend la plupart des modèles graphophonétiques (familles de mots) - connaît de nombreux termes reliés à l'écriture (nom des signes de ponctuation, paragraphes) - reconnaît de plus en plus l'importance d'avoir un auditoire/lecteur - a conscience d'un nombre de plus en plus grand de genres de textes (p. ex. rapports, descriptions) - commence à prendre conscience des différences entre la parole et l'écrit	Connaissance de la langue écrite
Pragmatique - utilise les illustrations pour vérifier plutôt que pour deviner Sémantique - intègre divers indices pour comprendre (illustrations, signification des mots, contexte) - devine le sens, puis vérifie et confirme ce qu'il a trouvé à partir d'indices sémantiques (sait si ce qu'il lit « a du sens ») Syntaxe - devine le sens, puis vérifie et confirme ce qu'il a trouvé à partir de la syntaxe (sait si ce qu'il lit « sonne bien ») Graphophonétique - a un vocabulaire visuel de plus en plus étendu - devine le sens, puis vérifie et confirme ce qu'il a trouvé à partir d'indices visuels (graphophonétiques)	Pragmatique - fait appel à ses connaissances pour trouver le sens - peut lire des textes de genres différents dans des buts différents - peut lire des textes plus difficiles, y compris des récits pour enfants Sémantique et syntaxe - intègre tous les systèmes d'indices pour comprendre le sens (fait des hypothèses, les vérifie, et les confirme ou les révisé) - fait appel à diverses stratégies de lecture pour comprendre et analyser ce qu'il lit Graphophonétique - déchiffre un grand nombre de mots (reconnaît automatiquement beaucoup de mots)	Processus et habiletés de lecture
Pragmatique - combine le dessin et l'écriture; l'écriture peut par elle-même transmettre le sens - peut lire ce qu'il écrit - commence à écrire pour atteindre différents buts - peut accepter d'apporter des changements à ce qu'il écrit Sémantique et syntaxe - peut écrire ce qu'il « pense tout haut », prendre des notes et tenir un journal - peut rédiger trois phrases ou plus de façon logique Graphophonétique - utilise l'orthographe phonétique pour écrire seul (en apprenant de plus en plus à respecter les conventions avec précision) - orthographe de plus en plus de mots en suivant l'orthographe usuelle - commence à utiliser les majuscules et la ponctuation	Pragmatique - peut transmettre un sens par l'écrit sans faire appel au dessin, si nécessaire - peut écrire pour atteindre des buts de plus en plus diversifiés - apprend à réviser et à corriger son texte Sémantique et syntaxe - peut choisir des mots pour produire certains effets - commence à se faire comprendre comme scripteur - écrit une page complète de texte ou plus - développe et explique ses idées à l'aide de détails pertinents - varie la longueur et la structure de ses phrases Graphophonétique - écrit la plupart du temps en suivant l'orthographe usuelle - utilise les ressources qui se trouvent dans la classe pour vérifier l'orthographe lorsqu'il est à l'étape de la correction	Processus et habiletés d'écriture
Les enfants de deuxième année sont habituellement au stade <i>débutant</i> .	La plupart des élèves de troisième année parviennent au stade <i>préautonome</i> vers la fin de l'année.	

L'apprentissage de l'écriture

*L*orsqu'ils font des rimes et jouent avec les mots, les enfants montrent très clairement qu'ils apprennent à maîtriser la langue. Ils commencent à se sensibiliser aux mots et aux sons, et peuvent les manipuler pour s'exprimer, et pour impressionner les autres!

– Allington et Cunningham, 1994, p. 129

Pour apprendre à écrire, il faut se sensibiliser à la nature de la langue écrite, à ses fonctions et à ses différents genres. Autrement dit, les apprenants développent leur conscience métalinguistique ou concept de l'écrit. Cette conscience leur vient dans le contexte d'expériences signifiantes, notamment l'exploration autonome de la lecture et de l'écriture et les interactions avec d'autres. Lorsqu'ils commencent l'école, les enfants ont tous une certaine connaissance de la langue écrite, bien que leurs connaissances varient énormément selon leurs expériences à cet égard (Adams, 1990).

Beaucoup de choses ont été écrites sur l'importance de la sensibilisation à la phonologie lorsqu'on apprend à lire. La sensibilisation aux phonèmes, ou aptitude à entendre des sons distincts dans la langue parlée, n'est qu'un concept parmi bien d'autres. Le tableau de la page suivante énumère les nombreuses facettes de la conscience métalinguistique et montre que les concepts s'emboîtent les uns dans les autres. Il indique aussi la place qu'occupent la sensibilisation à la phonologie et la sensibilisation aux phonèmes dans le vaste domaine de la conscience métalinguistique (Chapman, 1999).

Les enseignants efficaces évitent d'insister sur la sensibilisation à la phonologie et la sensibilisation aux phonèmes afin de ne pas nuire aux autres aspects de la conscience métalinguistique. Ils choisissent plutôt des activités qui ont du sens pour l'enfant et qui l'aident à faire des liens avec des situations concrètes de lecture et d'écriture. Les

exercices qui servent uniquement à stimuler la sensibilisation aux phonèmes ont peu d'utilité et peuvent en fait semer la confusion chez l'enfant (Chapman, 1999; Downing, 1971-1972; Turner et coll., 1998).

Ce qu'écrit l'enfant est une des meilleurs sources d'information sur ce qu'il connaît de la langue écrite. Par exemple, l'orthographe approximative des enfants révèle ce qu'ils savent des principes de l'alphabet et de la phonétique, leur degré de sensibilisation à la phonologie (y compris aux phonèmes) et leurs connaissances en orthographe. (Voir le tableau précédent sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Voir aussi l'encadré sur les résultats de recherches récentes, « Accroître la sensibilisation aux phonèmes », plus loin dans ce chapitre.)

Pour apprendre à écrire, il faut se sensibiliser à la nature de la langue écrite, à ses fonctions et à ses différents genres. Autrement dit, les apprenants développent leur conscience métalinguistique ou concept de l'écrit.

À mesure qu'ils lisent, les lecteurs efficaces font des hypothèses, trouvent des exemples et confirment leurs hypothèses.

La sensibilisation à la phonologie et aux phonèmes en contexte

La conscience métalinguistique porte sur la compréhension de la nature et des buts de la langue écrite. Elle comprend :

- des fonctions (des usages)
- des traits visuels et perceptuels (ce à quoi ressemblent les caractères)
- des caractéristiques structurales (p. ex. les structures des phrases, les éléments de l'histoire)
- des règles (p. ex. l'ordre des mots, la façon de les séparer, l'orthographe, la ponctuation)
- un métalangage (le langage du langage, comme les mots « lettre », « son » et « mot »)
- la nature symbolique de l'écriture (y compris les corrélations entre la langue parlée et la langue écrite)
 - le *principe de l'alphabet*, c'est-à-dire la correspondance entre les lettres écrites et les sons (p. ex. les paroles peuvent être mises par écrit et ce qui a été écrit peut être lu)
 - le *principe phonétique*, c'est-à-dire la logique entre les sons et les formes des lettres (p. ex. lorsque les enfants utilisent le nom des lettres pour trouver l'orthographe d'un mot)

- la *sensibilisation à la phonologie*, c'est-à-dire la capacité d'entendre des sons à partir de la langue parlée, y compris l'aptitude à :

- ~ entendre et créer des rimes
- ~ entendre et créer des allitérations
- ~ segmenter la conversation en mots (concept du mot)
- ~ entendre les syllabes comme des « bribes » de la langue parlée
- ~ distinguer les premiers phonèmes et les rimes (p. ex. ch-at, gla-çon)

- ~ segmenter les mots en phonèmes, par la *sensibilisation aux phonèmes* (p. ex. ch-a-t-, g-l-a-ç-on)
- ~ relier des phonèmes pour former des mots, par la *sensibilisation aux phonèmes*

Chapman (1999b)

Le processus et l'apprentissage de la lecture

Les spécialistes de la lecture s'entendent en général pour dire que la lecture est « un processus complexe qui consiste à comprendre des textes écrits » (Association internationale pour la lecture, 1997). Ou encore, comme le National Council of Teachers of English (1997) le mentionne : « La lecture est un processus qui vise à aller chercher le sens d'un texte écrit. C'est un processus actif qui exige une interaction constante entre l'esprit du lecteur, le texte et le contexte. »

À mesure qu'ils lisent, les lecteurs efficaces émettent des hypothèses sur le texte, trouvent des exemples et confirment leurs hypothèses. Pour ce faire, ils intègrent et coordonnent de nombreuses sources d'information liées entre elles. Ces sources, qu'on appelle souvent des systèmes d'indices, comprennent la pragmatique, ou le contexte d'utilisation; la sémantique, ou les mots et leur signification; la syntaxe, ou la structure; la graphophonétique, ou les conventions utilisées pour former un texte. Pour devenir des lecteurs efficaces, les enfants doivent apprendre à intégrer et à équilibrer ces sources d'information. (Voir le schéma « Les systèmes d'indices des dimensions de la langue écrite » à la page suivante.)

Dans une analyse détaillée de la littérature à ce sujet, *Building a Knowledge in Reading*, Braunger et Lewis (1997, p. 5) proposent les notions clés suivantes reliées à la lecture et à l'apprentissage de la lecture :

- La lecture consiste à comprendre un texte écrit. C'est un processus actif, intellectuel et affectif.
- Il faut posséder un bagage de connaissances et avoir déjà fait des expériences pour maîtriser le processus de lecture.
- Les interactions sociales sont essentielles à l'apprentissage de la lecture.
- La lecture et l'écriture s'apprennent en même temps.
- La lecture exige un processus complexe de réflexion.
- Des environnements riches en situations de lecture et d'écriture, en ressources et en modèles facilitent l'apprentissage de la lecture.
- Pour réussir à apprendre à lire, il est essentiel de s'engager activement à lire.
- La compréhension qu'ont les enfants du texte imprimé diffère de celle des adultes.

La lecture est un processus qui vise à aller chercher le sens d'un texte écrit. C'est un processus actif qui exige une interaction constante entre l'esprit du lecteur, le texte et le contexte.

– National Council of Teachers of English, 1997



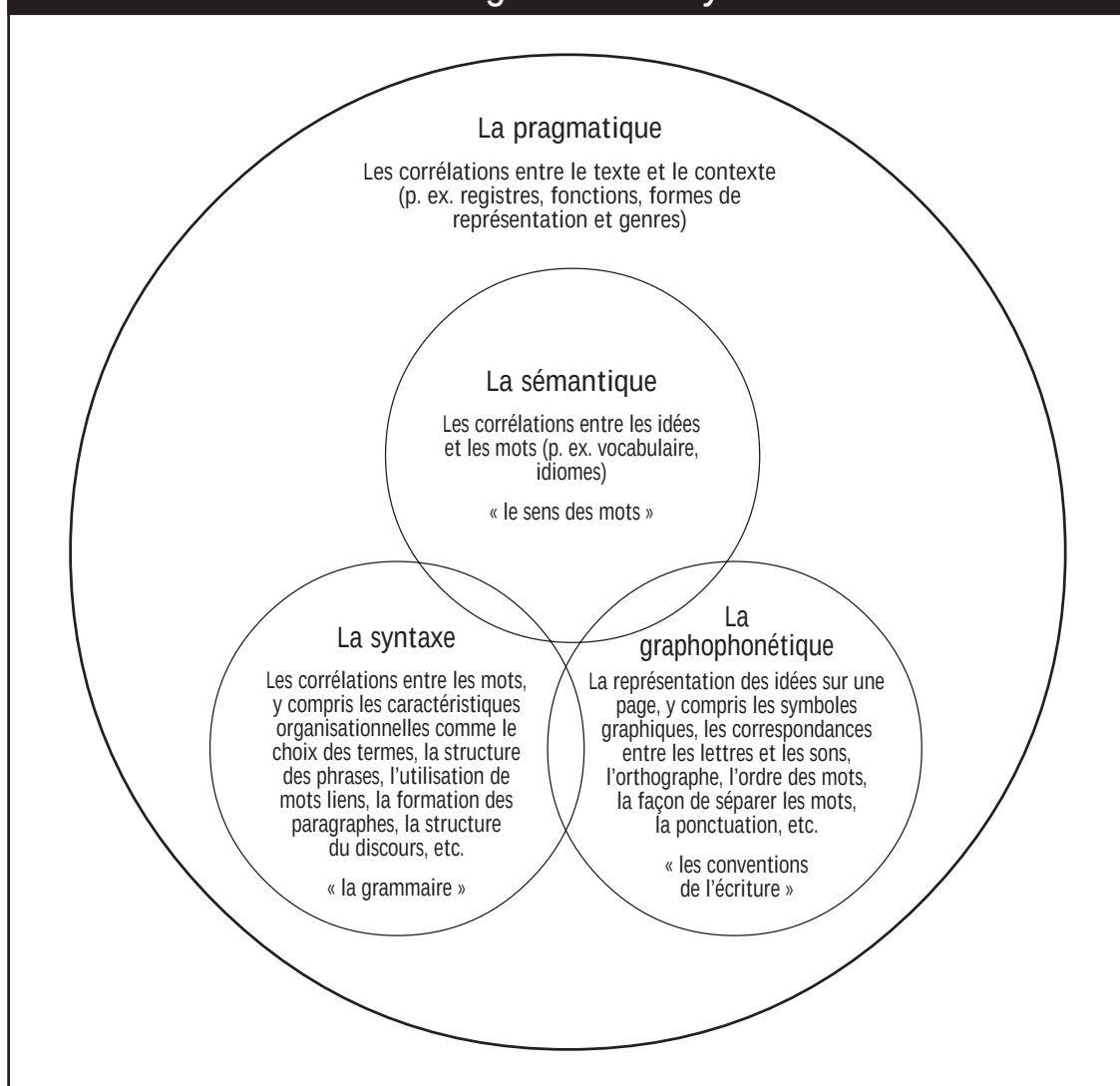
Les enfants ont beaucoup à apprendre de la langue écrite, soit l'effet du contexte sur l'écrit (la pragmatique), le sens des mots (la sémantique), diverses structures de phrases (la syntaxe) et la manière dont fonctionne le système de notation, ou la graphophonétique.

- Les enfants se sensibilisent aux phonèmes et apprennent la phonétique si on leur offre diverses occasions de lire et d'écrire, si on leur présente différents modèles et si on leur fait de nombreuses démonstrations.
- Les enfants apprennent des stratégies gagnantes de lecture dans le contexte de situations concrètes de lecture.
- Les enfants apprennent davantage lorsque les enseignants démontrent par l'exemple les connaissances à avoir, les stratégies à maîtriser et les habiletés à acquérir en lecture.
- Les enfants doivent avoir d'innombrables occasions de lire.
- Les élèves réussissent mieux lorsque l'enseignant surveille leurs progrès en lecture.

Tout simplement parce qu'il y a du matériel imprimé à profusion dans notre société, *tous* les enfants, qu'ils appartiennent à l'une des principales cultures du Canada ou à un groupe minoritaire, ont des notions de lecture lorsqu'ils commencent l'école. Certains enfants sont des lecteurs au stade « préconventionnel » lorsqu'ils commencent l'école, d'autres peuvent être au stade d'« éveil » et d'autres encore peuvent être presque au stade préautonome. Les ressources suivantes fournissent de plus amples renseignements sur l'apprentissage de la lecture :

- *B.C. Performance Standards, 2000* (Reading, Grades 1 and 3)
- *Reading 44: A Core Reading Framework - SD No. 44* (North Vancouver) Primary Program

Dimensions de la langue écrite : Systèmes d'indices



Le processus et d'écriture et d'apprentissage de l'écriture

Lorsqu'ils écrivent, les gens font appel aux mêmes sources d'information que lorsqu'ils lisent. Apprendre à écrire est un processus complexe qui exige de savoir maîtriser et coordonner la composition, ou la construction d'un texte qui a du sens, et l'encodage, ou la représentation des idées en symboles écrits sur une page. Pour ce faire, les enfants ont beaucoup à apprendre, dont l'effet du contexte sur l'écrit (la pragmatique), le sens des mots (la sémantique), divers genres de textes et structures de phrases (la syntaxe), et ils doivent maîtriser le système de notation ou graphophonétique. (Voir le schéma « Dimensions de la langue écrite : Systèmes d'indices » à la page précédente.)

À mesure qu'ils acquièrent de l'expérience dans le domaine de l'écrit, les enfants savent davantage de choses et ils en viennent à mieux respecter les conventions établies. Alors qu'auparavant, ils écrivaient en suivant une orthographe approximative, ils apprennent dorénavant à suivre les conventions et à être plus précis. Ils ont plus de facilité à exprimer leurs idées sur une page, ils utilisent l'écriture de façon plus complexe et ils respectent davantage l'orthographe usuelle. Il est toutefois plus difficile d'aller au-delà de ce dernier aspect de l'écriture et d'analyser des éléments moins frappants comme la fonction et la structure du texte et le développement des idées.

La ressource suivante donne de plus amples renseignements sur l'apprentissage de l'écriture chez les enfants :

- *B.C. Performance Standards, 2000* (Reading, Grades 1 and 3)

L'apprentissage de l'écriture est un processus complexe qui exige de savoir maîtriser et coordonner la composition, ou la construction d'un texte qui a du sens, et l'encodage, ou la représentation des idées en symboles écrits sur une page.



Apprendre dans le cadre de situations d'apprentissage en lecture et en écriture

Si les élèves sont motivés à apprendre en général et à lire en particulier, ils augmentent leurs chances de réussir à l'école (National Academy of Education, 1991, cité dans Braunger et Lewis, 1997).

Nous comprenons aujourd'hui que c'est en lisant et en écrivant que les enfants apprennent à lire et à écrire et que ces activités leur apprennent à se connaître et à connaître le monde qui les entoure.

Apprendre par la lecture

Si les élèves sont motivés à apprendre en général et à lire en particulier, ils augmentent leurs chances de réussir à l'école (National Academy of Education, 1991, cité dans Braunger et Lewis, 1997). Guthrie (1997, cité dans Braunger et Lewis, 1997, p. 35-36) explique l'importance de la participation à des activités de lecture et d'écriture par les principes suivants :

- Les enfants apprennent à lire et à écrire lorsqu'ils sont motivés.
- Des apprenants qui sont motivés cherchent à comprendre.

- Les enfants sont motivés intrinsèquement à interagir avec un texte.
- Les lecteurs [et les scripteurs] font appel à des habiletés intellectuelles pour comprendre ce qu'ils apprennent et le partager avec des élèves et des pairs.
- La motivation est valable en soi, mais elle doit aussi mener à des réalisations.
- Malheureusement, certains élèves perdent leur motivation : s'ils ont de la difficulté à apprendre à lire et à écrire, ils perdent le goût de lire [et d'écrire].
- Si les enfants ne voient aucun but utile à la lecture [ou à l'écriture], ils perdent tout intérêt et leur rendement diminue.



Braunger et Lewis (1997, p. 54-55) résument comme suit les résultats d'études indiquant « l'effet de la pratique » de la lecture sur l'apprentissage de la lecture.

- La « simple lecture » augmente la compréhension des élèves, leur connaissance du vocabulaire, leur capacité à comprendre ce qu'ils lisent et le goût de lire seuls.
- Les élèves qui ont accès à des bibliothèques (publiques ou scolaires) obtiennent de meilleurs résultats en lecture.
- Pour retirer le plus de bénéfices possible de la lecture, les enfants doivent pouvoir se servir des collections de la classe et des livres de la bibliothèque scolaire.
- Une période de lecture quotidienne accroît les habiletés en lecture et favorise de bonnes attitudes face à la lecture.
- Lorsque l'enseignant donne l'exemple en lisant aussi lors de la période de lecture, le rendement des élèves en lecture augmente.

D É C L A R A T I O N D E P R I N C I P E S

APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE : DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ADAPTÉES AU STADE DE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS

Tous les enseignants qui enseignent à de jeunes enfants doivent avoir de solides connaissances dans les domaines suivants : l'acquisition d'une langue, y compris d'une langue seconde; les processus de lecture et d'écriture; l'apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture; les stratégies d'enseignement et les situations d'apprentissage favorisant un développement optimal. (p. 197)

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus complexe qui présente de nombreux aspects et qui exige de faire appel à une multitude d'approches pédagogiques [...] Comme d'autres habiletés complexes, la lecture et l'écriture résultent de l'action réciproque continue entre le développement et l'apprentissage. (p. 206-207)

Il ressort des études portant sur les premières années de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qu'il est important de fournir aux enfants de nombreux contacts avec du matériel imprimé et de leur faire prendre conscience de différents genres de textes et de leurs fonctions. Les classes bien équipées en matériel imprimé, en jeux, en livres d'histoires et en matériel d'écriture permettent aux élèves de connaître la joie et le pouvoir associés à la lecture et à l'écriture tout en leur donnant la possibilité de maîtriser des concepts de base qui, selon les résultats de recherches, contribuent grandement à la performance des élèves. (p. 203)

Bien qu'il y ait une forte corrélation entre la facilité qu'ont les enfants à se sensibiliser aux *phonèmes* et leurs résultats futurs en lecture, on ne comprend pas très

bien pourquoi. Des études sur la formation ont montré qu'il est possible de sensibiliser les enfants aux phonèmes dès l'âge de cinq ans [...] Mais on peut douter de la pertinence d'un tel apprentissage à cet âge. D'autres chercheurs ont trouvé que ce genre d'apprentissage peut être profitable pour les enfants seulement s'ils connaissent déjà le nom et la forme de certaines lettres ainsi que le son auquel elles correspondent et s'ils peuvent appliquer leurs connaissances à des situations concrètes de lecture (Cunningham, 1990; Foorman, Novy, Francis et Liberman, 1991). Cependant, même là, beaucoup d'enfants se sensibilisent aux phonèmes sans avoir besoin d'une formation précise mais simplement après avoir appris à lire (Ehri, 1994; Wagner et Torgeson, 1987). (p. 202)

Les stratégies d'enseignement en lecture et en écriture adaptées au stade de développement tiennent compte des éléments suivants :

- les connaissances générales que l'on a sur le développement et l'apprentissage des enfants, afin d'établir des objectifs stimulants mais réalisables en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et de planifier des situations d'apprentissage et des stratégies d'enseignement en fonction de l'âge et de l'expérience des apprenants;
- les résultats de l'évaluation continue des progrès de chaque enfant en lecture et en écriture, pour planifier les étapes suivantes ou pour adapter l'enseignement si les enfants n'obtiennent pas les résultats attendus ou ne sont pas à un stade avancé;

- les milieux sociaux et culturels où vivent les enfants, pour les aider à comprendre le sens des situations d'apprentissage par rapport à ce qu'ils connaissent déjà ou sont capables d'accomplir. Pour que leur enseignement soit adapté au stade de développement, les enseignants doivent à la fois considérer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme un continuum et comprendre qu'il y a entre les enfants des différences individuelles et culturelles. Les enseignants doivent distinguer les variations normales des situations où il faut intervenir, puisque les interventions précoces sont plus efficaces et ont moins de conséquences fâcheuses qu'un rattrapage ultérieur.

Il est particulièrement important que l'enseignant de maternelle sache évaluer le stade de développement de l'enfant et exploiter ses capacités, des caractéristiques essentielles de tout bon enseignement. (p. 203)

Les enfants qui apprennent une *langue seconde* sauront mieux lire et écrire dans cette langue s'ils sont déjà familiarisés avec le vocabulaire et les concepts de leur langue maternelle. À cet égard, il faut considérer les situations d'apprentissage de la langue parlée et écrite comme un processus additif, qui permet aux enfants de continuer à utiliser leur langue maternelle et d'apprendre en même temps à parler et à lire une langue seconde (p. 199).

Les stratégies d'enseignement recommandées [...] à la maternelle et au primaire comprennent :

- des expériences quotidiennes où l'on fait la lecture à l'enfant et où il peut lui-même lire des textes intéressants, des histoires stimulantes et des ouvrages non littéraires;
- un programme pédagogique équilibré entre un enseignement systématique des codes et des activités de lecture et d'écriture intéressantes;
- avec l'aide de l'enseignant, des occasions d'écrire tous les jours toutes sortes de textes dans des buts différents, dont des histoires, des listes, des messages destinés à d'autres personnes, des poèmes, des rapports et des travaux de littérature;
- des situations d'écriture qui permettent à l'enfant de ne pas nécessairement suivre l'orthographe usuelle au début (mais plutôt l'orthographe phonétique), puis d'apprendre à se conformer de plus en plus aux règles de l'orthographe usuelle;
- des occasions de travailler en petits groupes en réponse à un enseignement ciblé et pour favoriser la collaboration avec d'autres enfants;
- [un programme d'activités] motivant et stimulant sur le plan intellectuel, qui accroît le vocabulaire et la connaissance du monde;
- l'adaptation des stratégies d'enseignement ou un enseignement individualisé lorsque l'enfant n'obtient pas les résultats attendus en lecture ou s'il est particulièrement doué en lecture et en écriture.

(p. 209) L'Association internationale pour la lecture et la NAEYC croient que les enseignants du premier cycle du primaire doivent considérer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme un continuum et avoir les compétences pour utiliser une vaste gamme de stratégies afin d'évaluer le développement et l'apprentissage des enfants et de les aider tout au long du processus. Par la même occasion, les enseignants doivent établir des objectifs adaptés au stade de développement des jeunes enfants et modifier leurs stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins des enfants qui dépassent les attentes ou de ceux qui accusent du retard. Les bons enseignants choisissent leurs stratégies en fonction de leurs connaissances en lecture et en écriture, de l'état de la recherche actuelle, d'attentes pertinentes et de leur connaissance des besoins de chaque enfant. Il est utile de considérer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme un continuum pour établir des objectifs stimulants mais réalisables ou des points de repère pour l'apprentissage des enfants; il faut toutefois s'attendre à voir des différences entre les enfants et leur apporter l'aide dont ils ont besoin. Considérer l'apprentissage comme un continuum permet aussi aux enseignants d'évaluer les progrès de chaque enfant par rapport à des objectifs réalistes et d'adapter leur enseignement pour s'assurer que les enfants continuent à progresser. (p. 207)

Apprendre par l'écriture

Les jeunes enfants explorent habituellement l'écriture avant la lecture. Ces explorations leur permettent de connaître la langue écrite et de comprendre les concepts reliés à la lecture et à l'écriture. Lorsqu'il écrit, l'enfant doit :

- s'attarder de près aux caractéristiques des lettres;
- construire ses propres mots, lettre par lettre;
- prêter attention aux concepts de l'espace;
- suivre l'ordre des caractères et les contraintes qui y sont liées;
- décomposer la tâche en ses plus simples éléments tout en étant capable de les reformer pour écrire des mots et des phrases;
- pouvoir convertir les sons en mots pour réussir à les écrire (Clay, 1991, p. 109).

Clay explique que « les processus de construction [en écriture] complètent l'analyse visuelle du texte, qui est un processus de décomposition, et bien que les deux [...] soient présents en lecture, la nature constructive [...] de l'écriture est sans doute plus évidente pour le jeune enfant » (p. 109). Prêter attention à chaque son que font

les mots et aux sons et aux symboles qui y correspondent en orthographe phonétique aide l'enfant à orthographier et à décoder les mots, et ce sont les élèves médiocres qui en tirent le plus d'avantages (Clarke, 1988).

Si les élèves ont beaucoup d'occasions d'écrire à l'école, on le verra dans leurs résultats en lecture. Il est tout aussi profitable d'écrire des récits que des textes informatifs, mais ces derniers ont un effet particulièrement important sur la réussite en lecture (Dickinson et DiGisi, 1998).



Pour décider quelles méthodes utiliser, [les enseignants efficaces] se fondent sur leur connaissance de la réalité et des buts de la littératie et sur les moyens qu'utilisent les gens pour apprendre à lire et à écrire; ils se fondent aussi sur la recherche portant sur l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture et sur ce qu'ils savent des enfants à qui ils enseignent.

Apprendre grâce à l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Les enseignants ont un rôle important à jouer pour que les enfants deviennent des lecteurs et des scripteurs efficaces. Ils doivent donc concevoir des milieux d'apprentissage enrichissants, donner aux enfants la possibilité de réaliser des expériences par apprentissage guidé, des expériences de coopération et des expériences individuelles, et leur enseigner. Dans leur livre, *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*, Snow et coll. (1991) font état d'une vaste étude portant sur les enfants issus de familles à faibles revenus. Leurs résultats indiquent qu'il est important de fournir en tout temps un enseignement de qualité, surtout pour les enfants issus de foyers où les parents ne peuvent apporter un grand soutien.

Les enseignants efficaces utilisent diverses méthodes pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants. Pour décider quelles méthodes utiliser, [les enseignants efficaces] se fondent sur leur connaissance de la réalité et des buts de la littératie et sur les moyens qu'utilisent les gens pour apprendre à lire et à écrire; ils se fondent aussi sur la recherche portant sur l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture et sur ce qu'ils savent des enfants à

qui ils enseignent. Le choix du moment opportun et de la méthode à adopter selon les enfants peut être considéré comme de l'« éclectisme raisonné » (Stahl, 1997) ou de l'« éclectisme réfléchi » (Duffy et Hoffman, 1999).

« Des recherches indiquent que le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture comporte plusieurs dimensions; par conséquent, il est préférable de faire appel à un programme multidimensionnel plutôt que d'essayer de créer un équilibre en synthétisant des positions extrêmes ou en accordant à chacune la même attention [...] Nous devons faire des efforts considérables pour mettre sur pied des programmes d'études multidimensionnels qui permettent aux enfants de devenir autonomes et de développer de multiples habiletés d'apprentissage » (Joyce, 1999, p. 670).

Le tableau de la page suivante fournit un ensemble détaillé et multidimensionnel de stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour favoriser chez les enfants l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Chapman, 1999a).



Les multiples dimensions de l'enseignement de la langue, de la lecture et de l'écriture

Apprendre la langue, la lecture et l'écriture

Les enfants apprennent à écouter, à parler, à lire, à écrire et à utiliser d'autres moyens de représentation (p. ex. le vocabulaire, l'aisance à s'exprimer, la compréhension, les genres de textes et autres moyens de représentation).

- ✓ lecture individuelle ou avec d'autres
- ✓ lecture guidée ou avec du soutien
- ✓ « clubs » de lecture et d'écriture
- ✓ activités sur les relations entre le texte et les situations d'apprentissage
- ✓ lecture dirigée et activités de réflexion
- ✓ lectures répétées
- ✓ lecture en chœur et en canon
- ✓ ateliers de lecture
- ✓ mots affichés aux murs

- activités d'expérimentation du langage
- lecture et écriture en groupe
- écriture en groupe
- écriture individuelle
- ateliers d'écriture
- lecture de livres illustrés
- orthographe phonétique

- cercles littéraires
- étude de thèmes
- lecture à voix haute d'œuvres dramatiques

Apprendre sur la langue et sur la lecture et l'écriture

Les enfants s'éveillent à la réalité et aux buts du langage et de la lecture et de l'écriture (p. ex. sensibilisation au matériel imprimé, principe de l'alphabet, sensibilisation à la phonologie, correspondances entre les symboles et les sons, et structures de la langue écrite).

- ✓ jeux de mots
- ✓ comptines et chansons
- ✓ écriture interactive
- ✓ « message mystère »
- ✓ activités de sensibilisation à la phonologie
- ✓ « phonétique »
 - ✓ activités sur les premiers phonèmes et les rimes
 - ✓ classement de mots
 - ✓ activités où l'enseignant « pense tout haut » devant les élèves

- rapports de « recherches »
- activités portant sur le langage du récit

Apprendre grâce à la langue, à la lecture et à l'écriture

Les enfants utilisent le langage, la lecture et l'écriture pour favoriser la réflexion et l'apprentissage dans toutes les matières du programme du primaire et tout au long du programme d'études. Les enfants étudient divers genres de textes (ouvrages de fiction, ouvrages non littéraires et poésie). Ils développent leur aptitude à traiter l'information (connaissances informationnelles).

- ✓ apprentissage coopératif
- ✓ savoir-interrogation-apprentissage
- ✓ enseignement interactif
- ✓ réflexions de groupe et individuelles
- ✓ lecture et écriture de textes informationnels
- ✓ étude de textes littéraires
- ✓ évaluation de groupe et autoévaluation
- ✓ histoires dramatiques
- ✓ notes de cours
- ✓ repères graphiques

Les programmes efficaces en lecture et en écriture qui s'adressent à des apprenants aux acquis différents sont détaillés et intégrés. Ils mettent l'accent sur la compréhension en lecture et en écriture et intègrent l'enseignement d'habiletés à une approche axée sur la compréhension.

L'enseignement de la lecture et de l'écriture adapté à divers apprenants

Un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture est axé sur la lecture et l'écriture, et il intègre ces éléments ainsi que la langue dans toutes les formes du langage et dans toutes les disciplines. En outre, il s'attarde à la lecture, à l'écriture et à d'autres habiletés et stratégies en contexte, c'est-à-dire dans le contexte de la lecture, de l'écriture et de l'apprentissage à partir de textes que les enfants eux-mêmes trouvent signifiants. Il tient aussi compte des résultats des meilleures recherches disponibles.

— Weaver, 1998b, p.4

Dans une vaste étude qui portait sur un modèle d'enseignement de la lecture et de l'écriture en première année, le Center for English Learning and Achievement (CELA, 1998) a découvert des éléments communs dans les stratégies qu'emploient les enseignants dont les élèves obtiennent de bons résultats en lecture et en écriture même si leurs acquis diffèrent.

- La motivation et les compétences sont grandes.
Les enseignants demandent beaucoup des élèves en ce qui concerne leurs travaux de lecture et d'écriture. Quatre-vingt-dix pour cent des enfants *font* bel et bien de la lecture et de l'écriture — 90 % des enfants sont motivés 90 % du temps. Il est évident que les enseignants préparent bien leurs cours; les enseignants croient en leur importance et leur importance est réelle.
- La gestion de la classe est excellente.
Les attentes sont claires et les enseignants font un bon suivi; les enseignants veillent à ce que leurs aides utilisent des méthodes qui répondent à leurs attentes et conviennent à leurs initiatives.
- L'ambiance est positive, motivante et coopérative.
Le respect règne dans la classe et il y a peu de problèmes de discipline. Les enfants s'entraident, mais ils respectent la « période d'attente »

en ne répondant pas à la place des autres élèves et en leur permettant ainsi de faire leurs propres apprentissages.

- On favorise l'autorégulation chez les enfants.
Les enfants savent quoi faire et pourquoi (voir le chapitre 2, *Les apprenants et l'apprentissage*).
- Les enseignants utilisent des approches globales qui intègrent l'enseignement d'habiletés explicites.
Les enfants profitent de nombreuses occasions d'apprendre hors du cadre de l'école pour développer leurs habiletés. L'orthographe phonétique est acceptée et les mots employés souvent sont corrigés, mais les attentes varient selon les aptitudes des élèves. Entre autres choses, les enfants apprennent à faire appel à des indices différents au lieu de se fier à un seul, comme la phonétique. Ils acquièrent des habiletés et apprennent des stratégies pour réussir à comprendre, découvrent des structures de mots et des mots de la même famille, et perfectionnent leur processus d'écriture. Ils étudient aussi les mots, par exemple en « créant des mots à partir de segments connus » et en « affichant des mots aux murs » comme l'explique Cunningham, et en utilisant des ressources relatives à l'orthographe.
- L'accent est mis sur la littérature plutôt que sur des manuels de base.
Les enseignants lisent des textes (littéraires ou non littéraires) particulièrement intéressants; pour étudier certains thèmes, ils entremêlent les oeuvres de grands auteurs et les textes informatifs.
- Les situations concrètes de lecture et d'écriture sont nombreuses.
Les enfants lisent seuls des livres simples et partagent la lecture de livres savants; ils font aussi de la lecture à deux.
- Les exigences sont établies en fonction des capacités des élèves et on offre beaucoup de soutien à l'apprentissage.
- Les corrélations sont nombreuses entre les matières reliées à la langue et avec toutes les matières du programme d'études.

Les programmes efficaces en lecture et en écriture qui s'adressent à des apprenants aux acquis différents sont généraux et intégrés. Ils mettent l'accent sur la compréhension en lecture et en écriture et intègrent l'enseignement d'habiletés à une approche axée sur la compréhension. La recherche de Au (1998) auprès d'enfants hawaïens au cours des 24 dernières années a montré comment la phonétique et la sensibilisation aux phonèmes cadrent dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture qui s'adresse à des apprenants aux acquis différents. Au donne un aperçu des moyens que peuvent utiliser les enseignants pour améliorer les résultats en lecture et en écriture d'enfants issus de milieux linguistiques et culturels différents, en particulier les élèves autochtones et ceux qui étudient une langue seconde.

- L'objectif déterminant de l'ensemble du programme d'études est l'appropriation. L'ensemble du programme d'études intègre des éléments de compréhension, de composition, de lecture et d'écriture ainsi que les conventions du langage. Celles-ci comprennent les conventions liées au texte (dont la phonétique n'est qu'un élément) et les conventions sociales (y compris les règles régissant la participation à des activités de lecture et d'écriture). Pour que l'élève soit motivé à apprendre à lire et à écrire, il doit comprendre pourquoi les gens lisent et écrivent.
- Les approches constructivistes améliorent à la fois la reconnaissance des mots et le degré de réflexion sur le texte.
« La compréhension ne découle pas simplement de la capacité des élèves à décoder chaque mot d'un texte » (p. 7). Les constructivistes croient en la nécessité de donner aux élèves de nombreuses occasions de lire par eux-mêmes, ce qui les aide à reconnaître les mots plus facilement et avec plus d'exactitude.
- L'enseignement de la phonétique doit être bien planifié.
Au renvoie au schéma de développement de Stahl (1997), lequel indique qu'il ne faut pas privilégier la phonétique comme première stra-

tégie pour enseigner aux enfants à lire. En réalité, trop mettre l'accent sur la phonétique peut empêcher les enfants d'apprendre à développer leur conscience de l'écrit. Voici dans quel ordre doit se faire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture selon Stahl :

1. sensibilisation
 - a) aux fonctions des caractères
 - b) aux conventions des caractères
 - c) aux types de caractères (p. ex. lettres)
 - d) aux phonèmes

2. précision

3. automatisme

Les enfants doivent maîtriser tous les aspects de la sensibilisation (et pas seulement la sensibilisation aux phonèmes) pour devenir de bons lecteurs. L'enseignement de la phonétique convient mieux au stade de la précision. En maternelle, beaucoup d'enfants d'origines différentes sont au stade de la sensibilisation. Mettre alors l'accent sur la phonétique seule peut avoir des conséquences fâcheuses pour eux.

- L'écriture contribue de façon remarquable à l'apprentissage de la phonétique.
L'écriture, et notamment l'orthographe phonétique, est la meilleure façon d'apprendre aux enfants la correspondance entre les lettres et les sons. De nombreuses études indiquent que « les enfants qui peuvent utiliser l'orthographe phonétique deviennent ensuite meilleurs en orthographe que les enfants qui doivent apprendre l'orthographe des mots par cœur et n'ont jamais eu la possibilité de déduire par eux-mêmes comment fonctionne le code orthographique français. Pour ce qui est de l'orthographe et de la phonétique, il ne s'agit pas seulement de maîtriser ces habiletés mais de les appliquer dans des situations concrètes de lecture et d'écriture » (p. 10).
- La phonétique doit être utilisée dans des contextes signifiants.
L'enseignement de la phonétique est efficace s'il est systématique, mais il ne doit pas suivre une méthode stricte. L'enseignement est systématique s'il est planifié et méthodique et si son

Il n'a jamais été prouvé scientifiquement qu'il fallait suivre un certain ordre pour enseigner des habiletés ou des concepts précis. Au contraire, un enseignement efficace de la phonétique se fonde sur une évaluation et une prise de décisions continues pour savoir ce qu'un enfant particulier peut apprendre ensuite.

application est bien préparée. Au lieu d'imposer à tous les élèves un processus inflexible, il faut planifier le programme avec soin en tenant compte des différences entre les apprenants. L'enseignement d'une habileté ou stratégie précise doit partir d'un besoin; par conséquent, son intensité varie selon les individus et les groupes.

Il n'a jamais été prouvé scientifiquement qu'il fallait suivre un certain ordre pour enseigner des habiletés ou des concepts précis. Au contraire, un enseignement efficace de la phonétique se fonde sur une évaluation et une prise de décisions continues pour savoir ce qu'un enfant particulier peut apprendre ensuite. L'enseignant qui suit de près l'apprentissage de

l'élève et note ses progrès peut déterminer dans quel ordre et avec quelle intensité il faut aborder les habiletés. L'orthographe phonétique, les dossiers permanents et l'analyse des erreurs sont de bons éléments sur lesquels fonder la décision.

- L'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'appuie sur un continuum d'approches pédagogiques et non sur une seule méthode. Les approches possibles comprennent la lecture à voix haute par l'enseignant, la lecture dirigée, les discussions guidées et les groupes de discussion en littérature.

➔ Résultats de recherches récentes ➔

QU'EST-CE QUI FACILITE OU ENTRAVE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE?

Braunger et Lewis (1997), Flippo (1997) et Strickland (1998) se sont entendus sur les éléments suivants qu'ils ont répertoriés à partir de divers points de vue philosophiques sur l'enseignement de la lecture.

Voici des façons de favoriser l'apprentissage de la lecture :

- établir des liens entre les matières reliées à la langue
- intégrer les habiletés et la compréhension
- discuter ensemble des différentes méthodes d'apprentissage de la lecture
- mettre l'accent sur la lecture comme outil d'apprentissage
- rendre la lecture pratique et lui donner un but
- développer de façon positive la perception de soi des élèves ainsi que leurs attentes par rapport à la lecture
- profiter de toutes les occasions opportunes de lire en silence

Voici ce qui nuit à l'apprentissage de la lecture :

- insister seulement sur la phonétique
- faire des exercices répétitifs portant sur des lettres et des sons isolés
- enseigner les lettres et les mots un à la fois
- insister sur l'exactitude
- s'attendre à ce que les élèves orthographient correctement tous les mots qu'ils peuvent lire
- viser une lecture à voix haute sans erreurs
- mettre l'accent sur les habiletés plutôt que sur l'interprétation et la compréhension
- utiliser constamment des cahiers d'exercices et des fiches d'activités
- répartir les élèves en classes homogènes
- suivre de façon stricte le programme d'un manuel de base

➔ Résultats de recherches récentes ➔

LES MEILLEURES PRATIQUES POUR SOUTENIR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Les débats portant sur les meilleurs moyens à utiliser pour aider les enfants lorsqu'ils commencent à apprendre à lire découlent de différentes façons de voir la lecture. Les partisans de la phonétique comme première approche considèrent la lecture comme la reconnaissance ou le décodage des mots; ceux qui proposent une approche globale (dans laquelle la reconnaissance des mots tient un rôle) voient la lecture comme un processus de compréhension.

Le programme du primaire et les programmes d'études en français de la C.-B. sont fondés sur la seconde approche. L'enseignement direct de la phonétique peut donner de meilleurs résultats en ce qui a trait à la sensibilisation aux phonèmes, à la technique d'appréhension du mot et parfois dans des tests de compréhension, particulièrement chez les enfants désignés à risques ou ayant des problèmes de lecture, lorsqu'ils suivent des cours particuliers ou en petits groupes. Toutefois, cet avantage ne semble pas durer très longtemps, surtout en ce qui concerne les tests de compréhension.

Les élèves à qui l'on apprend à lire et à écrire des textes complets font plus de progrès en matière d'habiletés, de stratégies, d'attitudes et de comportements relatifs à la littératie. Par conséquent, un tel enseignement, du moins pour la majorité des enfants, peut être en général supérieur à un enseignement portant surtout sur les compétences et la phonétique (Weaver, 1998b, p. 39).

Les enfants doivent lire des textes dont le degré de difficulté est adéquat (Hart-Hewing, 1999; Pinnell et Fountas, 1996). Il est bon de faire lire aux jeunes lecteurs des livres dont ils connaissent l'histoire, y compris des livres illustrés (McCormick et Mason, 1986). Cependant, aucune étude n'indique l'intérêt de la lecture de « textes à décoder » comme *Lili lave la lampe* (Allington, 1998; Pearson, 1998c; Weaver, 1998). Les enfants ont plus de difficulté à lire des textes à décoder que des textes utilisant des structures naturelles de la langue et un vaste choix de mots (Weaver, 1998). Les textes à décoder n'apprennent aucune notion aux enfants, ce qui pourtant devrait être le but de tout matériel imprimé, même dès les premières années d'école (Pearson, 1998).

Des recherches indiquent que les enfants qui apprennent à lire ont besoin de ce qui suit :

- du temps pour lire et apprendre;
- des textes de toutes sortes et des ressources enrichissantes pour apprendre à lire;
- des enseignants compétents et capables de fournir du soutien;
- l'enseignement d'habiletés et de stratégies adéquates;
- des explications sur les liens entre les lecteurs, les scripteurs et les textes;
- d'autres lecteurs, débutants et experts;
- des occasions de réfléchir à leurs propres processus de lecture.

Dans les bonnes écoles, les classes du primaire offrent aux élèves des occasions de mettre en pratique dans des activités quotidiennes de lecture et d'écriture ce que l'enseignant leur a appris. Dans ces classes, les enseignants lisent des livres à haute voix et amorcent ensuite des discussions sur le texte, et les enfants lisent seuls chaque jour, écrivent des histoires et tiennent un journal. Les enseignants contrôlent régulièrement ces activités en s'assurant que les enfants ne perdent pas leur temps et qu'ils reçoivent de la rétroaction sur les efforts qu'ils fournissent. Les enseignants conçoivent ces activités avec soin et utilisent l'information recueillie au moyen de l'évaluation continue sur les forces et les besoins des enfants pour élaborer de nouvelles activités (Association internationale pour la lecture, 1998a, p.3).

➔ Résultats de recherches récentes ➔

ACCROÎTRE LA SENSIBILISATION AUX PHONÈMES

La sensibilisation aux phonèmes joue un rôle crucial dans l'apprentissage de la lecture (Adams, 1990). La plupart des enfants (de 80 % à 85 %) sont sensibilisés aux phonèmes vers le milieu de la première année à la suite d'expériences types vécues à la maison et à l'école (Allington, 1997). La sensibilisation aux phonèmes résulte vraisemblablement de l'apprentissage de la phonétique, de la lecture et de l'écriture, surtout lorsque les enseignants encouragent les enfants à se servir de l'orthographe phonétique (Adams, 1990; Allington et Cunningham, 1996; Juel, 1988; Snow, Burns et Griffin, 1998).

Les enfants à qui l'on permet d'utiliser l'orthographe phonétique, et qui sont encouragés à le faire, sont rapidement et fortement sensibilisés à la phonologie. Pendant trop longtemps nous n'avons pas réussi à reconnaître l'importance de commencer tôt et régulièrement à faire faire aux enfants des activités d'écriture pour les sensibiliser aux caractéristiques de l'écrit et leur faire comprendre les corrélations entre la parole et l'écrit (Allington et Cunningham, 1996, p. 130).

Certains enfants peuvent avoir besoin de plus d'enseignement explicite pour les sensibiliser aux phonèmes, mais en général les lecteurs et les scripteurs en phase d'éveil se sensibilisent aux phonèmes lorsqu'ils :

- *font des jeux de mots*, surtout ceux qui s'attardent aux rimes et à la réflexion sur la structure des mots, particulièrement les premiers et derniers phonèmes au lieu des phonèmes pris individuellement;
- *ont des occasions de reconnaître et d'utiliser des lettres et des mots* (p. ex. le coin de l'alphabet, des mots affichés aux murs);
- *font appel à l'orthographe phonétique*, pour essayer par eux-mêmes de découvrir l'orthographe des mots lorsqu'ils écrivent);
- *vivent des situations d'apprentissage de la langue*, écrivent des dictées de mots connus des enfants;
- *font des activités de lecture [et d'écriture] où ils cherchent à comprendre des textes* et où l'enseignant leur montre comment utiliser ce qu'ils savent des phonèmes pour trouver l'orthographe de mots qu'ils lisent et écrivent, et leur fournit des textes qui conviennent aux lecteurs débutants pour qu'ils puissent bien appliquer ce qu'ils savent des phonèmes;
- *vivent des situations d'apprentissage enrichissantes avec la langue, le matériel imprimé dont ils disposent, des histoires illustrées et des « livres savants »*, dont les enseignants se servent pour donner aux enfants des exemples, des explications et de l'enseignement explicite qui les sensibilisent aux phonèmes (Braunger et Lewis, 1997, p. 42-43).

Il faut repérer quels enfants ne sont pas sensibilisés aux phonèmes au milieu de la première année pour leur offrir des programmes d'appoint. Cependant, les chercheurs qui ont fait de nouvelles analyses de la recherche expérimentale sur la sensibilisation aux phonèmes (p. ex. Coles, 2000; Allington et coll., 1998; Taylor, 1998; Troia, 1999; Weaver, 1998) soutiennent que « nous n'avons pas de données suffisantes qui nous prouvent que les programmes qui servent à régler les problèmes de sensibilisation aux phonèmes sont efficaces en classe » (Troia, 1999). Bien que certaines personnes recommandent d'allouer beaucoup de temps à l'enseignement de la sensibilisation aux phonèmes, aucune étude longitudinale n'indique que cette pratique est efficace pour accroître le rendement des enfants en lecture lorsqu'ils parviennent aux classes intermédiaires (AIL, 1998).

➔ Résultats de recherches récentes ➔

ENSEIGNER LA PHONÉTIQUE

Les enseignants efficaces reconnaissent que la phonétique et la sensibilisation aux phonèmes sont des outils utiles pour amener les enfants à bien lire et écrire. Mais ils sont aussi conscients des dangers de la dépendance excessive à l'une de ces méthodes de reconnaissance des mots et de l'effet de dissuasion qu'elles peuvent avoir sur la réussite en lecture (Strickland, 1998, p. 10).

Il existe plusieurs méthodes pour enseigner avec succès les correspondances entre les lettres (ou des combinaisons de lettres) et des sons précis. Cependant, peu de données viennent prouver que l'une de ces méthodes d'enseignement de la phonétique est vraiment meilleure qu'une autre (Allington, 1998; Stahl, McKenna et Pagnucco, 1994).

Dans une déclaration de principe, *The Role of Phonics in Reading Instruction*, l'Association internationale pour la lecture (1997) affirme qu'il est essentiel d'enseigner la phonétique aux enfants qui commencent à apprendre à lire; d'ailleurs, les enseignants accordent de l'importance à cet élément et l'enseignent. Elle prévient cependant que « les affirmations exagérées sur les échecs des élèves dans l'apprentissage de la lecture servent uniquement à détourner notre attention, nos énergies et nos ressources des questions importantes que nous devons soulever. Les explications axées sur des solutions simplistes comme l'enseignement accru de la phonétique sont peu judicieuses. Les problèmes auxquels nous devons faire face [pour veiller à ce que tous les enfants apprennent à lire] sont complexes et exigent de l'ouverture d'esprit. »

La déclaration de principe de l'AIL défend trois principes fondamentaux quant au rôle de la phonétique dans l'enseignement de la lecture :

1. Il est important d'enseigner la phonétique aux enfants qui commencent à lire. Presque tout le monde s'entend sur ce principe, mais pas sur la méthodologie à suivre puisqu'on n'a pas encore prouvé qu'une méthode était plus efficace qu'une autre.
2. Au primaire, les titulaires de classe accordent de l'importance à la phonétique et s'en servent lorsqu'ils enseignent la lecture. Les enseignants efficaces se servent de ce qu'ils savent des enfants et de leur perfectionnement linguistique pour décider comment enseigner la phonétique. Le document conclut que « les programmes qui empêchent les enseignants d'utiliser leur jugement professionnel pour décider des meilleures méthodes à suivre pour enseigner la phonétique sont tout simplement inadéquats ».
3. L'enseignement de la phonétique, pour amener les enfants à lire seuls, doit faire partie intégrante de tout le programme de lecture et de langue. L'enseignement de la phonétique est utile s'il est utilisé dans des contextes signifiants (p. ex. livres intéressants qui donnent de l'information, comptines, poèmes et chansons) qui fournissent des modèles et des structures pour favoriser la compréhension des apprenants.

La pire façon d'enseigner la phonétique [...] est de dénuer les sons de tout sens et de ne pas relier la phonétique à des situations concrètes de lecture et d'écriture. Par ailleurs, cette façon d'enseigner les sons une lettre à la fois ne correspond pas aux connaissances que nous avons sur le réel fonctionnement de la phonétique (Cunningham, 1995, p. 179).

Bien qu'il existe de
bonnes ressources
pour enseigner la
lecture et l'écriture,
les éducateurs
doivent lire
le matériel
promotionnel d'un
œil critique, surtout
lorsqu'on affirme que
des « recherches »
ont démontré
l'efficacité du
matériel.

➔ Résultats de recherches récentes ➔

ÉVALUER LE MATÉRIEL SERVANT À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Il n'existe aucun « remède miracle » pour aider les enfants qui ont des difficultés en lecture, malgré les affirmations de nombreux emballages [...] Si, dans du matériel d'enseignement de la phonétique, on insinue qu'il suffit d'utiliser ce matériel pour amener les enfants à lire couramment, soyez sur vos gardes! (Osborn, Stahl et Stein, 1997)

Bien qu'il existe de bonnes ressources pour enseigner la lecture et l'écriture, les éducateurs doivent lire le matériel promotionnel d'un œil critique, surtout lorsqu'on affirme que des « recherches » ont démontré l'efficacité du matériel. Les éditeurs peuvent mentionner que leur matériel est basé sur des « recherches scientifiques », mais ce matériel peut ne pas répondre aux critères établis pour le programme du primaire (voir la section « Raison d'être »). Les « recherches » citées peuvent, par exemple, ne pas vraiment mesurer la lecture (p. ex. des tests avec des listes de « pseudomots » ou des tests qui mettent sur le même pied la lecture de mots et la compréhension).

En analysant les « recherches » dont faisaient état certains Américains pour affirmer que leurs programmes de lecture étaient efficaces, Allington et Woodside-Jiron (1997), Coles (2000) et Taylor (1998) y ont découvert de multiples erreurs d'éthique et de procédures, dont des conflits d'intérêts entre certains éditeurs et certains chercheurs, des vices de forme et des erreurs dans la conception et l'analyse de la recherche, des déformations et des exagérations dans les résultats et des affirmations sans preuves à l'appui. Dans une présentation qu'il a faite au U.S. National Reading Panel, Allington a fait remarquer que les recherches ont toujours démontré qu'il n'existe « aucun programme éprouvé » et que « les programmes actuels qui se disent éprouvés présentent des résultats incohérents quant à la réussite des élèves » (AIL, 1998b, p. 6). Par ailleurs, aucune recherche n'a prouvé l'intérêt d'utiliser des « textes à décoder ».

Lorsqu'ils ont analysé du matériel promotionnel rattaché à des programmes commerciaux d'enseignement de la phonétique, Osborn, Stahl et Stein (1997, p. 2) ont noté certains « éléments troublants » :

- Les allégations publicitaires sont souvent nébuleuses et trompeuses.
- Le matériel est difficile à évaluer.
- Il est presque toujours impossible de vérifier les affirmations d'efficacité.

L'Association internationale pour la lecture (1997) s'est fondée sur des études pour élaborer certaines lignes directrices relatives à l'évaluation de matériel commercial d'enseignement de la phonétique. Lorsque les enseignants envisagent d'utiliser ce genre de matériel, l'AIL leur suggère de garder à l'esprit les caractéristiques d'un bon enseignement de la lecture :

- Un bon enseignement de la phonétique ne constitue qu'une partie de l'enseignement de la lecture.
- Un bon enseignement de la phonétique aide les enfants à reconnaître des sons individuels qui forment les mots de la langue parlée (sensibilisation aux phonèmes).
- Un bon enseignement de la phonétique aide les enfants à reconnaître des lettres et aussi à comprendre les correspondances entre les lettres et les sons qu'elles forment.
- Un bon enseignement de la phonétique fournit un moyen connexe de s'exercer à lire.
- Un bon enseignement de la phonétique permet de s'exercer à épeler et à écrire des mots.
- Les bons programmes d'enseignement de la phonétique s'enseignent selon un calendrier et une séquence raisonnables.
- Les bons programmes sont élaborés avec soin et fournissent des preuves de leur efficacité.

➔ Résultats de recherches récentes ➔

AIDER LES LECTEURS QUI ONT DES DIFFICULTÉS

Les élèves peuvent avoir de la difficulté à lire pour de nombreuses raisons, y compris des facteurs sociaux et culturels tels que la pauvreté, le manque d'aptitude à s'exprimer dans la langue d'enseignement, des expériences antérieures en rapport avec la lecture et l'écriture, des difficultés d'apprentissage et des besoins particuliers. Certains enfants ont de la difficulté à se sensibiliser aux phonèmes; d'autres ne prêtent pas suffisamment attention aux structures des mots et aux caractéristiques des caractères (Clay, 1991). Il n'existe aucune méthode qui convienne à tous les enfants qui ont de la difficulté à apprendre à lire. Par conséquent, les enseignants doivent tenir compte du milieu (social, économique, culturel) et des besoins (types de différences, styles d'apprentissage) de chaque enfant.

Braunger et Lewis (1997, p. 28) ont déterminé les facteurs essentiels d'un milieu favorable aux enfants qui ont de la difficulté à lire. Les programmes qui réussissent à aider les enfants qui ont de la difficulté à lire mettent en oeuvre les conseils suivants :

- *Donner aux lecteurs accès à un vaste choix de matériel de lecture.* Ce matériel doit être compréhensible et concret pour chaque lecteur et le degré de difficulté des textes doit être adéquat.
- *Motiver les lecteurs à vouloir lire et à s'intéresser à la lecture.* Les lecteurs doivent avoir des raisons de lire et des buts à atteindre en fonction de leur façon de voir le monde.
- *Leur laisser du temps pour vraiment lire des textes concrets.* Les enfants qui ont de la difficulté à lire ont besoin de plus de temps pour lire, et il faut consacrer plus de temps à un enseignement de qualité (Allington et Cunningham, 1996).
- *Fournir de l'aide sur la façon de s'y prendre pour lire.* Les enseignants, les pairs, les parents et d'autres types de bons lecteurs doivent montrer aux enfants qui ont de la difficulté à lire comment lire, et leur offrir des conseils et de la rétroaction.
- *Stimuler l'estime de soi et la confiance, qui sont intimement liées à la réussite de l'apprentissage de la lecture.* Les enfants doivent voir positivement leurs tentatives et leurs progrès.
- *Avoir des attentes élevées quant à leurs possibilités de réussir et leur offrir un milieu stimulant.*

Selon de nombreuses études, les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français doivent avoir accès à des programmes qui leur fournissent à la fois de l'enseignement explicite et des activités dirigées par les élèves, et incorporer des aspects des programmes d'études traditionnels et axés sur la compréhension (Goldenberg et Gallimore, 1991; Goldenberg et Sullivan, 1994, cité dans Braunger et Lewis, 1997). L'enseignement aux élèves des minorités culturelles, ethniques et linguistiques fondé principalement sur les aptitudes peut limiter l'apprentissage des enfants puisqu'il ne leur permet pas de développer leur esprit d'analyse ou leurs habiletés intellectuelles ou qu'il ne leur fournit pas de buts pour apprendre (Au, 1993; Knapp et Shields, 1990).

Bien qu'il faille offrir de l'enseignement explicite à beaucoup d'enfants en éducation spécialisée ou en programmes d'appoint, « il faut aussi, avec eux comme avec n'importe quel autre enfant qui apprend à lire, avoir recours à diverses autres formes d'enseignement, comme l'utilisation de stratégies d'apprentissage, la lecture de textes bien choisis et l'emploi de stratégies métacognitives » (Braunger et Lewis, 1997).

Les élèves font plus de progrès en lecture et en écriture lorsque la lecture et l'écriture sont enseignées et apprises en même temps. (Shanahan et Lomax, 1986).



Résultats de recherches récentes



FAVORISER L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE CHEZ LES ENFANTS

Lorsque les enfants écrivaient, le jeu leur permettait d'explorer et de transformer leurs idées. Les enfants s'amusaient avec les sons et l'orthographe des mots. Les jeux de rôles leur inspiraient des idées à développer sous forme écrite et les aidaient à prendre des décisions sur les histoires qu'ils écrivaient. Ces interactions amusantes entre les enfants se produisaient spontanément lorsque les jeunes scripteurs étaient libres d'explorer ce qu'ils voulaient dire et d'utiliser l'écriture pour faire part de leur expérience (Dahl et Farnan, 1996, p. 26).

Les jeunes enfants, les garçons surtout, écrivent davantage, ont une attitude plus positive face à l'écriture et rédigent de meilleurs textes lorsqu'ils sont détendus (Graves, 1975). Au primaire, les enfants doivent avoir diverses occasions d'écrire, et ce, souvent dans des contextes de jeu (Emig, 1981).

À mesure qu'ils apprennent à écrire, les enfants doivent se débattre avec les tensions entre leur imagination et leurs expériences (le monde) et les conventions de la langue écrite qu'ils doivent respecter pour communiquer ce qu'ils veulent dire (les mots) (Dyson, 1991). Ils doivent apprendre non seulement quels sont leurs propres buts et ce qu'ils veulent dire mais aussi quels sont les besoins et les attentes des autres (Dyson, 1995). « Des travaux d'écriture "uniformes pour tous" ne tiennent pas compte de la fonction de communication de l'écriture et ne s'attardent qu'à la technique. Les enseignants ont pour tâche d'aider les élèves à apprendre la technique dans le contexte de ce qu'ils veulent communiquer. » (Dahl et Farnan, 1996, p. 33)

Les élèves font plus de progrès en lecture et en écriture lorsque la lecture et l'écriture sont enseignées et apprises en même temps (Shanahan et Lomax, 1986). Pour favoriser la réflexion et l'apprentissage sous divers aspects, il est plus efficace de combiner la lecture et l'écriture que de faire seulement lire ou écrire les enfants (Tierney, Soter, O'Flahavan et McGinley, 1989).

« La planification du texte est particulièrement importante pour les jeunes enfants. À mesure qu'ils apprennent à écrire, ils se rendent compte qu'ils doivent planifier et organiser leurs idées avant de les mettre sur papier; leur besoin d'exprimer leurs idées à voix haute avant de commencer à rédiger leur texte et durant la composition disparaît alors peu à peu. » (Dahl et Farnan, 1996, p. 25) Les éléments du processus d'écriture, notamment les stratégies de planification du texte, qui peuvent inclure des listes, des schémas conceptuels ou des diagrammes, améliorent les capacités des enfants en écriture (Goldstein et Carr, 1996).

La meilleure façon de favoriser l'apprentissage des enfants en écriture est de faire appel à un programme d'écriture général qui :

- offre aux enfants de multiples occasions d'écrire;
- motive les enfants à écrire seuls et avec d'autres;
- fait naître des discussions en petits groupes, axées sur la résolution de problèmes liés aux tâches précises à effectuer;
- renseigne sur les stratégies à suivre (comme la planification et la révision du texte), notamment lorsque l'enseignant en donne l'exemple en « pensant tout haut » devant les élèves (Hillocks, 1986).

Il faut établir un équilibre entre le contrôle complet de l'enseignant et l'autonomie complète de l'élève; l'aide de l'enseignant et le soutien à l'apprentissage sont des éléments cruciaux de la réussite d'approches comme les ateliers d'écriture (Lensmire, 1994).

Les élèves du primaire sont capables d'écrire pour une foule de buts différents et de produire des textes de genres différents; des situations d'apprentissage variées faisant appel à l'écriture sont un moyen de favoriser leur apprentissage (Chapman, 1995). En plus de rédiger des histoires et des textes personnels (p. ex. journaux), les enfants gagnent à écrire afin de répondre aux besoins de leur « milieu de travail scolaire » (p. ex. rappels, plans), à écrire des textes relatifs aux autres matières du programme d'études (p. ex. rapports, descriptions) et à écrire pour apprendre (p. ex. prendre des notes).

➔ Résultats de recherches récentes ➔

AIDER LES ENFANTS À APPRENDRE L'ORTHOGRAPHE

L'apprentissage de l'orthographe est un « processus de développement qui permet de comprendre les correspondances entre les mots, les conventions qui régissent le regroupement des lettres et la façon dont ces regroupements aboutissent à un son et à un sens (Berninger, 1994, 1995; Brown et Ellis, 1994; Read et Hodges, 1982; Templeton et Bear, 1992; Templeton et Morris, sous presse) » (Templeton et Morris, 1999, p. 102-103). À chaque stade de développement, les enfants orthographient par analogie (Cunningham, 1995). Voici les conclusions de Templeton et Morris :

Comme pour tout autre type d'apprentissage, celui de l'orthographe est un apprentissage conceptuel qui passe du concret à l'abstrait. C'est en écrivant et en lisant qu'on apprend et qu'on s'exerce le mieux à l'orthographe. Cependant, la plupart des élèves doivent analyser et étudier les mots hors des situations de lecture et d'écriture comme telles. (p. 105)

L'enseignement met l'accent sur l'exploration de regroupements que l'on peut établir à partir des sons, de la composition et du sens des mots, au lieu d'amener les élèves à concentrer tous leurs efforts à apprendre à orthographier les 5 000 mots les plus utilisés ou des mots précis qu'ils ont de la difficulté à orthographier. (p. 103)

Dans l'enseignement explicite, les enseignants tout comme les élèves choisissent la façon d'étudier les mots. Mais dans le cas de l'enseignant, cela ne veut pas dire qu'il doit enseigner des règles d'orthographe; en fait, tenter d'enseigner des règles d'orthographe est l'une des méthodes les moins efficaces qui soient (Hanna et coll., 1966; Horn, 1969). L'enseignant doit organiser l'étude des mots de façon à guider les élèves pour qu'ils comprennent certains regroupements de lettres et caractéristiques des mots. (p. 108-109)

D'abord, les scripteurs en phase d'éveil étudient l'alphabet en établissant des rapprochements entre les sons qu'ils entendent et les lettres de l'alphabet (Read, 1975; Templeton et Morris, 1999). Les enfants peuvent commencer à suivre le code orthographique lorsqu'ils « sont entièrement sensibilisés aux phonèmes [...] et utilisent les consonnes et les voyelles lorsqu'ils écrivent phonétiquement » (Templeton et Morris, 1999, p. 108). Les scripteurs en phase d'éveil apprennent facilement les consonnes; l'enseignement doit donc être axé sur l'orthographe des voyelles brèves ainsi que sur les groupes de plusieurs consonnes et digrammes (p. ex. premier et dernier phonèmes) (Allen, 1998).

Ensuite, les enfants commencent à explorer des regroupements, qui exigent un développement « plus avancé sur le plan intellectuel étant donné que les apprenants doivent alors être capables de comprendre que l'orthographe ne suit pas nécessairement un ordre de gauche à droite; en effet, des groupes de lettres peuvent s'allier pour faire naître des sons » (Templeton et Morris, 1999, p. 105). À ce stade, les enfants peuvent tirer profit de l'enseignement des groupes de voyelles longues puisqu'ils ont dorénavant assez de connaissances sur les mots et une idée du fonctionnement du système (Templeton et Morris, 1999). Les élèves plus avancés peuvent commencer à explorer les regroupements de syllabes et les correspondances entre l'orthographe et le sens des mots.

Au primaire, l'étude des mots doit porter sur les mots que les enfants perçoivent de façon globale lorsqu'ils lisent et se limiter à dix nouveaux mots ou moins par semaine. Des leçons interactives, qui encouragent la réflexion, sont plus productives que des listes de mots à orthographier et les tests d'orthographe (Cunningham, 1995; Wilde, 1992).

Au primaire, l'étude des mots doit porter sur les mots que les enfants perçoivent de façon globale lorsqu'ils lisent et se limiter à dix nouveaux mots ou moins par semaine. Des leçons interactives, qui encouragent la réflexion, sont plus productives que des listes de mots à orthographier et les tests d'orthographe. (Cunningham, 1995; Wilde, 1992).

Résumé : Favoriser chez les enfants l'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture

De nombreuses recherches dont ce chapitre fait état portent sur l'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture, des disciplines vitales du programme d'études. Ce chapitre a présenté une série d'encadrés sur les résultats de recherches récentes, lesquels abordaient des questions comme les facteurs qui facilitent ou entravent l'apprentissage de la lecture, l'importance de la sensibilisation aux phonèmes, la nature d'un enseignement efficace de la phonétique, des moyens d'aider les jeunes lecteurs qui ont des difficultés, et des renseignements sur la façon de favoriser l'apprentissage de l'écriture. Les enseignants peuvent vouloir partager ces comptes rendus de recherches avec les parents et d'autres éducateurs.



Points clés du chapitre

- ▶ Les personnes compétentes en mathématiques peuvent donner aux mathématiques un sens personnel et ont la confiance nécessaire pour faire appel à leurs connaissances et les appliquer au besoin.
- ▶ Les mathématiques aident les gens à comprendre le monde.
- ▶ La compétence mathématique dépasse le calcul et les opérations mathématiques et comprend le sens des nombres, le sens de l'espace, le sens de la statistique et la capacité d'établir des modèles et des corrélations.
- ▶ La compétence mathématique tient compte de la nature intuitive et constructive du raisonnement mathématique précoce, qui se développe à partir du besoin des enfants de décrire différents éléments du monde qui les entoure.
- ▶ Il existe des similitudes importantes entre la compétence mathématique et la littératie.
- ▶ Les enfants gagnent à savoir comment de nouveaux outils intellectuels peuvent les aider efficacement à atteindre l'objectif voulu. Une pédagogie efficace leur permet de relier leurs nouvelles connaissances à leurs acquis.
- ▶ Le sens des nombres est le plus important fondement de la compétence mathématique. En le développant, les élèves apprennent à se représenter les nombres, à se faire une idée de leurs valeurs relatives et à savoir si les résultats ont du sens. Ils dépassent le stade du simple calcul pour utiliser des faits connus, des modèles et des corrélations.
- ▶ Les enseignants peuvent aider les élèves à mieux comprendre les mathématiques en reconnaissant et en favorisant une réflexion claire et sérieuse, des solutions imaginatives, un raisonnement sensé et les tentatives des enfants pour utiliser ce qu'ils savent afin de découvrir ce qu'ils ne savent pas.

La compétence mathématique

[Les personnes compétentes en mathématiques] ont le sens des nombres, le sens de l'espace et la capacité d'établir des modèles et des corrélations, qui leur permettent de voir que les mathématiques sont présentes dans tous les aspects de leur vie.

LA COMPÉTENCE MATHÉMATIQUE est plus que les mathématiques et certainement plus que le calcul. Les personnes compétentes en mathématiques non seulement « connaissent » les mathématiques mais peuvent leur donner un sens personnel. Elles se servent des mathématiques pour parvenir à comprendre le monde. Elles ont le sens des nombres, le sens de l'espace et la capacité d'établir des modèles et des corrélations, qui leur permettent de voir que les mathématiques sont présentes dans tous les aspects de leur vie. Elles se sentent capables de faire appel à certaines connaissances pour les appliquer en toute confiance de façon nouvelle et ingénieuse. Les enfants deviennent compétents en mathématiques à mesure qu'ils intègrent leurs nouvelles connaissances et se les approprient au lieu de les percevoir comme du savoir gratuit.

Dans la société actuelle, il est essentiel d'avoir des compétences aussi bien en littératie qu'en mathématiques; en effet, un grand nombre de personnes faisant partie ou non du monde de l'éducation commencent à reconnaître que pour réussir au cours du prochain siècle, il faudra une certaine culture mathématique. Tout comme la littératie ne se limite pas à l'enseignement des règles et des mécanismes du langage, la compétence mathématique ne se limite pas non plus à l'enseignement de règles et d'opérations mathématiques. En fait, pour bien des jeunes enfants qui traversent le système scolaire, ce n'est pas « la maîtrise des règles de soustraction [etc.] qui fait défaut, mais plutôt les connaissances nécessaires pour savoir quand faire appel à ces règles et la propension à s'en servir efficacement dans leur vie quotidienne » (Gardner, 1991, p. 187).

La compétence mathématique permet à l'enfant d'établir des liens entre sa pensée intuitive et le monde concret. Elle lui fournit un moyen de saisir certaines notions quand les mots seuls ne suffisent pas. Lorsqu'ils divisent une tablette de chocolat, les enfants savent si les parts sont *égales*, mais ils peuvent bien ne pas connaître la signification de base de « l'égalité ». La difficulté est de relier ce savoir intuitif au langage traditionnel des mathématiques. Bien que ce processus débute à la naissance, c'est au primaire qu'il importe d'établir des corrélations entre la pensée intuitive de l'enfant, les mathématiques et le monde concret.

Les similitudes entre la compétence mathématique et la littératie

Le développement de la compétence mathématique et celui de la littératie ont beaucoup en commun. Lorsqu'ils apprennent à lire tout comme lorsqu'ils apprennent à « faire » des mathématiques (raisonnement mathématique, résolution de problèmes à l'aide des mathématiques, etc.), les enfants doivent combiner un contexte, un sens, une structure et des conventions, et analyser tous ces éléments. La compétence mathématique se développe à mesure que les enfants apprennent à équilibrer ces éléments et qu'ils sont disposés à faire appel à leur savoir mathématique et à l'appliquer dans leur vie actuelle et future.

Tout comme ils doivent comprendre comment se servir des lettres, des mots et des phrases pour pouvoir lire et écrire, les enfants doivent apprendre les conventions et les symboles utilisés en mathématiques pour représenter des concepts (p. ex. $+$, $=$). Ils doivent les connaître avant de pouvoir vraiment communiquer leur raisonnement dans ce domaine. Si l'on poursuit l'analogie entre la compétence mathématique et la littératie, on peut dire que le sens des nombres se compare aux fondements de la langue parlée; ce sont donc des préalables au développement de la compétence mathématique et de la littératie.

L'enseignant du primaire joue un rôle aussi important dans le développement de la compétence mathématique des élèves que dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour ce faire, on peut facilement adapter la liste des notions clés portant sur la lecture et l'apprentissage de la lecture à ce qu'il faut faire pour que les élèves développent leur compétence mathématique :

- La compétence mathématique suppose la compréhension de notions mathématiques. C'est un processus actif, sur les plans intellectuel et affectif, qui sert à décrire et à comprendre la nature du monde sur les plans quantitatif et spatial.

- Il faut posséder un bagage de connaissances et avoir déjà fait certaines expériences pour favoriser le développement continu de la compétence mathématique.
- Les interactions sociales servent à s'assurer que les élèves comprennent l'importance de la compétence mathématique dans leur vie et dans celle de la collectivité.
- Des situations pédagogiques qui encouragent les élèves à prendre des risques, à tenter des expériences et à s'amuser à manipuler des objets et des nombres favorisent le développement de la compétence mathématique.
- La compétence mathématique exige un raisonnement complexe à partir d'un contenu mathématique et de processus mathématiques pertinents.
- Les modèles et les corrélations entre les concepts mathématiques sont aussi importants que les techniques utilisées pour trouver des réponses précises.
- La compétence mathématique s'acquiert dans le contexte de situations concrètes.
- Les enfants doivent appliquer les concepts mathématiques dans des situations d'apprentissage nombreuses et variées.
- La compétence mathématique est un fondement essentiel à la compréhension de notions mathématiques subséquentes. Les enseignants doivent s'assurer que les enfants comprennent bien les concepts de quantité et d'espace afin qu'ils puissent acquérir des bases solides qui vont les préparer à leur apprentissage futur.

L'enseignant du primaire joue un rôle aussi important dans le développement de la compétence mathématique des élèves que dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture.

« Les enfants apprennent en agissant et leurs activités les aident à acquérir des connaissances. Ils participent ainsi davantage à leur apprentissage et retiennent plus de notions à long terme. Un apprentissage actif et exploratoire réussit aussi bien en mathématiques qu'en sciences. »

– Steen, 1991

La compétence mathématique et la communication

La compétence mathématique et la capacité de communiquer des concepts mathématiques aux autres se développent parallèlement. Grâce à une planification sérieuse et stratégique, il est possible de créer un milieu d'apprentissage qui favorise le développement de la communication des concepts mathématiques. Dans ce but, l'enseignant efficace prend les mesures suivantes :

- planifier des activités d'apprentissage individuelles et de groupe où la communication sert à l'élaboration de stratégies mathématiques;
- faire des interventions respectueuses, réfléchies et sensées pour favoriser l'éveil de l'enfant aux mathématiques;
- faire preuve de curiosité personnelle et d'engagement en ce qui concerne l'acquisition de la compétence mathématique;
- faire des évaluations formatives de manière continue pour savoir dans quelle mesure les élèves du primaire ont développé leur sens des nombres (puis leur sens de l'espace, leur sens de la statistique et l'établissement de modèles et de corrélations).

Lorsqu'ils apprennent une nouvelle langue, les enfants s'en servent pour comprendre le monde qui les entoure (consulter la section « Comprendre » du chapitre 2, *Les apprenants et l'apprentissage*). Lorsque les enfants sont initiés au patrimoine culturel que constituent les mathématiques, ils doivent avoir la possibilité d'y apporter et de découvrir un sens personnel en utilisant « les mots, les phrases et les analogies » de ce nouveau langage.

« Les enfants apprennent en agissant et leurs activités les aident à acquérir des connaissances. Ils participent ainsi davantage à leur apprentissage et retiennent plus de notions à long terme. Un apprentissage actif et exploratoire réussit aussi bien en mathématiques qu'en sciences. » (Steen, 1991.)

Cet énoncé met l'accent sur l'importance de fournir aux élèves des moyens d'élargir leurs connaissances et d'y réfléchir. Il faut donc leur fournir un contexte social qui leur permet de trouver leurs propres concepts intuitifs, d'en discuter, de les défendre et de les mettre au point, et ce, à mesure qu'ils passent du monde concret des comparaisons et des calculs au monde abstrait des mathématiques classiques.

En se servant de leur compétence mathématique dans leurs interactions avec leurs camarades, leur enseignant et d'autres personnes à l'école et dans la collectivité, les élèves acquièrent de plus en plus de facilité en mathématiques et en arrivent à comprendre les applications des mathématiques dans le monde qui les entoure.

Stimuler la compétence mathématique

L'éveil au raisonnement mathématique

Le besoin de l'enfant de décrire des éléments quantitatifs, des éléments tridimensionnels et des éléments de hasard du monde qui l'entoure l'amène à développer sa capacité naissante de raisonnement mathématique. Les idées clés énumérées ci-dessous montrent que la compétence mathématique est un processus qui évolue naturellement et qu'il faut comprendre lorsqu'on enseigne et qu'on apprend les mathématiques au primaire.

- Le développement de la compétence mathématique débute bien avant que l'enfant commence l'école. Les enfants font, de leur naissance à l'âge de six ans, un travail intellectuel crucial dans ce domaine.
- L'expression *raisonnement mathématique* décrit sans doute mieux que le seul mot *mathématiques* cette capacité naissante parce qu'il prend en considération la nature intuitive et constructive des débuts de la pensée mathématique. Les conventions des mathématiques sont les outils qui complètent ce raisonnement : elles ne suffisent toutefois pas à former le raisonnement.
- La compétence mathématique s'acquiert à mesure que les enfants avancent dans la vie. Ils apprennent ainsi le langage, les expressions et les analogies qui décrivent les correspondances entre les choses (p. ex. plus que, égal à).
- Les connaissances et les habiletés associées à la compétence mathématique sont étroitement liées et ne s'acquièrent pas nécessairement dans un ordre particulier.
- Bien que le développement de la compétence mathématique se fasse par étapes, les enfants les vivent de différentes manières et à des âges différents.
- Une grande partie de la compétence mathématique s'acquiert grâce aux interactions que les enfants ont avec des adultes dans des situa-

tions portant sur les mathématiques (Anderson, 1997). Lorsque les adultes, surtout les parents, exercent leur compétence mathématique, cela a un effet puissant sur l'attitude des enfants par rapport aux mathématiques et sur leur rendement dans ce domaine (Leder, 1992).

Les normes de performance de la C.-B. en matière de compétence mathématique fournissent de plus amples renseignements sur le développement des habiletés dans ce domaine. Les normes de performance ciblent quatre éléments de la compétence mathématique :

- concepts et applications;
- stratégies et méthodes;
- précision des calculs;
- représentation et communication.

Le besoin de l'enfant de décrire des éléments quantitatifs, des éléments tridimensionnels et des éléments de hasard du monde qui l'entoure l'amène à développer sa capacité naissante de raisonnement mathématique.

Signes d'éveil au raisonnement mathématique

L'enfant

- utilise des termes mathématiques pour décrire le monde (demi, égal, sept, plus gros, plus);
- commence à se servir des nombres pour décrire son raisonnement même si les nombres utilisés ne le sont pas toujours de façon précise;
- classe et regroupe ses objets préférés, peut reconnaître des différences entre des articles semblables, et peut faire un nouveau classement à partir d'une deuxième caractéristique;
- fait preuve de curiosité et accepte de prendre des risques pour résoudre les problèmes auxquels il fait face;
- peut manipuler des objets à deux et à trois dimensions (p. ex. casse-tête, jouets, outils) pour atteindre certains objectifs;
- commence à prévoir les résultats attendus dans des situations de hasard (cartes, dés);
- peut expliquer son raisonnement lorsqu'il résout des problèmes et fournir des solutions de rechange;
- peut expliquer son raisonnement sur ce qui survient dans une situation où il faut appliquer les mathématiques.

Les enfants ont une compréhension plus profonde des notions mathématiques nouvellement acquises lorsqu'ils les utilisent pour décrire, comprendre et résoudre des problèmes importants et significatifs pour eux.

L'aptitude pour les mathématiques

Lorsqu'ils commencent l'école, les enfants n'ont pas tous la même aptitude pour les mathématiques. Les capacités, l'expérience et même la personnalité des enfants peuvent influencer sur leur aptitude pour les mathématiques. Pour que leur compétence mathématique se développe, les enfants doivent pouvoir comprendre des notions de manière intuitive aussi bien que raisonnée. Les enfants ont une compréhension plus profonde des notions mathématiques nouvellement acquises lorsqu'ils les utilisent pour décrire, comprendre et résoudre des problèmes importants et significatifs pour eux. En aidant les enfants à « se servir des mathématiques » plutôt qu'à « s'acharner sur les mathématiques », les enseignants les habilitent à comprendre et à expliquer les éléments quantitatifs et les éléments tridimensionnels du monde qui les entoure.

Les enfants développent leur compétence mathématique dans la mesure où ils sont disposés à faire de nouveaux apprentissages. Les enfants doivent sentir qu'ils maîtrisent les notions et les habiletés qu'il utilisent déjà pour comprendre le monde. Lorsqu'ils initient les enfants à des habiletés ou à des concepts mathématiques, les enseignants efficaces leur laissent assez de temps pour qu'ils puissent intégrer le nouvel apprentissage aux connaissances déjà acquises. De cette façon, les enfants peuvent à la fois consolider leurs acquis et maîtriser des techniques.

À mesure que les enfants vieillissent, ils comprennent des concepts comme « semblable », « plus gros », « classement » et « regroupement » et peuvent les relier aux processus comme le calcul (p. ex. la valeur significative des nombres à deux chiffres et des nombres à trois chiffres), l'addition et par la suite la multiplication. Lorsqu'ils apprennent de nouveaux concepts et processus mathématiques, ils peuvent se rendre compte que leur répertoire d'outils intellectuels ne suffit plus à atteindre l'objectif visé. Par exemple, lorsque

les enfants trouvent laborieux d'additionner plusieurs nombres identiques pour en trouver le total, ils en viennent à voir l'utilité de la multiplication. Ce qu'ils apprennent ainsi est plus qu'un autre élément du langage mathématique et de ses processus mais une autre façon de composer efficacement avec une situation concrète.

Si l'on encourage les enfants à considérer plusieurs points de vue, ils acquièrent un mode de pensée plus ouvert et un répertoire plus riche de stratégies de résolution de problèmes. Des approches ouvertes aident les élèves à comprendre que l'utilisation d'opérations et de conventions dépend du contexte et du but à atteindre. Les activités et les questions ouvertes stimulent la discussion entre les élèves, les encouragent à prendre des risques, éveillent leur curiosité et augmentent leur confiance en eux-mêmes (Spungin, 1996; Liedtke, Kallio et O'Brien, 1999).

L'initiation aux mathématiques

Les enfants doivent réaliser des expériences concrètes en mathématiques pour devenir compétents en la matière. Ces expériences concrètes peuvent prendre deux formes :

1. l'utilisation d'objets et de matériel de manipulation qui permettent aux enfants de se représenter des concepts;
2. des situations concrètes qui mettent en évidence la valeur des mathématiques où les opérations et les nombres sont signifiants et éveillent la curiosité et l'intérêt des enfants.

Voici une caractéristique importante des enfants compétents en mathématiques : ils peuvent faire appel à leurs connaissances en mathématiques pour les appliquer à de nouveaux contextes. Pour favoriser le développement de cette capacité, il faut relier les opérations abstraites et traditionnelles des mathématiques à des contextes qui captivent l'imagination des enfants et qu'ils peuvent relier à leur expérience.

On croit généralement que si les enfants maîtrisent les habiletés mathématiques, ils seront ensuite capables d'y faire appel et de les utiliser pour résoudre des problèmes concrets. Cependant, pour y parvenir, ils doivent avoir des occasions de découvrir comment des gens différents utilisent les mathématiques. Ils ont aussi besoin d'aide pour trouver comment appliquer les mathématiques dans des situations concrètes. Lorsque les enfants sont initiés aux concepts et aux habiletés correspondantes de façon adéquate et au moment opportun et qu'on leur laisse assez de temps pour intégrer les concepts clés, ils sont plus susceptibles de devenir compétents en mathématiques. Les enseignants efficaces aident activement et volontairement les enfants à voir les corrélations entre leurs propres concepts intuitifs, les situations concrètes et les habiletés et concepts mathématiques.

Même les plus jeunes enfants font tout naturellement des mathématiques lorsqu'ils s'amuse

Enseigner la compétence mathématique	
Les enseignants efficaces tiennent compte des tendances suivantes :	
À changer	À favoriser
• les élèves travaillent toujours seuls	• une plus grande utilisation de groupes coopératifs
• on insiste essentiellement sur la précision des calculs	• l'aptitude à estimer les réponses et à déterminer si elles ont du sens
• on met l'accent sur l'obtention de la bonne réponse (approche axée sur le « produit »)	• les approches souples de résolution de problèmes et l'aptitude à expliquer son raisonnement (approche axée sur le « processus »)
• on enseigne les mathématiques à partir de problèmes artificiels	• l'utilisation de situations concrètes qui exigent le recours aux mathématiques
• l'enseignement des opérations et processus mathématiques se fait de manière distincte et sans contexte (exercices répétitifs de calcul)	• la mise en valeur de tous les aspects de la compétence mathématique : l'habileté à saisir des concepts, à expliquer et à effectuer des opérations, et à décrire leurs applications

Les enseignants efficaces aident activement et volontairement les enfants à voir les corrélations entre leurs propres concepts intuitifs, les situations concrètes et les habiletés et les concepts mathématiques.

DES DISPOSITIONS POUR LES MATHÉMATIQUES

L'aptitude ou la prédisposition à comprendre est un aspect crucial de la compétence mathématique. Dans les Curriculum and Education Standards (National Council of Teachers of Mathematics, 1989), on relève sept composantes des dispositions pour les mathématiques :

1. la *confiance* dans les mathématiques
2. la *souplesse* pour explorer des concepts mathématiques
3. la volonté de *persévérer*
4. l'intérêt, la *curiosité* et l'esprit inventif
5. le goût d'analyser son raisonnement et d'y *réfléchir*
6. la *valorisation* des applications des mathématiques
7. l'*appréciation* du rôle des mathématiques

DES PROCESSUS ET DES STRATÉGIES DE RAISONNEMENT

Greenwood (1995) a établi des critères liés au raisonnement mathématique. Un enfant est capable de raisonnement mathématique lorsqu'il peut :

- effectuer des opérations logiques;
- trouver les erreurs dans les réponses et le raisonnement;
- réduire au minimum ses calculs;
- réduire au minimum les calculs faits sur papier;
- penser à essayer une autre stratégie quand la première ne fonctionne pas;
- envisager le problème sous un nouvel angle pour se sortir du « pétrin ».

Une approche efficace pour développer la compétence mathématique doit insister sur la capacité à faire des liens et à produire un raisonnement mathématique. Établir des liens signifie relier les concepts et les habiletés mathématiques à d'autres sujets, loisirs, activités et même d'autres types de mathématiques. Hodgson (1995) considère que la capacité à faire des liens est un outil de résolution de problèmes. On peut définir l'apprenant

préautonome comme « la personne capable de relier ou d'appliquer de différentes manières les mathématiques qu'on lui a enseignées ».

Pour aider les enfants à devenir compétents en mathématiques, on peut leur faire réaliser des activités d'apprentissage qui leur permettent de relier des expériences concrètes à des symboles et à des concepts abstraits. Comme toutes les activités pédagogiques destinées aux jeunes enfants, celles qui stimulent leur capacité à faire des liens seront plus efficaces si l'on prend en considération la durée d'attention qu'ils peuvent fournir et leur capacité à rester concentrés. Les enfants montrent qu'ils peuvent établir des liens lorsqu'ils relient :

- des expériences concrètes et des concepts abstraits;
- des concepts et des opérations ou des habiletés;
- des concepts mathématiques et des apprentissages passés, présents et à venir;
- les mathématiques et d'autres disciplines du programme;
- les mathématiques et leurs expériences personnelles;
- les mathématiques et les expériences que d'autres ont vécues dans la collectivité ou ailleurs.

Les enseignants peuvent utiliser les types de liens mentionnés ci-dessus pour établir les critères d'évaluation du développement de la compétence mathématique des enfants.

LE SENS DES NOMBRES

Le sens des nombres est le plus important fondement de la compétence mathématique. C'est ce qui permet aux enfants de découvrir les corrélations entre leur intuition et les conventions et entre le concret et l'abstrait. À cette étape en particulier, les enfants peuvent être sensibles à des approches pédagogiques différentes. Certains comprennent rapidement l'aspect de modélisation des mathématiques, alors que d'autres aiment faire

des calculs routiniers et que d'autres encore veulent appliquer leurs connaissances à des situations concrètes. Par ailleurs, certains enfants peuvent réussir toutes ces activités ou aucune d'entre elles.

Howden (1989, p. 11) indique que le sens des nombres se développe graduellement à mesure que les enfants ont la possibilité d'explorer les mathématiques et de se les représenter dans un grand nombre de contextes. Il se développera encore davantage si les élèves ont confiance en eux-mêmes et sont disposés à prendre des risques, des qualités qu'ils acquièrent en effectuant des tâches ouvertes plutôt que fermées (p. ex. leur demander combien il y a de façons d'obtenir 1 \$ avec des pièces de monnaie).

La « notion » de grandeur relative des nombres permet aux élèves de faire des prévisions justes et de vérifier si les réponses obtenues lors d'opérations mathématiques ont du sens.

S'ils sont dans un milieu qui les encourage à développer leur sens des nombres, les enfants peuvent comprendre la nature des nombres et apprendre les notions de base des quatre opérations (+, -, x, ÷). Avec un bon sens des nombres, ils peuvent « retrouver » une réponse oubliée. Par exemple, avec un peu de confiance et un mode de pensée ouvert, l'enfant peut trouver diverses façons d'obtenir la réponse à 8 plus 7. Cela n'est possible que si l'on a montré aux élèves à utiliser ce qu'ils savent pour découvrir ce qu'ils ne savent pas au lieu de leur montrer « comment penser ».

Si l'enfant a le temps d'assimiler chaque nouveau concept et opération, il apprend à donner un sens au calcul. Avec du temps et de l'aide, les enfants se fient moins aux calculs comme tels et en viennent à trouver des façons originales de faire des regroupements et d'établir des corrélations entre les nombres. Reys et coll. (1999) indiquent que le sens des nombres « résulte de la façon de voir les nombres comme des éléments utiles et de la capacité de déterminer si les opérations et les résultats ont du sens » (p. 61). Van de Walle (1990, p. 63) conclut « qu'il faut s'engager dans les programmes

d'études à faire faire aux élèves des expériences qui développent leur sens des nombres, sinon beaucoup d'entre eux ne verront jamais dans les mathématiques autre chose que du calcul » (p. 64).

L'ESTIMATION DES RÉSULTATS

Pour développer la compétence mathématique des enfants, on peut leur faire estimer des résultats et leur faire faire du calcul mental régulièrement (et même tous les jours). En concevant des stratégies adaptées à leur stade de développement mathématique, les enfants réussissent de plus en plus facilement à estimer des résultats. Il est préférable d'y aller graduellement au lieu d'imposer des stratégies qui visent à enseigner aux enfants comment résoudre des problèmes mathématiques. Pour illustrer cette notion importante, considérons qu'on cherche à estimer les résultats de $248 + 769$ et de $624 \div 13$. Il y a différentes façons de s'y prendre.

Les élèves doivent apprendre à décider ce qui constitue une bonne estimation. Les enseignants peuvent les laisser décider entre eux ce que pourrait être une estimation raisonnable. Ainsi, si les enfants ont une idée de la grandeur relative des nombres, ils sauront si leurs estimations sont inférieures ou supérieures aux vraies réponses; il faut donc encourager le développement de ce savoir-faire. Des processus de raisonnement de ce genre (p. ex. par des discussions de groupe) permettront d'améliorer la précision des estimations. Les enseignants efficaces reconnaissent que les élèves doivent utiliser des nombres qui ont du sens pour eux et ils les encouragent à employer des nombres avec lesquels ils sont à l'aise. Il s'agit en fait d'encourager les élèves à perfectionner leurs stratégies d'estimation des résultats et à les utiliser avec souplesse.

La souplesse peut être intégrée aux activités de calcul mental. Plutôt que d'obliger les élèves à suivre une méthode précise, on peut leur donner la possibilité d'expérimenter différentes approches, puis de comparer leurs résultats à ceux de leurs pairs. Lorsqu'ils ont compris comment fonc-

Avec du temps et de l'aide, les enfants se fient moins aux calculs comme tels et en viennent à trouver des façons originales de faire des regroupements et d'établir des corrélations entre les nombres.

L'élève peut en même temps découvrir la nature abstraite des mathématiques, développer sa capacité de raisonnement mathématique et accroître son sens des nombres.

tionne telle ou telle méthode, les enfants devraient pouvoir mettre en pratique les habiletés acquises dans des jeux et des activités qui demandent l'utilisation de méthodes adéquates de calcul mental. Les jeux où l'on se sert « d'ingrédients magiques » ne sont des exercices ni de répétition ni de raisonnement; ils font appel à l'autonomie des enfants. Sans autonomie, le jeu ne fonctionne pas. Piaget soutient que « les enfants doivent raisonner de manière autonome pour acquérir un savoir logico-mathématique [...] parce qu'il faut construire ce savoir de l'intérieur ». Par ailleurs, l'enseignant efficace favorise la compétence mathématique par le jeu :

- en reliant l'apprentissage des enfants à des situations concrètes;
- en jouant avec les nombres;
- en jouant avec les élèves à des jeux qui leur permettent de voir des corrélations;
- en utilisant des dés, des jetons et des dominos;
- en se servant d'objets de tous les jours pour créer un jeu mathématique;
- en concevant des jeux qui intéressent les enfants et en leur donnant confiance pour acquérir de bonnes bases en mathématiques;
- en adoptant des stratégies adaptées au stade de développement, comme le calcul, jusqu'à ce que les élèves soient prêts à passer à autre chose.

Découvrir la nature des mathématiques

L'enseignement des mathématiques vise notamment à explorer la nature des mathématiques, à développer l'esprit mathématique et la capacité de raisonnement mathématique ainsi que les habiletés de résolution de problèmes. Pour stimuler autant que possible ces apprentissages, l'enseignement doit aider les enfants à former leurs propres opinions. L'enseignement encourage donc les élèves à élaborer une opinion, à la vérifier et à la raffiner plutôt qu'à suivre exclusivement des procédures proposées par les autres. La recherche indique clairement que l'enseignement des mathématiques « ciblant la formation d'opinions » produit des penseurs mathématiques plus compétents.

– Battista, 1999

Par conséquent, l'enseignement des mathématiques sera plus efficace pour la plupart des enfants s'ils peuvent résoudre des problèmes et prendre des décisions sur le monde qui les entoure. Accorder de l'attention aux mathématiques et à leurs symboles seulement ne convient pas à bon nombre d'enfants, à moins que les symboles soient reliés à des situations ou à des nombres concrets.

Lorsque les enfants ont des problèmes à résoudre et des décisions à prendre, ils font appel à deux processus complémentaires et positifs :

- **abstraction/réflexion** : relier des perceptions pour faire des généralisations, pour reconnaître et décrire des structures, pour créer des modèles théoriques et les mémoriser; reproduire le processus conscient qui consiste à se représenter mentalement des expériences, des opérations ou des processus mentaux et à tenir compte des résultats ou de ce qui les compose;
- **raisonnement utile** : parfaire leur raisonnement en créant ou en utilisant des systèmes de symboles, des méthodes de résolution de problèmes, des modèles concrets, schématiques ou théoriques, etc.

Pour aider les enfants à mieux comprendre la nature des mathématiques, les enseignants doivent attirer expressément leur attention sur l'utilisation de processus de raisonnement mathématique.



Résumé : Développer la compétence mathématique des enfants

En Colombie-Britannique, on utilise une définition large de la compétence mathématique : comprendre les mathématiques de manière personnelle. Les mathématiques servent à aider les gens à comprendre le monde. Il y a de nombreuses similitudes entre le développement de la compétence mathématique et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les enseignants cherchent à rendre les enfants compétents en mathématiques pour qu'ils puissent appliquer des notions mathématiques aux situations courantes.



Points clés du chapitre

- La mesure et l'évaluation font partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage.
- Les enseignants utilisent des critères tout au long du cycle qui inclut la planification, l'enseignement, la mesure, l'évaluation et la transmission des résultats.
- Pour être efficace, la mesure doit être coopérative, dynamique et adaptée au stade de développement de l'élève. Elle doit aussi tenir compte du contexte.
- L'évaluation est un processus qui consiste à formuler des jugements et prendre des décisions en se fondant sur l'interprétation des données recueillies à l'étape de la mesure.
- Les jugements énoncés lors de l'évaluation servent de fondement à la planification de l'enseignement et à la communication des progrès des élèves aux parents.
- Le document *B.C. Performance standards* (2000) pourra être utile aux enseignants au moment de mesurer et d'évaluer les progrès des élèves dans les quatre disciplines de base, et de transmettre les résultats scolaires aux parents.
- En vertu de la politique du Ministère, les enseignants sont tenus de transmettre aux parents trois bulletins officiels et deux comptes rendus informels par année afin de les tenir au fait des progrès de leurs enfants.

La mesure et l'évaluation font partie intégrante du processus continu d'enseignement et d'apprentissage.

UNE PARTIE IMPORTANTE DU TRAVAIL de l'enseignant — ou d'un parent appelé à jouer ce rôle — consiste à guider l'enfant vers des tâches dont il pourra s'acquitter objectivement sans trop de facilité, et non sans être obligé de fournir un certain effort, de surmonter des difficultés, de rectifier des erreurs et de faire appel à des solutions créatrices. Pour ce faire, l'enseignant doit évaluer les habiletés de l'élève avec tact et exactitude, savoir combien il a d'énergie et de confiance en lui-même et l'aider à bien réagir face à ses erreurs.

— Donaldson, 1984, p. 114-115

Les termes mesure et évaluation sont souvent employés l'un à la place de l'autre dans le langage courant. Dans le monde de l'éducation, ces deux termes sont utilisés de façon distincte :

La mesure est le processus qui consiste à recueillir des données sur ce qu'un enfant sait, comprend et peut faire, puis à déterminer ses besoins en matière d'apprentissage.

L'évaluation est le processus qui consiste à interpréter ces données, puis à formuler des jugements et prendre des décisions à partir de cette interprétation. La qualité de l'évaluation est tributaire de la qualité des renseignements recueillis à l'étape de la mesure; en d'autres termes, une évaluation ne peut être bonne que si la mesure l'est aussi.

La mesure et l'évaluation font partie intégrante du processus continu d'enseignement et d'apprentissage. Pour assurer les progrès de l'élève, elles doivent être effectuées avec sérieux, tact et sollicitude. Les enseignants efficaces procèdent donc de manière planifiée, stratégique et systématique. Grâce à l'information recueillie durant la mesure et l'évaluation, les enseignants peuvent planifier leur enseignement, concevoir des situations d'apprentissage et déterminer l'appui dont chaque élève a besoin. Cette information leur est aussi utile pour communiquer avec les parents et leur transmettre les résultats de leur enfant.

La politique provinciale en matière de transmission des résultats est décrite dans les documents suivants :

- Arrêté ministériel 191/94 (M191/94)
- Circulaire n° 97-04

Le rôle des critères

Les enseignants efficaces se servent de critères pour exécuter chaque étape du cycle qui inclut la planification, l'enseignement, la mesure, l'évaluation et la transmission des résultats. Pour les établir, ils doivent prendre en considération les résultats d'apprentissage prescrits dans le programme d'études et les connaissances admises relativement à l'apprentissage et au développement des enfants. Ils doivent également prendre en compte la pertinence des critères pour l'âge des enfants ainsi que les stades de leur développement

(comme l'indique le paragraphe « L'apprentissage de la lecture et de l'écriture » du chapitre 6, *Favoriser chez les enfants l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. De plus, ils doivent tenir compte des éléments individuels pertinents — soit les caractéristiques et les besoins en matière d'apprentissage des enfants auxquels ils enseignent. Les énoncés de base et les indicateurs d'apprentissage pourront donc leur être utiles au moment d'élaborer ces critères.

Les enseignants efficaces se servent de critères pour exécuter chaque étape du cycle qui inclut la planification, l'enseignement, la mesure, l'évaluation et la transmission des résultats.

D É C L A R A T I O N D E P R I N C I P E S

MESURER L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

- La mesure des progrès et du rendement des jeunes enfants est un processus continu, stratégique et dynamique. Les résultats de cet exercice servent les intérêts des enfants — ils permettent d'adapter le programme d'études et l'enseignement de manière à répondre à leurs besoins en matière de développement et d'apprentissage, de communiquer avec la famille de l'élève, et d'évaluer l'efficacité du programme dans le but ultime de l'améliorer.
- Le contenu de la mesure témoigne d'une progression vers d'importants buts en matière de développement et d'apprentissage. [...] Dans le cadre de cet exercice, [les enseignants efficaces utilisent] un plan systématique visant la collecte de renseignements et l'intégration de ces derniers à la planification du programme d'études.
- Les méthodes propres à la mesure conviennent à l'âge et aux expériences de jeunes enfants. Cette mesure est donc largement tributaire de résultats provenant de l'observation du développement des enfants, de données descriptives, de collections de travaux représentatifs et du rendement obtenu durant des activités authentiques et non créées de toutes pièces. Les apports des familles et les autoévaluations des élèves font également partie de la stratégie globale de la mesure.
- Les activités de mesure sont conçues en fonction d'un objectif précis; et elles ne sont utilisées qu'à cette fin, dans la mesure où il est prouvé qu'elles permettent d'obtenir des renseignements fiables et valables.
- Les décisions qui ont des conséquences majeures pour les enfants, notamment celles qui se rapportent aux inscriptions ou au classement, ne sont jamais fondées sur une seule mesure du développement ou un seul mode de sélection, mais plutôt sur de nombreuses sources d'information pertinentes, et particulièrement sur les observations des enseignants et des parents.
- Afin de repérer les enfants qui ont des besoins particuliers concernant leur développement ou leur apprentissage, et de planifier un enseignement et un programme d'études qui leur conviennent, on se fonde sur la mesure de leur développement et sur des résultats d'observation.
- La mesure tient compte des écarts qui existent entre les apprenants et des différents styles et rythmes d'apprentissage. Elle prend en considération certains facteurs, dont la facilité de l'élève en français, le stade d'acquisition du langage et la question de savoir si l'élève a eu le temps et la possibilité d'acquérir une compétence dans la langue parlée à la maison, aussi bien qu'en français.
- La mesure permet d'examiner de façon valable ce que l'enfant peut faire non seulement de façon autonome, mais aussi avec l'aide d'autres enfants ou d'adultes. L'enseignant étudie chaque enfant individuellement de même que dans son rapport aux autres, en recueillant des renseignements sur les projets collectifs et sur d'autres travaux coopératifs.

Étant donné que l'enseignant doit formuler des jugements et prendre des décisions à l'étape de l'évaluation, il est essentiel qu'il puisse comparer les renseignements recueillis durant l'étape de la mesure à d'autres données.

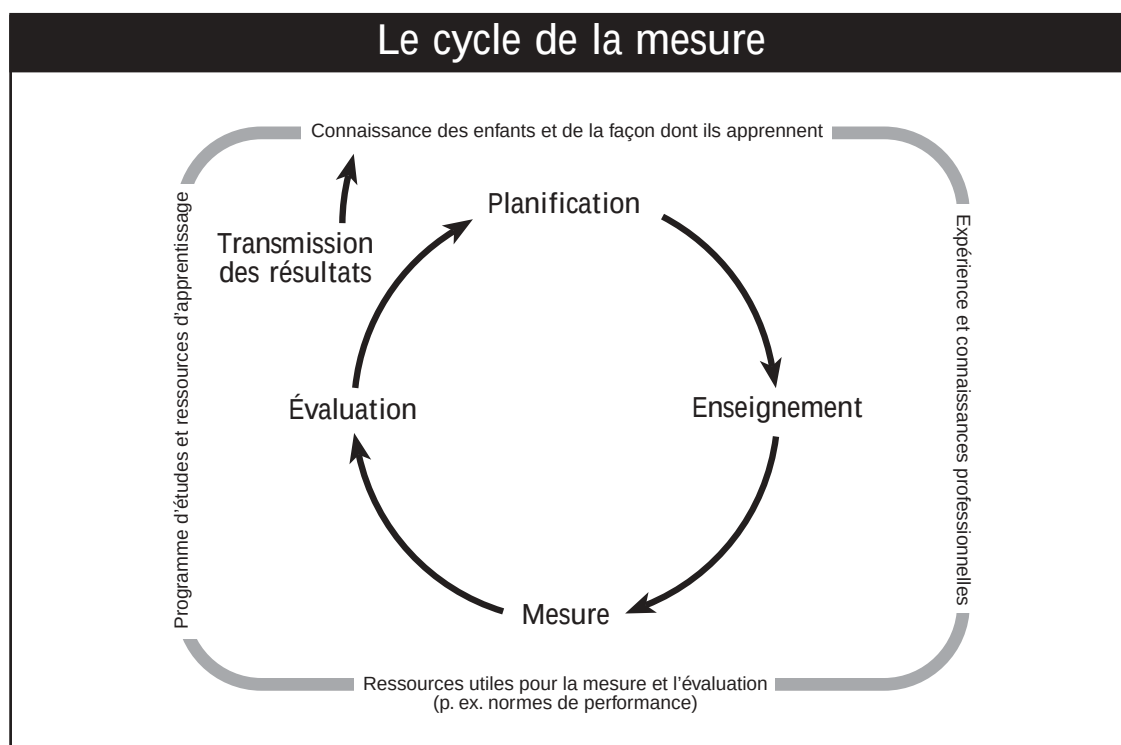
Pour les besoins de la mesure, les critères sont des attributs que l'enseignant recherche dans le rendement de l'élève et ce, en s'appuyant sur les attentes établies dans le cadre du programme d'études. À titre d'exemple, les critères généraux se rapportant à l'écriture sont le sens, le style, la forme, et les éléments superficiels ou conventions. L'enseignant peut élaborer des critères précis pour une tâche particulière, ou encore pour un âge ou un groupe d'élèves particuliers. Selon la situation, certains critères revêtent plus d'importance que d'autres. Ainsi, au moment d'élaborer des critères pour un travail d'écriture personnelle ou dans un journal, l'enseignant doit accorder davantage d'importance au sens et aux idées qu'aux conventions.

Étant donné que l'enseignant doit formuler des jugements et prendre des décisions à l'étape de l'évaluation, il est essentiel qu'il puisse comparer les renseignements recueillis durant l'étape de la mesure à d'autres données. Pour l'évaluation critérielle, il doit établir des comparaisons avec une norme ou un ensemble d'attentes bien définies. Les *B.C. Performance Standards*, dont le présent chapitre fait état, lui seront utiles pour évaluer l'apprentissage dans les disciplines de base. Lors-

qu'il porte des jugements sur les progrès de ses élèves, l'enseignant doit comparer leurs connaissances ou leurs réalisations du moment à leur rendement antérieur ou aux attentes basées sur les stades généraux d'apprentissage.

Les critères sont aussi d'une grande utilité pour planifier un enseignement axé sur les besoins en apprentissage des élèves. Lorsque l'enseignant établit des critères explicites et en parle avec ses élèves (ce à quoi un critère « ressemble », visuellement ou au son), ces derniers ont de meilleures chances de réussir. En outre, le caractère explicite des critères aide les élèves à accroître leur perception métacognitive et à diriger eux-mêmes leur apprentissage.

L'utilisation de critères pour la transmission des résultats permet à l'enseignant de déterminer les « idées principales » liées aux progrès et aux réalisations des élèves. Du point de vue de l'enseignant, le processus de transmission des résultats gagne alors en efficacité, puisque la transmission d'après les critères d'évaluation est davantage focalisée et succincte. Une telle transmission permet aussi une meilleure communication avec les parents.



La mesure efficace

La mesure adaptée au stade de développement de l'enfant

Dans le cas de jeunes enfants, il est difficile de procéder à une mesure exacte : leur apprentissage, comme leur développement, est rapide, inégal, et imbriqué dans des contextes culturels et linguistiques particuliers (National Association for the Education of Young Children, 1996). Pour être efficace, la mesure doit tenir compte de la diversité des apprenants, ainsi que des différents styles et rythmes d'apprentissage. Cette mesure, qui est adaptée au stade de développement, fait appel à un éventail de stratégies, car les jeunes enfants sont souvent incapables de représenter ce qu'ils comprennent d'une manière conventionnelle. Plus l'enfant est jeune, plus il importe d'employer des techniques s'appuyant sur des tâches autres qu'écrites.

La mesure adaptée au stade de développement prend en compte ce que les enfants essaient de réaliser et appuie la prise de risques qui constitue une partie essentielle de l'apprentissage. Les caractéristiques de ce type de mesure sont présentées au début du présent chapitre, dans l'« énoncé de principes » de la NAEYC (1996).

La mesure en contexte

La mesure effectuée en contexte pose les fondements solides d'une bonne évaluation. Étant donné qu'elle a lieu en classe, durant les activités d'apprentissage courantes, elle s'inscrit dans la perspective du programme d'études et du présent programme, c'est-à-dire qu'elle est liée aux résultats d'apprentissage prescrits énoncés dans les ERI ainsi qu'aux énoncés de base du Programme du primaire. Dans ce type de mesure, l'enseignant consigne les progrès de l'élève en observant ce qu'il fait, crée et dit dans le cadre d'activités habituelles et agréables. Cette mesure témoigne de la nature complexe des processus d'apprentissage et de pensée; elle est adaptée au stade de développement de l'enfant et pertinente sur le plan culturel.

Autant que possible, l'enseignant doit tirer avantage des activités normales de la classe pour recueillir des données sur l'apprentissage des élèves. S'il est impossible de le faire, l'enseignant peut concevoir des activités d'apprentissage qui lui permettront de mesurer leur rendement (Teale, Hiebert & Chittenden, 1987; Chapman, 1997). Ainsi, l'enseignement et la mesure du rendement sont intégrés de manière efficace.

Pour être efficace, la mesure doit tenir compte de la diversité des apprenants, ainsi que des différents styles et rythmes d'apprentissage.

Les activités de mesure [doivent être] conçues en fonction d'un objectif précis; et utilisées uniquement aux fins pour lesquelles il a été démontré qu'elles permettent d'obtenir des renseignements fiables et valables.
— NAEYC (1996), p. 5-6

La mesure coopérative

Pour s'assurer qu'ils interprètent correctement les données recueillies au cours de la mesure, les enseignants efficaces recherchent le point de vue d'autres personnes sur l'apprentissage des élèves.

La participation de l'enfant à ce processus est importante. Lorsqu'il interroge les enfants au sujet de ce qu'ils ont appris, l'enseignant peut percevoir des éléments qu'il n'aurait peut-être pas eu l'occasion de découvrir autrement. Les parents peuvent aussi prendre part au processus de la mesure et apporter un autre point de vue à l'enseignant.

Dans certains cas, il se peut que l'enseignant veuille prendre conseil auprès d'autres professionnels de l'éducation, comme les directeurs d'école, les orthopédagogues et les psychologues scolaires. Il importe que le processus de mesure et d'évaluation s'effectue selon une approche coopérative; cela vaut particulièrement dans les cas où l'enseignant doit prendre des décisions éclairées concernant certains élèves qui pourraient avoir besoin d'un soutien accru ou d'interventions afin de progresser dans leur apprentissage. Lorsque ce processus est exécuté par des professionnels autres

que le titulaire de classe, c'est tout de même à ce dernier qu'incombe la responsabilité première de l'enfant et des activités de mesure et d'évaluation menées en classe de façon continue.

En encourageant les élèves à réfléchir sur leurs activités, leurs idées et leurs créations, l'enseignant leur permet de progresser dans leur apprentissage. Lorsqu'il offre aux enfants le temps et l'occasion de réfléchir, grâce à des conversations ou à diverses formes de représentation, il les aide à prendre conscience de leurs propres démarches d'apprentissage et à les comprendre. À mesure que les enfants s'autoévaluent, qu'ils se familiarisent avec les critères et les utilisent de façon continue, ils découvrent les points forts sur lesquels ils pourront s'appuyer, ainsi que les possibilités de progresser davantage. Les enfants qui sont au fait des critères liés à un bon travail et qui ont l'habitude de réfléchir sont davantage aptes à présenter à l'enseignant d'autres facettes de leur apprentissage.

Pour de plus amples renseignements, les enseignants peuvent consulter le document intitulé *Autoévaluation de l'élève* de la série *Guides d'évaluation* (XX0295).



La mesure dynamique

De nombreux processus de mesure sont statiques, car ils sont centrés sur ce que les élèves ont déjà appris ou sur ce qu'ils peuvent réaliser de manière autonome.

Le processus de mesure dynamique a pour objet de déterminer ce que les élèves peuvent réaliser dans des situations où ils reçoivent l'appui ou l'aide d'autres personnes. Il porte essentiellement sur « les possibilités de perfectionnement ou sur ce que l'élève est en train d'apprendre » (Dixon-Krauss, 1996, p. 125-126). Le fondement de cette mesure est la théorie de la Zone de développement proximal de Vygotski (1978), selon laquelle l'apprentissage réussit le mieux lorsque les enfants exécutent des activités suffisamment stimulantes, avec un appui adéquat. La mesure dynamique permet à l'enseignant de déterminer la difficulté de la tâche et l'intervention qui convient.

- L'élève aborde une tâche stimulante.
- L'enseignant aide de diverses façons (p. ex. phrases incitatives, questions, démonstration par l'exemple) et prend note du type et du niveau d'aide dont l'élève a besoin pour réussir la tâche.

Étant donné que la mesure dynamique incorpore les conseils de l'enseignant et un soutien à l'apprentissage, elle constitue une activité pédagogique aussi bien qu'un processus de mesure. Le *Reading Recovery Program* (Programme de rattrapage en lecture) offre un exemple de mesure dynamique.

La mesure du rendement remplit donc deux fonctions : elle constitue une activité d'apprentissage et une occasion de mesurer le travail de l'élève. Elle s'appuie tantôt sur l'observation spontanée, tantôt sur une situation structurée. Les tâches servant à la mesure du rendement font appel à des comportements complexes et requièrent la mise en pratique des connaissances de l'apprenant. En voici des exemples :

- lire à voix haute et avoir une conversation au sujet de ce qu'il a lu;
- résoudre des problèmes de mathématiques;
- observer une marche à suivre en sciences humaines.

Les enseignants peuvent concevoir eux-mêmes des activités de mesure du rendement liées au programme d'études, ou se servir de méthodes normalisées telles que les répertoires de lecture non normalisés et les tâches prévues dans les *B.C. Performance Standards*.

Le processus de mesure dynamique a pour objet de déterminer ce que les élèves peuvent réaliser dans des situations où ils reçoivent l'appui ou l'aide d'autres personnes. Il porte essentiellement sur « les possibilités de perfectionnement ou sur ce que l'élève est en train d'apprendre » (Dixon-Krauss, 1996, p. 125-126).

Pour les besoins du processus de mesure et d'évaluation, la tâche de l'enseignant consiste à observer les enfants, à examiner les « produits » qu'ils créent, à parler avec eux et à leur offrir des occasions de s'évaluer eux-mêmes.

Recueillir des données dans le cadre de la mesure

Il est essentiel que les enfants représentent leurs pensées et leur apprentissage de quelque façon pour que l'enseignant puisse découvrir ce qu'ils comprennent ou ce qu'ils peuvent réaliser : bref, qu'ils fournissent des preuves de leur apprentissage. Pour les besoins du processus de mesure et d'évaluation, la tâche de l'enseignant consiste à observer les enfants, à examiner les « produits » qu'ils créent, à parler avec eux et à leur offrir des occasions de s'évaluer eux-mêmes. Ces tâches font partie intégrante des activités d'enseignement et d'apprentissage menées en classe. Durant leur exécution, l'enseignant doit faire preuve d'objectivité et s'efforcer d'éviter le parti pris.

Les enseignants peuvent se servir de méthodes individualisées telles que les dossiers permanents, l'analyse des erreurs et l'*Observation Survey* de Clay (1993). Ces méthodes, tout comme d'autres, sont normalisées de façon à permettre une interprétation valable et fiable des renseignements recueillis lors de la mesure du rendement de différents groupes d'élèves. Elles fournissent également une information importante et utile pour la planification de l'enseignement et du programme d'études.

OBSERVATION DES DÉMARCHES D'APPRENTISSAGE

Les enfants montrent ce qu'ils pensent, savent et peuvent faire dans la façon dont ils interagissent avec le monde qui les entoure. Pendant qu'ils jouent, parlent, travaillent et établissent des rapports entre eux et avec les adultes, ils offrent à l'enseignant matière à observation. En observant les élèves dans une situation d'apprentissage, l'enseignant acquiert une compréhension de ce que chacun apprend et de la façon dont il apprend. L'enseignant peut aussi consigner certaines de ses observations afin de pouvoir y réfléchir et les analyser à son gré. La valeur de ces notes réside dans le fait qu'elles documentent une période donnée.

Lorsque les enseignants se font « observateurs d'enfants » (Goodman, 1985), ils peuvent glaner

des renseignements importants dans le cadre d'activités d'apprentissage quotidiennes. Tantôt, ils recueillent cette information discrètement, à partir de situations qui surviennent simplement. Tantôt, ils posent des questions dans le but d'inciter les enfants à montrer ce qu'ils comprennent et de se renseigner sur des aspects précis de leur apprentissage.

L'enseignant peut recueillir la plupart des renseignements nécessaires durant les activités courantes de la classe. De temps à autre, il pourra, s'il le désire, concevoir une tâche précise qui lui permettra d'observer les démarches que les élèves emploient et d'examiner les « produits » qu'ils créent. À titre d'exemple, il pourra demander aux élèves de trier des cubes et les inviter ensuite à expliquer les critères dont ils se sont servis pour les classer.

OBSERVATION DES « PRODUITS »

Les choses que les élèves font ou créent constituent une autre source de données concernant leurs progrès. Chaque dessin, peinture, construction graphique, carte, tableau ou travail écrit que l'enfant crée témoigne de ce qu'il sait et comprend. Il est important de prendre en compte ce que l'enfant peut et ne peut pas réaliser correctement. À titre d'exemple, l'orthographe phonétique des enfants révèle une conscience de la phonologie et une connaissance encore à parfaire du code orthographique. L'analyse de leurs erreurs indique la façon dont ils conçoivent la lecture et le degré d'assimilation de l'information propre aux divers systèmes d'indices. Parallèlement, les explications que les enfants donnent sur leurs raisonnements mathématiques erronés peuvent révéler leur connaissance conceptuelle de cette matière.

De plus, des échantillons de travaux recueillis sur une période donnée peuvent indiquer des stades de développement et de changement. Ces échantillons, auxquels s'ajoutent les notes de l'enseignant portant sur l'observation des démarches employées, des comptes rendus de conversations et de rencontres, et l'autoévaluation de l'élève, donnent une indication valable de l'apprentissage acquis.

CONVERSATIONS ET RENCONTRES

Les enfants révèlent leurs pensées et leurs connaissances dans les conversations qu'ils ont avec d'autres. Souvent leur apprentissage précède ou dépasse leur capacité à en parler (p. ex. un enfant peut connaître un concept sans être capable de le définir ou de l'expliquer). Les conversations et les rencontres qui ont lieu entre l'enfant et l'enseignant offrent à ce dernier une mine de renseignements sur l'enfant et son apprentissage. Elles aident aussi l'enfant à clarifier et à approfondir sa pensée et son apprentissage. Les discussions tenues durant les activités d'apprentissage et après, en guise de bilan, permettent à l'enseignant d'avoir un aperçu de la compréhension des enfants relativement au contenu et aux concepts, ainsi que des démarches d'apprentissage dont ils se servent.

Les notes et les journaux d'apprentissage des élèves peuvent constituer une forme de conversation écrite entre eux et l'enseignant. Au fur et à mesure qu'ils prennent de l'assurance à l'écrit, ils peuvent davantage exprimer leurs pensées par ce moyen.

Pour obtenir de plus amples renseignements à ce sujet, les enseignants peuvent consulter le document *Rencontres centrées sur l'élève* de la série *Guides d'évaluation* (XX0292) publiée par le Ministère.

Épreuves standardisées

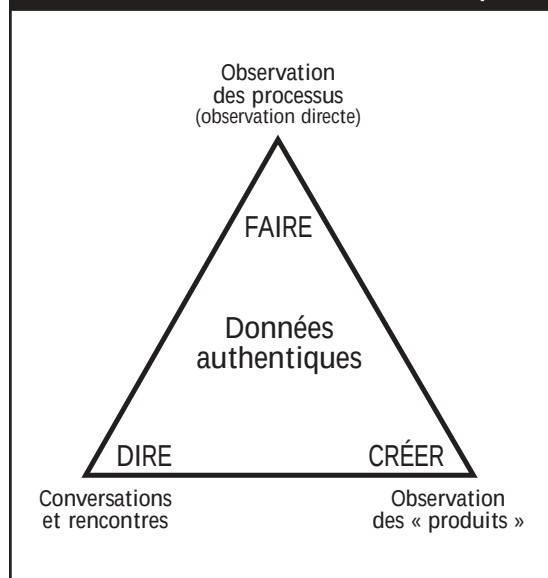
Parmi les épreuves standardisées présentement disponibles, il n'en existe aucune qui corresponde parfaitement au programme d'études officiel de la Colombie-Britannique. En général, de telles épreuves servent à évaluer le rendement dans des situations hors contexte, ce qui est difficile pour des élèves du primaire. Les contraintes associées à l'administration de ces épreuves — soit une atmosphère officielle et peu familière, les délais d'exécution, l'aspect peu connu du genre de tâches à exécuter, les restrictions concernant la possibilité de bouger, de parler ou de demander de l'aide, l'interdiction de réagir de diverses façons — s'avèrent souvent traumatisantes pour les enfants. Ces restrictions empêchent les enfants d'avoir un rendement aussi élevé qu'à l'habitude; les enfants issus de groupes minoritaires ou ayant des difficultés d'apprentissage sont particulièrement touchés. En outre, l'interprétation et l'usage des notes provenant de ces épreuves posent des problèmes (Johnson & Louis, 1987).

- L'équivalence de classe est basée sur des moyennes, et non sur la performance individuelle; elle n'a que peu ou pas de validité prédictive pour chaque enfant.
- Il est essentiel de prendre en compte l'erreur type de mesure au moment de déterminer l'équivalence de classe; celle-ci donne lieu à interprétation et ne constitue pas une mesure exacte.

Dans certains cas, les psychologues scolaires et autres spécialistes administrent des tests de mesure individualisés afin d'aider les enseignants à mieux connaître les points forts et les besoins de certains élèves. Les tests standardisés à interprétation normative dont ces spécialistes se servent sont plus fiables que les tests collectifs, car ils sont administrés à un élève à la fois, et le spécialiste observe l'enfant et interagit avec lui durant la séance. Les données provenant de l'observation et de l'entrevue complètent les résultats des tests.

Les contraintes associées à l'administration de ces épreuves — soit une atmosphère officielle et peu familière, les délais d'exécution, l'aspect peu connu du genre de tâches à exécuter, les restrictions concernant la possibilité de bouger, de parler ou de demander de l'aide, l'interdiction de réagir de diverses façons — s'avèrent souvent traumatisantes pour les enfants.

Collecte de données authentiques



Organiser les renseignements recueillis lors de la mesure

L'enseignant peut décider avec l'enfant des échantillons qui seront conservés et, ensemble, ils peuvent déterminer où et comment ils le seront. Ainsi l'enfant devient peu à peu un partenaire responsable du processus de mesure et d'évaluation.

Il existe diverses stratégies d'organisation et de gestion du temps qui facilitent le processus continu d'organisation des renseignements recueillis lors de la mesure. Chaque enseignant a sa façon particulière d'organiser l'information concernant ses élèves. Voici quelques moyens de la consigner :

- des aide-mémoire
- des listes de contrôle et des échelles d'évaluation
- des commentaires anecdotiques
- des notes à colonnes doubles (observations et interprétations)
- des fiches d'évaluation structurées (pour les rencontres axées sur la lecture)

Il est important de recueillir divers échantillons du travail des élèves. Ces échantillons peuvent comprendre des travaux d'écriture, des créations artistiques, des photos (p. ex. de maquettes ou d'autres types de représentation à deux et à trois dimensions), des cassettes audio (p. ex. de présentations ou de lectures orales) et des disquettes. L'enseignant peut décider avec l'enfant des échantillons qui seront conservés et, ensemble, ils peuvent déterminer où et comment ils le seront. Ainsi l'enfant devient peu à peu un partenaire responsable du processus de mesure et d'évaluation. Compte tenu de leurs besoins et de ceux de leurs élèves, les enseignants pourront choisir divers types de portfolios et de feuilles de progression (Cameron et coll., 1997).

Pour de plus amples renseignements sur les stratégies et les méthodes relatives à la mesure, les enseignants peuvent consulter les *Guides d'évaluation* publiés par le Ministère, et notamment :

- *Évaluation du rendement* (XX0293)
- *Évaluation de portfolios* (XX0294)

Évaluer l'apprentissage des enfants

C'est à l'enseignant qu'il incombe principalement d'effectuer l'évaluation en classe. Aucun élément d'information recueilli à l'étape de la mesure ne peut à lui seul suffire au processus d'évaluation; c'est pourquoi l'enseignant doit tenir compte d'un ensemble de données provenant de différentes sources. Lorsque l'enseignant examine l'information découlant de la mesure, il doit l'interpréter, puis, à la lumière de cette interprétation, formuler des jugements ou prendre des décisions concernant la performance de l'élève et la meilleure façon d'appuyer et d'accroître l'apprentissage de ce dernier.

Au primaire, les enseignants peuvent interpréter les données d'apprentissage et de développement des élèves à l'aide de la documentation suivante : les résultats d'apprentissage (tels qu'énoncés dans les ERI et dont l'essentiel est repris dans les énoncés de base et les indicateurs d'apprentissage du Programme du primaire), les stades généraux d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (présentés précédemment dans les tableaux du Chapitre 6, *Favoriser chez les enfants l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*), ainsi que les *B.C. Performance Standards*.

Les normes de performance de la Colombie-Britannique

Les normes de performance ont pour objet d'aider les enseignants à mesurer, à évaluer et à suivre de près les progrès de leurs élèves dans les disciplines de base, soit la lecture, l'écriture, la compétence mathématique et la responsabilité sociale. Ces normes, que le Ministère a élaborées de concert avec des groupes d'enseignants de 21 des districts scolaires de la province :

- traduisent les opinions professionnelles, concertées, des éducateurs en matière de normes et d'attentes;
- facilitent la désignation des élèves qui peuvent avoir besoin d'une intervention;
- appuient une approche critérielle relativement au processus de mesure et d'évaluation mené en classe.

Les *B.C. Performance Standards* portent sur la mesure de la performance, l'évaluation critérielle et les procédures standardisées. Ils présentent également des échantillons de travaux scolaires qui répondent aux attentes établies pour une classe donnée, et auxquels les enseignants peuvent comparer les travaux de leurs élèves. Grâce à toutes ces composantes, les normes de performance de la Colombie-Britannique mettent en pratique les meilleurs concepts de l'heure en matière de mesure et d'évaluation adaptées au développement et aux différences culturelles des enfants. Ces normes ont trait à plusieurs aires d'apprentissage de la 1^{re} à la 3^e année. (Voir le tableau de la page suivante.)

Les *B.C. Performance Standards* portent sur la mesure de la performance, l'évaluation critérielle et les procédures d'évaluation standardisées. Ils présentent également des échantillons de travaux scolaires qui répondent aux attentes établies pour une classe donnée, et auxquels les enseignants peuvent comparer les travaux de leurs élèves.

Grâce à toutes ces composantes, les normes de performance de la Colombie-Britannique mettent en pratique les meilleurs concepts de l'heure en matière de mesure et d'évaluation adaptées au développement et aux différences culturelles des enfants.

Aires d'apprentissage pour lesquelles le Ministère a élaboré des normes de performance (M à 3)

1^{re} année

Lecture

Rédaction de récits d'expériences personnelles

Rédaction d'histoires

2^e année

Compétence mathématique (analyse de données, calcul du coût, mesures)

3^e année

Lecture de textes non littéraires

Lecture de textes littéraires

Rédaction de textes improvisés de nature personnelle

Rédaction de textes visant à communiquer des idées et des informations

Rédaction d'histoires et de poèmes

De la maternelle à la 3^e année

Responsabilité sociale

- apport de sa contribution à la classe, à l'école et à la collectivité
- résolution des problèmes de manière pacifique
- respect de la diversité et défense des droits de la personne
- exercice des droits et des responsabilités démocratiques

Ces normes de performance aideront également les enseignants à planifier leur enseignement, à préparer des bulletins officiels et à communiquer avec les parents. Ces documents, qui sont affichés sur le site Web du Ministère, comprennent les éléments suivants :

- des échelles d'évaluation qui décrivent en détail la performance à atteindre vers les mois de mars et avril, pour une classe donnée;

Ne satisfait pas encore aux attentes
Satisfait aux attentes (de façon minimale)
Satisfait entièrement aux attentes
Dépasse les attentes

- des tâches modèles accompagnées d'illustrations de travaux d'élèves pour les quatre années concernées et de commentaires de l'enseignant;
- des échelles succinctes (une version abrégée de l'échelle d'évaluation à laquelle l'enseignant peut se reporter rapidement ou quotidiennement et qu'il peut montrer aux élèves et aux parents).

L'évaluation, un outil de planification

La planification de l'enseignement a pour fondement la mesure et l'évaluation de ce que les apprenants savent et peuvent faire et de ce qu'ils doivent apprendre pour satisfaire aux exigences du programme d'études provincial. Au moment d'évaluer les progrès des élèves à cette fin, les enseignants trouveront sans doute utile de se reporter aux énoncés de base et aux indicateurs d'apprentissage. Ils pourront également confronter les progrès de leurs élèves avec les stades généraux d'apprentissage de la lecture et de l'écriture décrits précédemment au Chapitre 6.

Dans la plupart des cas, les enfants répondront aux attentes et les dépasseront même; toutefois, si tel n'est pas le cas, il faut se rappeler que l'évaluation doit être fondée sur une vaste gamme de données découlant de la mesure. Les enseignants efficaces s'efforcent d'examiner l'ensemble de ces données pour y repérer des stades d'apprentissage, au lieu d'émettre des jugements à partir d'une seule activité de mesure. Cette démarche s'avère particulièrement importante au moment de formuler des jugements visant une intervention.

Communications sur les progrès des enfants

Pour faciliter et améliorer la communication avec les parents au sujet des progrès de leur enfant, l'enseignant utilise de nombreux moyens. Ceux-ci peuvent revêtir différentes formes, telles que des conversations impromptues, des appels téléphoniques, l'envoi à la maison de notes et d'échantillons de travaux d'élèves, la transmission de l'autoévaluation de l'élève, des visites à domicile, des invitations à venir en classe, des rencontres de groupe avec les parents et des bulletins officiels. Ces diverses formes de communication permettent à l'enseignant de créer avec les parents un partenariat destiné à soutenir l'apprentissage de l'enfant.

EXTRAITS DE LA POLITIQUE PROVINCIALE EN MATIÈRE DE TRANSMISSION DES RÉSULTATS (Circulaire n° 97-04)

- Au cours de l'année scolaire, les conseils scolaires doivent transmettre aux parents au moins cinq comptes rendus faisant état des progrès de leurs enfants. Trois d'entre eux seront des bulletins officiels et les deux autres des comptes rendus informels.
- Ces comptes rendus informels peuvent comprendre des appels téléphoniques, des rencontres menées par l'élève, des rencontres entre l'enseignant et les parents, et des journaux scolaires. Il incombe aux écoles et aux enseignants de déterminer la forme que prendront ces comptes rendus.

Ces diverses formes de communication permettent à l'enseignant de créer avec les parents un partenariat destiné à soutenir l'apprentissage de l'enfant.

ARRÊTÉ MINISTÉRIEL CONCERNANT LES COMPTES RENDUS DES PROGRÈS DE L'ÉLÈVE

Fondement législatif : *School Act*, paragraphes 79(3), 168(2) et alinéa 85(2) (j)

Arrêté ministériel 191/94 (M191/94) En vigueur le 1^{er} septembre 1994

Abroge l'arrêté M17/90

Comptes rendus pour les élèves de la maternelle à la 3^e année

2. (1) Les comptes rendus des progrès des élèves de la maternelle à la 3^e année doivent être écrits; ils doivent décrire, compte tenu des résultats d'apprentissage prescrits dans le programme d'études,
 - a) ce que l'élève est capable de faire,
 - b) les domaines d'apprentissage nécessitant plus d'attention ou de développement,
 - c) des moyens d'appuyer l'élève dans son apprentissage.
- (2) Conjointement avec les comptes rendus requis en vertu du paragraphe (1), les enseignants doivent communiquer aux parents des élèves de la maternelle à la 3^e année des commentaires oraux ou écrits concernant les progrès scolaires de ces derniers et ce, en fonction des attentes établies en matière de développement pour des élèves appartenant à un même groupe d'âge.

La transmission efficace des résultats favorise l'apprentissage. Pour transmettre efficacement les résultats, l'enseignant doit choisir un langage qui lui permet de décrire avec exactitude les réalisations et les besoins de l'élève, et d'établir les bases d'un dialogue.

Pour de plus amples renseignements concernant la politique du Ministère en matière de transmission des résultats, les enseignants peuvent consulter les sites Web suivants :

- *Policy Manual*
www.bced.gov.bc.ca/policy/plcy-man.htm
- *Manual of School Law*
www.bced.gov.bc.ca/legislation
- *Reporting Policy*
www.bced.gov.bc.ca/policy/97/04.htm
- *Guidelines for Student Reporting*
www.bced.gov.bc.ca/classroom_assessment/reporting/chap1.htm

Les bulletins officiels

Tout comme la mesure et l'évaluation sont des processus à caractère continu plutôt que ponctuel, le bulletin officiel fait partie intégrante du processus global de communication avec les élèves, les parents et les familles. Ce bulletin est plus efficace lorsque l'enseignant décrit exactement les progrès de l'élève d'une manière succincte. Il est préférable de communiquer les détails d'activités prévues par d'autres moyens, tels que les bulletins d'information, l'aperçu du programme pour le trimestre et les vues d'ensemble qui accompagnent le bulletin scolaire.

La transmission efficace des résultats favorise l'apprentissage. Pour transmettre efficacement les résultats, l'enseignant doit choisir un langage qui lui permet de décrire avec exactitude les réalisations et les besoins de l'élève, et d'établir les bases d'un dialogue. Les pratiques suivantes sont considérées comme efficaces :

- obtenir la participation de l'élève à une rencontre avec l'enseignant ou à une rencontre tripartite avec l'enseignant et les parents de façon que l'enfant puisse comprendre le bulletin officiel et fournir des renseignements utiles;
- avant la rencontre ou avant de rédiger le bulletin scolaire, demander aux parents de communiquer leurs vues sur les points forts et les besoins de leur enfant et d'indiquer par quels moyens ils pourraient apporter leur appui;
- tenir une rencontre avant la rédaction du bulletin de manière à jeter les fondements d'une communication continue;
- revoir les bulletins rédigés avant de les remettre aux élèves ou aux parents afin de s'assurer qu'ils appuient l'apprentissage dans chaque cas;
- une fois le bulletin terminé, le lire et en discuter avec l'élève, avant que ce dernier l'apporte à la maison;
- demander à l'élève de rédiger lui-même un bulletin, qui sera envoyé en même temps que le bulletin officiel de l'enseignant;

- inviter les parents à transmettre leurs commentaires, à exprimer leurs préoccupations et à poser des questions une fois qu'ils auront pris connaissance du bulletin.

Pour être le plus efficace possible, le bulletin officiel doit offrir aux parents un « instantané » de l'apprentissage de leur enfant au moment où il est rédigé. L'information qu'il contient doit être succincte, pertinente, descriptive, exempte de tout jargon pédagogique et étayée de faits concernant l'apprentissage de l'élève. Les renvois aux réalisations de ce dernier personnalisent le bulletin. De même, le fait de citer des exemples décrivant l'enfant au travail et au jeu, et de rapporter certains de ses commentaires ou certaines de ses réflexions écrites renforce le bilan offert par l'enseignant et aide les parents à se représenter leur enfant à l'école. L'ajout d'échantillons caractéristiques du travail de l'élève constitue un autre moyen de fournir aux parents des renseignements précis. Les parents ont besoin d'avoir une idée du rendement de leur enfant, de ce qu'il doit faire et de la façon dont ils peuvent aider.

Bien que les listes de contrôle semblent accélérer et faciliter la transmission des résultats, elles *ne* satisfont *pas* aux critères concernant les bulletins officiels. Comme le stipulent les lignes directrices relatives aux bulletins, l'enseignant qui indique un besoin en matière d'apprentissage doit aussi suggérer des façons de faire progresser l'élève. Les listes de contrôle utilisées pour la transmission des résultats ont tendance à fragmenter la mesure et à être centrées sur des connaissances, des habiletés et des comportements isolés. Elles n'indiquent nullement l'importance relative de chaque élément et bien qu'elles contiennent des détails, elles n'offrent pas une représentation exacte des progrès de l'élève. On ne peut rendre compte d'un apprentissage complexe par des moyens simplistes.

L'enseignant pourrait se sentir vite dépassé s'il lui fallait rendre compte des progrès de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit, et les parents pourraient se trouver inondés d'informa-

tions. Pour communiquer à des parents les progrès de leur enfant, il est plus efficace de leur présenter une perspective plus globale de l'apprentissage de ce dernier. L'enseignant pourra y parvenir en s'inspirant des énoncés de base, des indicateurs d'apprentissage, des normes de performance (p. ex. des expressions extraites des *Échelles succinctes*) et des tableaux faisant état des stades généraux d'apprentissage de l'enfant.

À la fin de l'année scolaire, l'information suivante doit être versée au dossier permanent de l'élève :

- une copie des bulletins officiels;
- des documents faisant état des renseignements transmis aux parents, oralement ou par écrit, au sujet des progrès réalisés par l'élève en regard des attentes établies pour des élèves appartenant à un même groupe d'âge.

Bien que les listes de contrôle semblent accélérer et faciliter la transmission des résultats, elles *ne* satisfont *pas* aux critères concernant les bulletins officiels [...]. Bien qu'elles contiennent des détails, elles n'offrent pas une représentation exacte des progrès de l'élève. On ne peut rendre compte d'un apprentissage complexe par des moyens simplistes.

Le but [d'une rencontre] est d'échanger de l'information de façon à mieux comprendre les capacités de l'élève, ses besoins en matière d'apprentissage, et à élaborer des plans de soutien.

Utiliser les objectifs du PAP pour la transmission des résultats

Lorsqu'un élève doit travailler à des objectifs établis conformément à des résultats d'apprentissage personnalisés, différents des résultats d'apprentissage prescrits dans le programme d'études, l'enseignant doit informer les parents de ce changement dans le bulletin officiel. Il doit, en outre, rendre compte aux parents des progrès de leur enfant en fonction de ces objectifs. Il arrive que les PAP comprennent des indications sur la façon dont ces objectifs seront mesurés, ce qui est utile pour le processus de transmission des résultats. Dans de tels cas, le bulletin remis aux parents peut être en corrélation avec le PAP de leur enfant. Lorsque d'autres spécialistes, tels que des orthophonistes ou des enseignants de classe ressource assurent la prestation d'une partie du programme, le titulaire de classe doit les inviter à transmettre leurs commentaires au sujet des progrès de l'enfant, dans le bulletin officiel.

Les comptes rendus informels

Les comptes rendus informels font partie intégrante du processus de communication continue entre l'enseignant et les parents et de ce fait, ils sont faits tout au long de l'année. Conformément à la politique du Ministère en matière de transmission des résultats (*Student Reporting Policy*), l'enseignant doit préparer chaque année, à l'intention des parents, deux comptes rendus informels, en sus de trois bulletins officiels. Il est recommandé que l'enseignant conserve un dossier de ces communications.

Par ailleurs, les rencontres constituent un moyen important d'établir un échange d'information entre l'école et la maison. Il convient que l'enseignant prenne l'habitude de rencontrer les parents au moins une fois durant l'année scolaire pour discuter des progrès de leur enfant. Le but de ces rencontres est d'échanger de l'information de façon à mieux comprendre les capacités de l'élève, ses besoins en matière d'apprentissage, et à élaborer des plans de soutien. Ces rencontres

peuvent avoir lieu avant ou après la distribution des bulletins officiels. Elles sont profitables lorsque :

- l'enseignant, les parents et l'élève s'y préparent à l'avance;
- l'enseignant demande aux parents de communiquer des renseignements;
- l'élève y participe;
- l'enseignant présente des échantillons du travail de l'élève;
- l'objectif demeure positif;
- l'enseignant n'emploie pas de jargon pédagogique;
- l'enseignant conserve un dossier de la rencontre (points principaux);
- les participants s'entendent sur l'élaboration d'un plan d'action;
- la communication continue s'en trouve favorisée.

Pour de plus amples renseignements sur les rencontres tripartites et sur les rencontres menées par l'élève, les enseignants peuvent consulter les *Liignes directrices relatives à la transmission des résultats scolaires* (1994) et le document intitulé *Rencontres centrées sur l'élève* (XX0292) de la série *Guides d'évaluation* publiée par le Ministère.



Résumé : Mesure, évaluation et transmission des résultats

La mesure est un processus continu qui consiste à recueillir des renseignements sur l'apprentissage des élèves. L'évaluation a trait aux jugements que les enseignants formulent à partir des renseignements recueillis à l'étape de la mesure. La mesure et l'évaluation font partie intégrante du cycle qui inclut la planification, l'enseignement, la mesure et la transmission des résultats. Les enseignants mesurent les progrès des élèves en fonction des résultats d'apprentissage prescrits du programme d'études et ils en rendent compte par la suite. La politique du Ministère stipule que les enseignants doivent communiquer avec les parents grâce à trois bulletins officiels et à deux comptes rendus informels par année. Le document intitulé *B.C. Performance Standards* témoigne d'un appui continu à la mesure et à l'évaluation critérielles. Ces normes de performance aident les enseignants à déterminer les progrès de leurs élèves dans les disciplines majeures, soit la lecture, l'écriture, la compétence mathématique et la responsabilité sociale.



Points clés du chapitre

- Les parents sont les premiers enseignants de leurs enfants, et les plus importants.
- Les parents sont des partenaires actifs de l'éducation de leurs enfants.
- La participation des parents à l'éducation de leurs enfants est tout à l'avantage de ces derniers.
- L'appui que les enfants reçoivent à la maison leur permet d'accroître et d'approfondir leur apprentissage scolaire.
- La communication avec les parents est des plus efficaces lorsqu'elle est continue.
- Les liens entre l'école et la collectivité revêtent plusieurs formes.
- Les enseignants et les parents peuvent faire appel à diverses ressources utiles.

Les éducateurs s'occupent des aspects plus conventionnels de l'apprentissage.

C'est un fait reconnu que les parents sont les premiers enseignants de l'enfant, et les plus importants.

LA RELATION QUI S'ÉTABLIT ENTRE la maison et l'école représente un lien important dans l'éducation de l'enfant. Les éducateurs s'occupent des aspects plus conventionnels de l'apprentissage. C'est un fait reconnu que les parents sont les premiers enseignants de l'enfant, et les plus importants. Par ailleurs, la collectivité joue aussi un rôle essentiel relativement au soutien à l'éducation et au bien-être des enfants tout au long de leur scolarité.

D É C L A R A T I O N D E P R I N C I P E S

ÉTABLIR DES RAPPORTS RÉCIPROQUES AVEC LES FAMILLES

- Les rapports réciproques entre les enseignants et les familles supposent le respect mutuel, la coopération, le partage des responsabilités et la négociation des conflits dans la poursuite de buts partagés.
- Les enseignants travaillent en collaboration avec les familles, établissant et entretenant une communication régulière, fréquente et bilatérale avec les parents de leurs élèves.
- L'apport des parents est bienvenu dans le cadre de la mise en oeuvre du programme; ces derniers participent aux décisions qui ont trait à l'éducation de leurs enfants.
- Les enseignants tiennent compte des choix que les parents ont faits et des objectifs qu'ils ont fixés pour leurs enfants et ils traitent leurs préoccupations avec respect et tact, sans toutefois se démettre de leur responsabilité professionnelle envers ces derniers.
- Dans le cadre d'une communication continue et de rencontres prévues à l'avance, les enseignants et les parents échangent des renseignements au sujet de l'enfant, ainsi que des connaissances générales concernant le développement et l'apprentissage des enfants.
- Dans le but de communiquer aux familles une information plus complète et plus exacte, le programme prévoit une participation de ces dernières à l'évaluation de leur enfant et à la planification de son apprentissage.
- Le programme permet aux familles d'accéder à un éventail de services et ce, en fonction des ressources, des priorités et des préoccupations établies.
- Les enseignants, les parents, les responsables des programmes, les agents d'organismes de santé et de services sociaux ainsi que les consultants qui, à un moment ou à un autre, se sont occupés de l'enfant doivent communiquer, en présence de la famille, l'information se rapportant au développement de ce dernier lorsque celui-ci est prêt à passer à un autre échelon du programme.

Les rôles des parents et leurs rapports avec l'école

Les parents ont le droit et la responsabilité de participer au processus de détermination des objectifs, des politiques et des services en matière d'éducation qui sont établis pour leurs enfants.

C'est à eux que revient d'abord la responsabilité de veiller à ce que les enfants vivent dans le milieu sain et favorable dont ils ont besoin pour apprendre. Ils ont également la responsabilité d'aider à élaborer et d'appuyer les objectifs du système scolaire et de participer à l'éducation de leurs enfants.

— Traduction d'un extrait du *Statement of Education Policy Order, School Act, School Act Regulations and Ministerial Orders*, cité dans le *Guide pour la création de partenariats dans les écoles* (Septembre 1996), p. 29

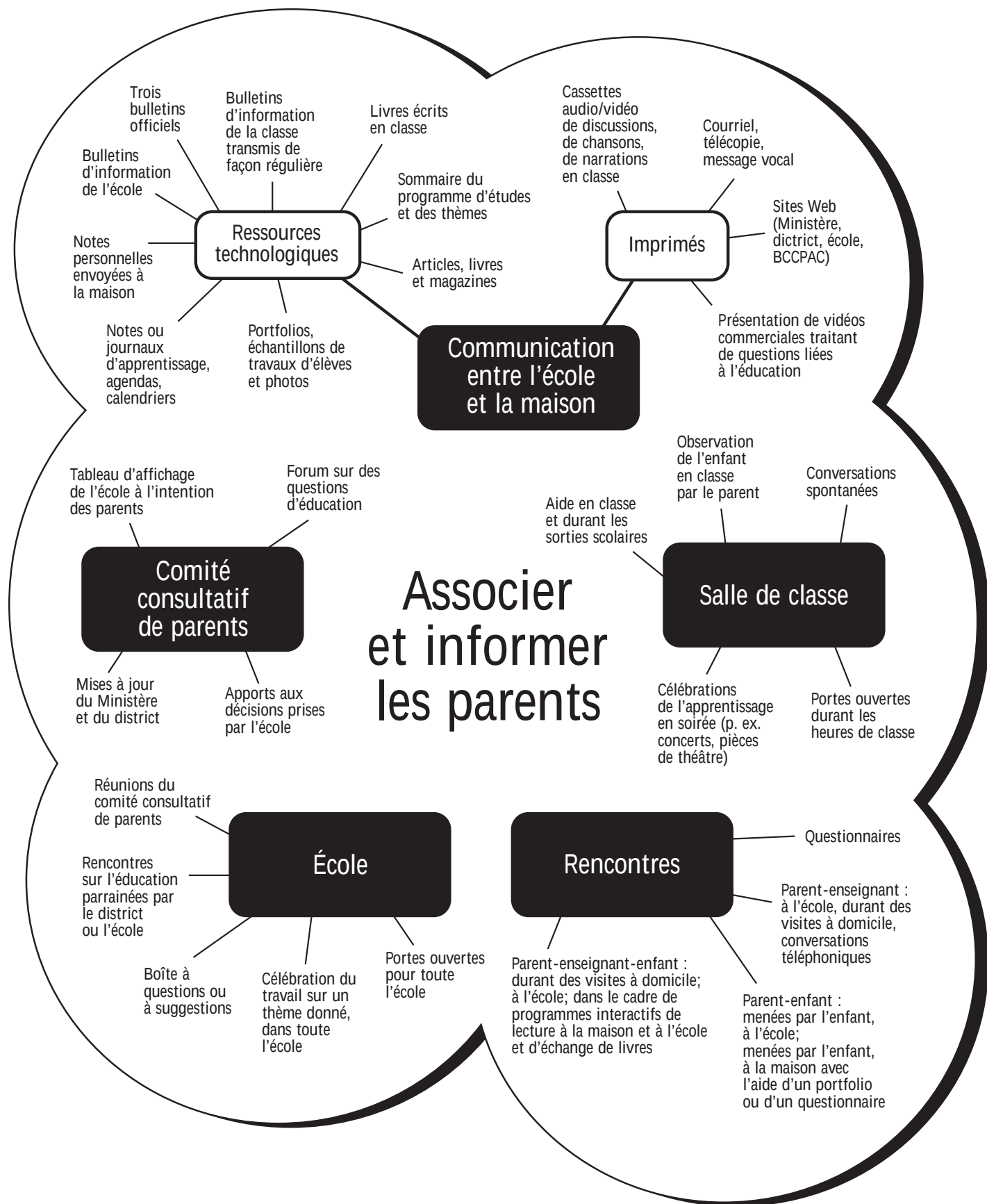
Comme l'indique la citation ci-dessus, il importe que les parents s'associent activement à l'éducation de leurs enfants. Ils peuvent le faire de nombreuses façons, notamment :

- servir de modèles et manifester de l'enthousiasme pour l'apprentissage;
- compléter le rôle de l'enseignant en travaillant avec leur enfant à la maison (voir « L'apprentissage à la maison »);
- entretenir un dialogue continu avec l'école afin de partager et d'échanger de l'information au sujet de leur enfant;
- préparer et appuyer des activités spéciales pour toute l'école;
- participer aux journées portes ouvertes, aux rencontres et à d'autres activités;

- prendre part de diverses manières à la vie de la classe et de l'école : travailler en collaboration avec l'enseignant, aider lors des sorties scolaires, assumer le rôle de personne-ressource pour des activités d'intérêt personnel, culturel, professionnel ou de nature spécialisée;
- participer aux activités des comités consultatifs de parents (CCP).

Les parents ont le droit et la responsabilité de prendre part au processus permettant de déterminer les objectifs, les politiques et les services qui ont trait à l'éducation de leurs enfants.

— Extrait de *Building Partnerships in Schools*



→ résultats de recherches récentes →

L'IMPORTANCE DE LA PARTICIPATION DES PARENTS

Dans un rapport sommaire sur la recherche concernant la participation de la famille et des parents et la réussite scolaire, Henderson et Berla (1995) concluent que « la preuve est maintenant irréfutable. Lorsque les parents participent à l'éducation scolaire de leurs enfants, à la maison, ces derniers réussissent mieux en classe. » Voici quelques résultats de recherches qu'Henderson et Berla ont mis en lumière :

- Lorsque les parents participent, les élèves réussissent mieux et ce, quels que soient leur statut socio-économique, leurs antécédents ethniques ou raciaux, ou le niveau d'instruction de leurs parents.
- Plus le parent participe, mieux l'enfant réussit.
- Lorsque les parents participent, les élèves manifestent des attitudes et des comportements plus positifs.
- Les avantages de la participation des parents ou de la famille varient selon le type de participation; pour produire des avantages durables, les activités incluant les parents doivent être planifiées avec soin, n'exclure personne et être complètes.
- Les éducateurs ont des attentes plus élevées envers les élèves dont les parents collaborent avec l'enseignant; ils tiennent aussi ces parents en meilleure estime.
- Dans les programmes [d'intervention précoce] prévoyant un partenariat à part entière avec les parents, le rendement scolaire des enfants provenant de milieux défavorisés non seulement s'améliore, mais peut atteindre des niveaux qu'atteignent normalement des enfants de classe moyenne; en outre, les enfants qui accusent le plus de retard font le plus de progrès.
- En général, les enfants provenant de diverses cultures réussissent mieux lorsque leurs parents et les professionnels collaborent pour combler l'écart qui existe entre la maison et l'établissement scolaire.
- Les bienfaits de la participation des parents ne se limitent pas aux premières années; on note des avantages importants à chaque âge et à chaque échelon du programme d'études.
- L'indicateur prévisionnel le plus exact du rendement futur d'un élève n'est ni le revenu, ni le statut social de ses parents, mais plutôt la mesure dans laquelle ces derniers peuvent :
 - (1) créer un milieu familial favorisant l'apprentissage;
 - (2) communiquer à leurs enfants des attentes élevées, bien que raisonnables, concernant leur rendement scolaire et leurs futures carrières;
 - (3) participer à l'éducation de leurs enfants à l'école et au sein de la collectivité.

En outre, selon Epstein (1983), lorsque les enseignants s'engageaient à accroître la participation des parents, ceux-ci « estimaient qu'ils devaient aider leurs enfants à la maison; ...comprenaient davantage ce que leurs enfants apprenaient à l'école; ...manifestaient une attitude plus positive quant à la capacité de l'enseignant à établir des relations interpersonnelles et lui accordaient une cote plus élevée pour le savoir-faire dont il faisait preuve dans son enseignement. »

L'engagement des parents face à l'apprentissage à la maison est plus important pour le rendement des enfants que leur participation à la vie de l'école (Wang et coll., 1993). Les chercheurs ont décrit plusieurs façons pour les parents de participer à l'apprentissage à la maison et toutes sans exception sont associées à un meilleur rendement scolaire (Finn, 1998) :

- *organiser activement le temps de l'enfant et le suivre de près* : un emploi du temps régulier est associé à un meilleur rendement scolaire (Astone & Lanahan, 1991);
- *discuter avec l'enfant de sujets qui ont trait à l'école* : la nature des discussions a une corrélation avec les progrès de l'enfant; il est important que les parents parlent avec l'enfant de ses difficultés d'apprentissage aussi bien que de ses réussites et qu'ils jouent un rôle encourageant et positif auprès de lui (Steinberg, 1996);
- *la lecture faite par les parents aux enfants et par les enfants aux parents* : le fait de lire avec les enfants est crucial pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Adams, 1990); les programmes qui aident les parents à établir une structure régulière pour des activités de lecture et d'écriture à la maison sont utiles (Edwards, 1995).

Les bienfaits de la participation des parents ne se limitent pas aux premières années; on note des avantages importants à chaque âge et à chaque échelon du programme d'études.

Bien que les enseignants soient responsables des décisions se rapportant au programme d'études, ainsi qu'à la mesure et à l'évaluation, les parents peuvent apporter leur contribution, nécessaire et bienvenue, aux différentes classes.

La participation des parents à la vie de l'école

Les meilleurs résultats [de la participation des parents à la vie de l'école] semblent se produire lorsqu'il existe de véritables rapports mutuels entre l'école et la collectivité, de sorte que chaque partie apprend à apprécier et à respecter les connaissances, les habiletés et les objectifs de l'autre.

— Levin, 1995

Toute collaboration entre les enseignants et les parents renforce l'apprentissage des enfants en classe. Bien que les enseignants soient responsables des décisions se rapportant au programme d'études, ainsi qu'à la mesure et à l'évaluation, les parents peuvent apporter leur contribution, nécessaire et bienvenue, aux différentes classes. Voici des façons dont ils peuvent s'y prendre :

- travailler avec de petits groupes à la réalisation de projets spéciaux;
- enseigner une habileté, telle que la cuisine, la couture, le travail du bois, ou une application sur ordinateur;
- faire connaître aux enfants leurs antécédents et leur culture;
- écouter les enfants lire, et leur faire la lecture;
- composer des histoires et des légendes pour des images destinées à de jeunes enfants;
- jouer à des jeux mathématiques pertinents;
- offrir leur aide à l'occasion de sorties scolaires, de la venue de conférenciers invités et de représentations.

Lignes directrices concernant l'aide des parents dans les écoles

Lorsque les parents offrent leur aide, à l'école et en classe, il y a lieu d'établir dès le départ des lignes directrices en matière de confidentialité. Certains districts ou certaines écoles ont déjà des politiques concernant l'aide bénévole. Les membres du personnel de l'école doivent faire preuve de discernement lorsqu'ils communiquent leurs observations personnelles au sujet de certains élèves. Les enseignants sont responsables de leurs classes et c'est à eux qu'il incombe de prendre les décisions concernant le degré de participation des parents.

Le soutien des familles à l'apprentissage

Les gens pensent et apprennent dans le cadre d'une collectivité. Lorsque les enseignants collaborent entre eux pour explorer des idées et des stratégies et accompagner leur démarche d'une réflexion, lorsque les familles renforcent les expériences vécues en classe et offrent des modèles qui enrichissent la réflexion des élèves et lorsque les enseignants, les familles et les élèves travaillent ensemble pour échanger des perceptions et des renseignements, l'apprentissage réfléchi est renforcé.

— Extrait de *Thinking in the Classroom*, volume 1: *The Context for Thoughtful Learning* (1991), p. 2

Le Ministère n'a aucune politique concernant les devoirs à la maison. Néanmoins, il peut être bon pour les élèves de faire des devoirs avec l'aide de leurs parents. Les devoirs sont efficaces lorsqu'ils sont courts et variés. De nombreuses activités auxquelles les élèves participent à la maison leur offrent des occasions de renforcer et d'étayer leur apprentissage dans les disciplines de base.

Voici des suggestions que les enseignants peuvent transmettre aux parents concernant les activités pratiquées à la maison :

- lire avec les enfants ou leur faire la lecture (y compris dans d'autres langues que le français);
- partager et renforcer leur patrimoine culturel (dont la langue);

- avoir des conversations avec leurs enfants (p. ex. à propos des expériences vécues à l'école, de leurs intérêts personnels);
- renforcer la lecture, l'écriture, les compétences mathématiques et d'autres habiletés intellectuelles en faisant appel à des activités et à des jeux courants (p. ex. les parents peuvent encourager leurs enfants à compter et à additionner leur argent en ouvrant un compte en banque pour eux, ou en leur donnant une tirelire; ou encore, lorsque la classe se livre à une étude sur la collectivité, les parents peuvent organiser une sortie au cours de laquelle ils montreront à leurs enfants des lieux importants ou spéciaux);
- offrir aux enfants des occasions de manifester leur créativité;
- prévoir du temps pour que les enfants puissent se livrer à des jeux et à des activités physiques, seuls ou avec d'autres.

Les parents doivent se montrer attentifs au seuil de tolérance de leurs enfants à l'égard des devoirs à la maison. Bien que nombre d'enfants soient désireux et heureux de travailler à la maison, d'autres sont fatigués après leur journée d'école et ils ont besoin de vivre des expériences tout à fait différentes.

De nombreuses activités auxquelles les élèves participent à la maison leur offrent des occasions de renforcer et d'étayer leur apprentissage dans les disciplines de base.



Les élèves s'engagent davantage face à l'école lorsque les enseignants les encouragent à faire ce à quoi ils s'intéressent, dans leur vie quotidienne à l'extérieur de l'école [...] Les enseignants astucieux aident systématiquement leurs élèves à intégrer le monde réel aux expériences scolaires (Hill, 1994).

→ résultats de recherches récentes →

IDÉES FAUSSES ET FAITS CONCERNANT LES DEVOIRS À LA MAISON

Dans son analyse des recherches portant sur les devoirs, Corno (*Homework is a Complicated Thing*, 1996) dégage cinq idées fausses qui sont très répandues à ce sujet. Elle établit ensuite des faits basés sur des résultats de recherche probants.

Idée fausse : Les meilleurs enseignants donnent des devoirs régulièrement.

Faits : Les meilleurs enseignants dosent l'utilisation des devoirs en fonction des centres d'intérêt et des capacités de leurs élèves. Le meilleur devoir peut être un travail exécuté à la maison, que l'enfant apporte ensuite à l'école.

Idée fausse : Il est préférable que les devoirs soient plus longs que pas assez.

Fait : Le temps passé à faire des devoirs se traduit par un meilleur rendement scolaire uniquement au premier cycle et au cycle supérieur du secondaire.

Idée fausse : Les parents tiennent à ce que leurs enfants aient des devoirs.

Faits : Les parents veulent que leurs enfants aient des devoirs parce qu'ils croient que ceux-ci mènent à la réussite scolaire. « Les devoirs peuvent être le fléau de l'existence des parents durant les premières années d'école » (p. 29).

Idée fausse : Un devoir renforce ce que l'enfant apprend à l'école.

Faits : Un devoir renforce les notions acquises à l'école uniquement lorsqu'il est utilisé explicitement à cette fin. Il peut amener certains élèves à éviter le travail scolaire au lieu d'y prendre plaisir.

Idée fausse : Le devoir favorise chez l'enfant la discipline et le sens des responsabilités.

Fait : Le devoir favorise la discipline et le sens des responsabilités lorsque les parents appuient systématiquement l'atteinte de ce but en établissant une structure et une surveillance relativement aux devoirs faits à la maison, et que ces derniers ne constituent qu'une petite partie d'un ensemble plus vaste.

Les élèves s'engagent davantage face à l'école lorsque les enseignants les encouragent à faire ce à quoi ils s'intéressent, dans leur vie quotidienne à l'extérieur de l'école [...] Les enseignants astucieux aident systématiquement leurs élèves à intégrer le monde réel aux expériences scolaires (Hill, 1994). Ils les aident aussi à se baser sur les travaux qu'ils rapportent de la maison et se servent de ces derniers pour orienter le travail scolaire (Calkins, 1994).

Ils renvoient les élèves à la maison pour qu'ils laissent libre cours à leurs pensées, l'esprit enrichi de ce qu'ils ont appris en classe. Les travaux de Hill démontrent que de nouveaux rapports de bonne intelligence s'établissent entre la maison et l'école lorsque les enseignants et les parents s'échangent des notes dans des journaux portant sur les devoirs de leurs enfants. (Corno, 1996, p. 29)

La communication avec les parents

Il est essentiel que la communication entre l'école et la maison soit continue. Étant les meilleurs défenseurs des intérêts de leur enfant, les parents travaillent de concert avec les enseignants pour atteindre un objectif commun — soit le développement et les progrès scolaires de l'enfant. Ils peuvent s'échanger de l'information à son sujet par toutes sortes de moyens allant d'une conversation spontanée aux bulletins officiels et aux rencontres prévues d'avance.

Dans toutes les écoles de la province, l'orientation des parents s'effectue de diverses manières. Chaque district et chaque école peut avoir des lignes de conduite en vue d'accueillir les nouveaux élèves et leurs parents. Ceux dont les enfants entrent à la maternelle ou dans une nouvelle école ont souvent besoin d'une attention et d'une information particulières. Établir une communication avec des parents qui ne sont pas à l'aise dans la langue d'enseignement ou qui ne la parlent pas couramment peut poser des difficultés supplémentaires. Les districts scolaires disposent souvent de mécanismes de soutien à l'intention des enseignants. Des ressources sont également disponibles auprès d'autres ministères et organismes locaux. Au moment de communiquer avec les familles, l'enseignant doit faire preuve de tact à l'égard des divers antécédents culturels. Dans bien des cas, il aura accès à des ressources se rapportant à ces cultures.

Pour renseigner les parents, les écoles distribuent souvent des communiqués à leur intention. De plus, les enseignants peuvent leur transmettre le sommaire d'un programme d'études, des bulletins d'information hebdomadaires et des échéanciers. De nombreux enseignants du primaire invitent les parents à des soirées rencontres où ils peuvent partager l'apprentissage de leur enfant et y participer.

De temps à autre, les parents demandent des renseignements au sujet d'aspects particuliers de l'enseignement au primaire. Les enseignants reçoivent souvent des questions concernant la mesure, l'évaluation, la transmission des résultats et le programme d'études. Ils peuvent alors guider les parents dans le choix d'un certain nombre de ressources (voir « Ressources destinées aux parents » dans l'annexe ci-après). De plus, les administrateurs, les bureaux de districts scolaires et les comités consultatifs de parents ont souvent de la documentation à l'intention des parents.

La *School Act* (Loi scolaire) et le ministère de l'Éducation exigent que les enseignants transmettent aux parents trois bulletins officiels et deux comptes rendus informels par année. Pour de plus amples renseignements au sujet de la transmission des résultats, les enseignants peuvent consulter le Chapitre 8, *Mesure, évaluation et transmission des résultats*. Lorsqu'un élève éprouve des difficultés dans un domaine quelconque de son travail scolaire, il est essentiel que ses parents soient invités à participer à la planification et à la prise de décisions visant une intervention constructive. Ce processus est souvent possible par le truchement de l'équipe scolaire.

Étant les meilleurs défenseurs des intérêts de leur enfant, les parents travaillent de concert avec les enseignants pour atteindre un objectif commun — soit le développement et les progrès scolaires de l'enfant.

Les liens entre l'école et la collectivité

Lorsque les enfants interagissent avec les gens, les lieux et les choses qui se trouvent dans le milieu où ils vivent et à l'extérieur, leur horizon s'élargit et ils acquièrent les attitudes, les habiletés et les connaissances dont ils ont besoin pour devenir de bons citoyens.

Tout comme l'école a une incidence sur la collectivité, celle-ci a une incidence sur l'école. Les principaux liens entre l'école et la collectivité sont les parents des élèves. En vertu de la *School Act* (Loi scolaire), le comité consultatif de parents (CCP) d'une école est la voix officielle des parents des élèves qui la fréquentent. Tous les parents sont membres du CCP local et la direction du comité est élue parmi les membres. Certains districts scolaires comptent un comité consultatif de parents du district (CCPD). L'organisme provincial qui chapeaute ces conseils est la British Columbia Confederation of Parent Advisory Councils (BCCPAC).

Les écoles entretiennent des contacts avec d'autres ministères et des organismes de la collectivité, et elles bénéficient de leur appui. Grâce à ces contacts, les professionnels du système scolaire et ceux de la collectivité peuvent bâtir des rapports fondés sur la confiance. Ils partagent le même objectif, soit favoriser la croissance et le développement sains des enfants ainsi que leur aptitude à apprendre dans leur milieu familial.

Il arrive que des professionnels de l'école et de la collectivité, notamment des travailleurs sociaux, des infirmiers des services de santé publique et des psychologues, travaillent de concert. Ils peuvent ainsi s'échanger des renseignements au sujet d'un enfant, de son milieu familial et de l'effet de ce dernier sur l'aptitude de l'enfant à apprendre et à interagir en classe. Il arrive souvent que les professionnels de la collectivité jouent un rôle au sein de l'équipe scolaire, tout comme ceux de l'école ont un rôle primordial à jouer dans un processus intégré de gestion de cas visant à soutenir l'enfant et sa famille dans leur milieu.

Dans un contexte plus vaste, soit à l'échelon provincial et national, tous les systèmes, y compris celui de l'éducation, doivent être au service de tous les enfants. *L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (enquête continue, présentée dans *Le Quotidien* du 28 octobre

1998 — site Web de Statistique Canada : <http://www.statcan.ca>) met en lumière l'incidence que les facteurs de stress au sein de la famille peuvent avoir sur l'aptitude de l'enfant à apprendre. Un pourcentage élevé de familles vivent ces facteurs de stress et les éducateurs s'efforcent d'apporter un soutien à tous les enfants dans le contexte familial et communautaire.

Les partenariats en éducation servent à rapprocher l'école de la collectivité et vice versa. Lorsque les enfants interagissent avec les gens, les lieux et les choses qui se trouvent dans le milieu où ils vivent et à l'extérieur, leur horizon s'élargit et ils acquièrent les attitudes, les habiletés et les connaissances dont ils ont besoin pour devenir de bons citoyens. Souvent les écoles reçoivent des ensembles de ressources d'autres ministères et organismes. Grâce à un processus spécial, elles peuvent mettre en oeuvre des programmes d'études provenant d'organismes extérieurs au Ministère et permettre l'utilisation en classe de programmes approuvés localement; il peut s'agir de programmes portant sur la sécurité personnelle ou sur des sujets présentant un intérêt local particulier (p. ex. la réintroduction du faucon pèlerin dans l'Okanagan).

Les partenariats peuvent aboutir à des initiatives conjointes qui servent les intérêts de l'école aussi bien que ceux de la collectivité. De telles initiatives peuvent faire reculer les frontières de l'apprentissage au-delà de la salle de classe et favoriser une compréhension mutuelle des besoins entre l'école et la collectivité. Il pourrait s'agir notamment d'obtenir la participation des éducateurs et de la collectivité à la poursuite d'objectifs communs, tels que des projets d'amélioration de la collectivité, une collaboration visant à combler des besoins futurs, des présentations d'ordre culturel, la mise sur pied de programmes destinés aux parents et aux tout-petits, l'établissement de liens avec les centres communautaires, la prestation de programmes d'activités parascolaires et l'élaboration de programmes à l'intention des personnes âgées.



Résumé : Parents, familles et collectivités

Les enseignants considèrent les parents comme des partenaires qui contribuent activement à l'éducation de leurs enfants. En effet, les parents sont les principaux enseignants de leurs enfants; et lorsqu'ils participent activement à leur éducation, tant à l'école qu'à la maison, ces derniers en retirent des bienfaits à de nombreux égards. Ayant reconnu ce fait, les enseignants entretiennent une communication continue avec les parents de diverses façons, à la fois officielles et informelles.

Les éducateurs peuvent aussi établir une coopération dynamique avec d'autres professionnels et personnes-ressources de la collectivité. Ces personnes peuvent aider grâce à un éventail de moyens allant de la communication de renseignements sur la vie familiale des enfants à la distribution de matériel didactique pertinent à l'échelle locale.

ANNEXES

ANNEXE A

Bibliographie et ressources

Bibliographie

Les sources suivantes ont été consultées lors de l'élaboration du document et comprennent les sources citées dans le texte.

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print: A summary*. Urbana, IL: Center for the Study of Reading/Reading Research and Education Center.
- Allen, L. (1998). An integrated strategies approach: Making word identification instruction work for beginning readers. *The Reading Teacher*, 52(3), 254–268.
- Allington, R. L. (1983). The reading instruction provided readers of differing ability. *The Elementary School Journal*, 83(5), 255–265.
- Allington, R. L. (1997a). Whose claims are valid? *The School Administrator*, 54(8), 32–34.
- Allington, R. L. (1997b). Overselling phonics. *Reading Today*, 15(1), 15–16.
- Allington, R. L. (1998a). IRA leaders testify before reading panel. *Reading Today*, 16(1), 1.
- Allington, R. L. (1998b). Critical balances: Early instruction for lifelong reading. *Reading On Line* (an electronic journal of the International Reading Association). Available at <http://www.reading.org>.
- Allington, R. L., & Cunningham, P. (1994). *Classrooms that work: They can all read and write*. (1st ed.). New York: HarperCollins.
- Allington, R. L., & Cunningham, P. (1999). *Classrooms that work: They can all read and write*. (2nd ed.). New York: HarperCollins.
- Allington, R. L., & Cunningham, P. (1996). *Schools that work: Where all children can read and write*. New York: HarperCollins.
- Allington, R. L., & Walmsley, S. (Eds.). (1995). *No quick fix: Rethinking literacy programs in America's elementary schools*. Newark, DE: International Reading Association.
- Allington, R. L., & Woodside-Jiron, H. (1997). *Adequacy of a program of research and a "research synthesis" in shaping educational policy*. Albany, NY: National Research Center on English Learning & Achievement (CELA). Available through <http://cela.albany.edu>.
- American Association of School Librarians (ASL) and the Association for Educational Communications and Technology (AECT). (1998). *Information power: Building partnerships for learning*. Chicago, IL: American Library Association.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409–421.
- Anderson, J., & Chapman, M. (1994). A day in two whole-language classrooms. In V. Froese (Ed.), *Whole-language: Practice and theory* (2nd ed., pp. 23–65). Scarborough, ON: Allyn & Bacon, Canada, Inc.
- Association for Teacher-Librarianship in Canada (ATLC) and the Canadian School Library Association (CSLA). (1998). *Students' information needs: Competencies for teacher-librarians in the 21st century*.
- Astone, N., & Lanahan, S. (1991). Family structure, parental practices, and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309–320.
- Au, K. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Au, K. (1998). Constructivist approaches, phonics, and the literacy learning of students of diverse backgrounds. In T. Shanahan & F. Rodriguez-Brown (Eds.), *47th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 1–21). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Ayers, L. (1998). Phonological awareness training of kindergarten children: Three treatments and their effects. In C. Weaver (Ed.), *Reconsidering a balanced approach to reading* (pp. 209–258). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Baroody, A. J. (1987). *Children's mathematical thinking: A developmental framework for preschool, primary, and special education teachers*. New York: Teachers College.
- Baroody, A. J. (1993). *Problem solving, reasoning, and communicating (K-8): Helping children think mathematically*. Toronto: Macmillan Canada.
- Battista, M. (1999). The Mathematical Miseducation of America's Youth. *Phi Delta Kappan*, 80(6), 425–433.
- Berninger, V. (Ed.). (1994). *The varieties of orthographic knowledge: Theoretical and developmental issues*. (Vol. 1). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Berninger, V. (Ed.). (1995). *The varieties of orthographic knowledge: Relationships to phonology, reading, and writing*. (Vol. 2). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Berthel, D., & Berman, S. (1997). The moral dimension of schools. *Educational Leadership*, 54(8), 24–27.
- Brandt, R. (1998). On parents and schools: A conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership*, 47(2), 24–27.

- Braunger, J., & Lewis, J. (1997). *Building a knowledge base in reading*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory; Urbana, IL: National Council of Teachers of English; Newark, DE: International Reading Association.
- Brierley, J. (1994). *Give me a child until he is seven: Brain studies and early childhood education*. London: The Falmer Press.
- British Columbia Association of Mathematics Teachers (BCAMT). (1998). *Numeracy*. Vancouver, B.C.: British Columbia Teachers' Federation.
- Brown, A., et al. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J. Flavell & E. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 Cognitive development*. New York: Wiley.
- Brown, A., & DeLoache, J. (1978). Skills, plans, and selfregulation. In R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, G., & Ellis, N. (Eds.). (1994). *Handbook of spelling: Theory, process, and intervention*. Chichester, England: John Wiley.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Brownell, W. A. (1928). The development of children's number ideas in the primary grades. *Supplementary Educational Monographs*, No. 35.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruni, J., & Seidenstein, R. (1990). Geometric concepts and spatial sense. In J. Payne (Ed.), *Mathematics for the young child* (202–227). Reston, VA: The Council.
- Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R., Fleege, P., Mosley, J., & Thomasson, R. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 297–318.
- Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R., & Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate practice versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 407–423.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
- Caine, R., & Caine, G. (1994). *Making connections: Teaching and the human brain*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Caine, R., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Campbell, P., & Langrall, C. (1993). Making equity a reality in the classroom. *Arithmetic Teacher*, 41(2), 110–113.
- Cameron, C., Tate, B., MacNaughton, D., & Politano, C. (1997). *Recognition without rewards*. Winnipeg, MB: Peguis.
- Canadian Association for Young Children (CAYC). (1996). Young children have the right to learn through play. *Canadian Children*, 21(1), 8.
- Carbo, R., Dunn, R., & Dunn, K. (1986). *Teaching students to read through their individual learning styles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Carpenter, T.P., Fennema, E., & Franke, M.L. (1996). Cognitively guided instruction: A knowledge base for reform in primary mathematics instruction. *The Elementary School Journal*, 97(1), 3–20.
- Carpenter, T., Fennema, E., Peterson, P., Chiang, C., & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26, 499–531.
- Carpenter, T.P., & Moser, J.M. (1984). The acquisition of addition and subtraction concepts in grades one through three. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15, 179–202.
- Carpenter, T.P., Moser, J.M., & Romberg, T. (Eds.). (1982). *Addition and subtraction: A cognitive perspective*, (156–170). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Case, R. (1992). *The mind's staircase: Exploring the underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA). (1998). *Improving the reading achievement of America's children: 10 research-based principles*. Available through <http://ciera.org>.
- Center on English Learning & Achievement (CELA). (1998). Effective literacy instruction: Complex and dynamic. *English Update* (Spring), 1–8. Available through <http://ela.albany.edu>.
- Chapman, M. L. (1994). Literacy learning in a primary multi-age classroom: Some findings from an investigation of peer writing events. In C. Kinzer & D. Leu (Eds.), *Multidimensional aspects of literacy research, theory, and practice: Forty-third yearbook of the National Reading Conference* (pp. 550–559). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Chapman, M. L. (1995a). The sociocognitive construction of written genres in first grade. *Research in the Teaching of English*, 29(2), 164–192.
- Chapman, M. L. (1995b). Designing literacy learning experiences in a multi-age classroom. *Language Arts*, 72(6), 416–428.
- Chapman, M. L. (1996). The development of phonemic awareness in young children: Some insights from a case study of a first-grade writer. *Young Children*, 51(2), 164–192.
- Chapman, M. L. (1997). *Weaving webs of meaning: Writing in the elementary school*. Toronto, ON: ITP Nelson.

- Chapman, M. L. (1999a). "Beyond Balance" in *Literacy Learning and Teaching*. Presentation to the Vancouver School District Early Literacy Initiative Conference, Vancouver B.C., October 1, 1999.
- Chapman, M. L. (1999b). Situated, social, active: Rewriting genre in the elementary classroom. *Written Communication*, 16(4), 469–490.
- Clarke, L. (1988). Invented spelling versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, 22(3), 281–309.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clements, D. (1999). Subitizing: What Is It? Why Teach It? *Teaching Children Mathematics*, 5(7), 400–405.
- Clemson, D. & Clemson, W. (1994). *Mathematics in the early years*. London: Routledge.
- Cobb, P. & Wheatley, G. (1988). Children's initial understandings of ten. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 10, 1–28.
- Cobb, P., Wood, T., & Yackel, E. (1993). A constructivist approach to second grade mathematics. In E. von Glasersfeld (Ed.), *Constructivism in mathematics education* (pp. 157–176). Dordrecht: Reidel.
- Coles, G. (2000). *Misreading reading: The bad science that hurts children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27–30.
- Cunningham, (1995). *Phonics they use: Words for reading & writing*. (2nd ed.). New York: HarperCollins.
- Cunningham, P. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429–444.
- Dahl, K., & Farnon, N. (1996). *Children's writing: Perspectives from research*. Newark, DE: International Reading Association; Chicago, IL: National Reading Conference.
- Dahl, K., & Freppon, P. (1995). A comparison of innercity children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 50–74.
- Dans, R. (1986). *Learning Mathematics — The Cognitive Science Approach to Mathematics Education*. Stanford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Dansky, J. (1980). Make believe: A mediator of the relationship between play and creativity. *Child Development*, 51(2), 576–579.
- Davis, D., & Pitkethley, A. (1990). Cognitive aspects of sharing. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(2), 145–153.
- Deci, E. (1978). Applications of research on the effects of rewards. In M. Lepper & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of rewards: New perspectives on the psychology of human motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determining perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325–346.
- Del Grande, J. (1987). Spatial perception and primary geometry. In M. Lindquist (Ed.), *Learning and Teaching Geometry* (126–35). Reston, VA: The Council.
- Del Grande, J. (1990). Spatial sense. *Arithmetic Teacher*, 37(6), 14–20.
- DeVries, R., Reese-Learned, H., & Morgan, P. (1991). Sociomoral development in direct instruction, eclectic, and constructivist kindergartens: A study of children's enacted interpersonal understanding. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(4), 473–517.
- Diamond, M., & Hopson, J. (1998). *Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*. New York: Penguin Putnam.
- Dickinson, D., & DiGisis, L. (1998). The many rewards of a literacy-rich classroom. *Educational Leadership*, 55(6), 23–26.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, NY: Longman.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. London: Fontana Paperbacks.
- Donaldson, M. (1992). *Human minds: An exploration*. London: Allen Lane, The Penguin Press.
- Downing, J. (1971–2). Children's developing concepts of spoken and written language. *Journal of Reading Behavior*, 4(1), 1–19.
- Duffy, G., & Hoffman, J. (1999). In pursuit of an illusion: The flawed search for a perfect method. *The Reading Teacher*, 53(1), 10–16.
- Dunn, L., & Kontos, S. (1997). Research in review: What have we learned about developmentally appropriate practice? *Young Children*, 52(5), 4–13.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3–6*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Dyson, A. H. (1986). The imaginary worlds of childhood: A multimedia presentation. *Language Arts*, 63(8), 799–808.
- Dyson, A. H. (1991). Viewpoints: The world and the word — reconceptualizing written language development or, do rainbows mean a lot to little girls? *Research in the Teaching of English*, 25(1), 97–123.

- Dyson, A. H. (1995). Writing children: Reinventing the development of childhood literacy. *Written Communication*, 12(1), 4–46.
- Eagle, E. (1989). *Socioeconomic status, family structure, and parental involvement: The correlates of achievement* (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association). San Francisco, CA.
- Eder, D. (1981). Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: A micro-analysis of teacher-student interaction. *Sociology of Education*, 54(3), 151–162.
- Edwards, P. (1995). Combining parents' and teachers' thoughts about storybook reading at home and school. In L. Morrow (Ed.), *Family literacy connections in schools and communities*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ehri, L. (1994). Development of the ability to read words: Update. In R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (p.p. 323–358). Newark, DE: International Reading Association.
- Elkind, D. (1987). Superbaby syndrome can lead to elementary school burnout. *Young Children*, 42(3), 14.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read?* The Hague, The Netherlands: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (available through the International Reading Association).
- Emig, J. (1981). Non-magical thinking: Presenting writing developmentally in schools. In C. H. Frederiksen & S. Dominic (Eds.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication* (p.p. 21–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. (1983). *Study of teacher practices of parent involvement: Results from surveys of teachers and parents*. Baltimore, MD: John Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Fennema, E., Carpenter, T.P., Franke, M.L., Levi, L., Jacobs, C., & Empson, S. (1996). Learning to Use Children's Thinking in Mathematics Instruction: A Longitudinal Study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 403–434.
- Ferrara, R. A. (1987). *Learning mathematics in the zone of proximal development: The importance of flexible use of knowledge*. Ph.D. dissertation, Department of Psychology, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Finn, J. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20–24.
- Flavell, J., & Wellman, H. (1977). Metamemory. In R. Kail & J. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flippo, R. (1997). Sensationalism, politics, and literacy: What's going on? *Phi Delta Kappan*, 79(4), 301–304.
- Flood, J., Lapp, D., Flood, S. & Nagel, G. (1992). Am I allowed to group? Using flexible patterns for effective instruction. *Reading Teacher*, 45(8), 608–616.
- Foorman, B., Novy, D., Francis, D., & Liberman, D. (1991). How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 456–469.
- Fountas, I., & Pinnell, G. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freppon, P. (1995). Low-income children's literacy interpretations in a skills-based and whole-language classroom. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 505–533.
- Fuson, K.C. (1988). *Children's counting and concepts of number*. New York: Springer-Verlag.
- Fuson, K. (1990). Conceptual structures for multiunit numbers: Implications for learning and teaching multidigit addition, subtraction, and place value. *Cognition and Instruction*, 7(4), 343–403.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: HarperCollins.
- Garofalo, J. (1987). Metacognition and school mathematics (Research Report). *Arithmetic Teacher*, 34(9), 22–23.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gelman, R., & Meck, E. (1986). The notion of principle: The case of counting. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp. 29–57). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gelman, R., & Gallistel, C.R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giesbrecht, M. (1994). Conference '94 Summary. *The Wave*. Kamloops, B.C.: Learning Assistance Teachers' Association.
- Ginsberg, H. (Ed.). (1983). *The development of mathematical thinking*. New York: Academic.
- Glasser, W. (1998a). *The quality school: Managing students without coercion*. (revised ed.). New York: HarperCollins.
- Glasser, W. (1998b). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: HarperCollins.
- Goldenberg, C., & Gallimore, R. (1991). Local knowledge, research knowledge, and educational change: A case study of first-grade Spanish reading and improvement. *Educational Researcher*, 20(8), 2–14.
- Goldenberg, C., & Sullivan, J. (1994). *Making change happen in a language-minority school: A search for coherence* (Educational Practice Report 13). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Goldman, J. (1981). Social participation of preschool children in same versus mixed-age groups. *Child Development*, 52, 644–50.
- Goldstein, A., & Carr, P. (1996). *Can students benefit from process writing?* (NAEP Facts #1). Washington, D.C.: Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Goodman, Y. (1985). Kidwatching: Observing children in the classroom. In A. Jaggar & T. Smith-Burke (Eds.), *Observing the language learner* (pp. 9–18). Newark, DE: International Reading Association; Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Goodman, Y. (1998a). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. In C. Weaver (Ed.), *Practicing what we know: Informed reading instruction* (pp. 226–236). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Goodman, Y. (1998b). Revaluing readers while readers revalue themselves: Retrospective miscue analysis. In C. Weaver (Ed.), *Practicing what we know: Informed reading instruction* (pp. 237–254). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Graves, D. (1975). The writing processes of seven-year-old children. *Research in the Teaching of English*, 9, 227–241.
- Gray, E. (1991). An analysis of diverging approaches to simple arithmetic: preference and its consequences. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 551–574.
- Gray, E. (1993). *Qualitatively different approaches to simple arithmetic*. Unpublished dissertation. University of Warwick.
- Graziano, W., French, D., Brownell, C., & Hartup, W. (1976). Peer interaction in same-age and mixed-age triads in relation to chronological age and incentive condition. *Child Development*, 47, 707–714.
- Greeno, J.G. (1991). Number sense as situated in the conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 170–218.
- Greeno, J.G., Riley, M. S., & Gelman, R. (1984). Conceptual competence in children's counting. *Cognitive Psychology*, 16, 94–143.
- Greenwood, J. (1993). On the nature of teaching and assessing "mathematical power" and "mathematical thinking." *Arithmetic Teacher*, 41(3), 144–152.
- Grouws, D.A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Guthrie, J. (1997). The director's corner. *NRRC News: A Newsletter of the National Reading Research Center*, 3.
- Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. London, England: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1982). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. In Y. Goodman, M. Haussler, & D. Strickland (Eds.), *Oral and written language development research: Impact on the schools* (pp. 7–19). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Hanna, P., Hanna, J., Hodges, R., & Rudorf, H. (1966). *Phonemegrapheme correspondences as cues to spelling improvement*. Washington, D.C.: United States Office of Education Cooperative Research.
- Hart-Hewins, L., & Wells, J. (1999). *Better books! Better readers! How to choose, use, and level books for children in the primary grades*. Markham, ON: Pembroke.
- Henderson, A., & Berla, N.E. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, D.C.: National Committee for Citizens in Education.
- Hiebert, J., Carpenter, T.P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., Olivier, A., and Wearne, D. (1997). *Making Sense: Teaching and Learning Mathematics with Understanding*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hill, C. (1994). Testing and assessment: An applied linguistic perspective. *Educational Assessment*, 2(3), 179–212.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Hodgkin, R. (1985). *Playing and exploring: Education through the discovery of order*. London: Methuen.
- Hodgson, I. (1995). Connections as problem solving tools. In P. House & A. Coxford (Eds.), *Connecting Mathematics across the Curriculum*. 1995 Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics, (13–21). Reston, VA: The Council.
- Horn, T. (1969). Spelling. In R. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (4th ed., pp. 1282–1299). New York: Macmillan.
- Howden, M. (1989). Teaching number sense. *Arithmetic Teacher*, 35(6), 6–11.
- Hughes, M. (1986). *Children and number*. Oxford: Basil Blackwell.
- International Reading Association (IRA). (1997). *The role of phonics in reading instruction: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: International Reading Association.
- International Reading Association (IRA). (1998a, June/July). New research center focuses on early reading. *Reading Today*, 15(6), 3–4.
- International Reading Association (IRA). (1998b, August/September). IRA leaders testify before reading panel. *Reading Today*, 16(1), 1 & 6.
- International Reading Association (IRA) & National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children: A joint position statement of the International Reading Association (IRA) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). *The Reading Teacher*, 52(2), 193–216.
- Isaacs, A. & Carroll, W. (1999). Strategies for basic-facts instruction. *Teaching Children Mathematics*, 5(9), 508–515.
- Jensen, E. (1994). *The learning brain*. San Diego, CA: Turning Point Publishing.
- Jensen, E. (1995). *Brain-based learning and teaching*. San Diego, CA: Turning Point Publishing.

- Johnson, D., & Johnson, R. (1991). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*, 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, T., & Louis, D. (1987). *Bringing it all together: A program for literacy*. Melbourne: Methuen Australia.
- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Williston, VT: Teachers College Press.
- Jones, I., & Pellegrini, A. (1996). The effects of social relationships, writing media, and microgenetic development of first-grade students' written narratives. *American Educational Research Journal*, 33, 691–718.
- Joyce, R. (1999, April). Reading about reading: Notes from a consumer to the scholars of literacy. *The Reading Teacher*, 52(7), 662–671.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437–447.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, Inc.
- Kamii, C. (1985). *Young children reinvent arithmetic*. New York: Teachers College Press.
- Kamii, C. (1986). Place value: An explanation of its difficulty and educational implications for the primary grades. *Journal of Research in Childhood Education*, 1(2), 75–86.
- Kamii, C. (1989). *Young children continue to reinvent arithmetic - 2nd grade: Implications of Piaget's theory*. New York: Teachers College Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Katz, L., Evangelou, D., & Hartman, J. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Kieran, C. (1994). Doing and seeing things differently: A 25-year retrospective of mathematics education. Research on Learning. *Journal for Research in Mathematics Teaching and Learning*, 25(6), 583–607.
- Kim, S. (1990). *The effect of cross age interaction on social at risk children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana, IL.
- King, J. (1992). *The Art of Mathematics*. New York: Fawcett Columbine.
- Knapp, M., & Shields, P. (1990). Reconceiving academic instruction for the children of poverty. *Phi Delta Kappan*, 71(10), 753–758.
- Kohlberg, L. (1989). *Moral education, justice, and community*. Boulder, CO: University of Colorado Press.
- Kohn, A. (1986). *No contest: The case against competition*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (1993a). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. New York: Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (1993b). Rewards versus learning: A response to Paul Chance. *Phi Delta Kappan*, 74(10), 783–787.
- Kohn, A. (1998). *What to look for in a classroom ... and other essays*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kotulak, R. (1996). *Inside the brain: Revolutionary discoveries of how the mind works*. Kansas City, MO: Andrews & McMeely.
- Krashen, S. (1995). School libraries, public libraries, and the NAEP reading scores. *School Library Media Quarterly*, 23, 234–237.
- Krashen, S. (1998). Every person a reader: An alternative to the California Task Force on Reading. In C. Weaver (Ed.), *Reconsidering a balanced approach to reading* (pp. 425–452). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Kriedler, W. (1984). *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom, K–6*. Glenview, IL: Scott Foresman & Co.
- Kuhn, D. E. (1995). Development and learning: Reconceptualizing the intersection: Introduction. *Human Development*, 38 (special issue), 293–294.
- Lance, K., Wellborn, L., & Hamilton-Pennell, C. (1993). *The impact of school library media centers on academic achievement*. Castle Rock, CO: Hi Willow Research & Publishing.
- Leder, G. (1992). Mathematics and gender: Changing perspectives. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (597–622). Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Ledoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- Lensmire, T. (1994). *When children write: Critical re-visions of the writing workshop*. New York: Teachers College Press.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289–309.
- Lewis, C., Schaps, E., & Watson, M. (1996). The caring classroom's academic edge. *Educational Leadership*, 54(1), 16–21.
- Liedtke, W. (1995). Developing spatial abilities in the early grades. *Teaching Children Mathematics*, 2(1), 12–18.
- Liedtke, W. (1999). Riddles and games. *Canadian Children*, 24(2), 20–24.
- Liedtke, W., Kallio, P., & O'Brien, M. (1998). Confidence and risk taking in the mathematics classroom (Grade 1). *Primary Leadership*, 1(2), 64–66.
- Lindfors, J.W. (1999). *Children's inquiry: Using language to make sense of the world*. New York: Teachers College Press; Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, 92.
- McCarthy, B. (1997). A tale of four learners: 4MAT's learning styles. *Educational Leadership*, 54(6), 46–51.

- McCombs, B. (1996). Alternative perspectives for motivation. In L. Baker, P. Afflerback, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCormick, C., & Mason, J. (1986). *Use of little books at home: A minimal intervention strategy that fosters early reading* (Technical report 388). Urbana, IL: University of Illinois, Center for Study of Reading.
- McQuillan, J. (1998a). *The literacy crisis: False claims, real solutions*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- McQuillan, J. (1998b). The California reading situation: Rhetoric and reality. In C. Weaver (Ed.), *Reconsidering a balanced approach to reading* (pp. 453–465). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Meisels, S. (1993). Failure in grade: Do students catch up? *Journal of Educational Research*, 50(2), 69–77.
- Miller, B. (1994). *Children at the center: Implementing the multiage classroom*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory; Eugene, OR: ERIC Clearinghouse of Educational Management, University of Oregon.
- Morocco, C. (1987). *Final report to US Office of Education*. Washington, D.C.: Special Education Programs, Educational Development Center.
- National Academy of Education (NAE). (1991). *Research and the renewal of education*. New York: Carnegie Corporation.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1996). *NAEYC position statement: Guidelines for decisions about developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Available through www.naeyc.org.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1997). *Multicultural and gender equity in the mathematics classroom — the gift of diversity*. 1997 Yearbook of NCTM. Reston, VA: The Council.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: The Council.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: The Council.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1995). *Assessment standards for school mathematics*. Reston, VA: The Council.
- National Research Council. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Research Council. (1989). *Everybody counts: A report to the nation on the future of mathematics education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. (1993). *Positive discipline in the classroom: How to effectively use class meetings and other positive discipline strategies*. Rocklin, CA: Prima Publishing.
- O'Brien, T. (1999). Parrot math. *Phi Delta Kappan*, 80(6), 434–438.
- Olmstead, P., & Rubin, R. (1982). Linking parent behaviors to child achievement: Four evaluation studies from the parent education Follow Through Program. *Elementary School Journal*, 9(3), 22–31.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. New York: Routledge.
- Orlick, T.D., & Mosher, R. (1978). Extrinsic awards and participation motivation in sport-related task. *International Journal of Sport Psychology*, 9, 27–39.
- Osborn, J., Stahl, S., & Stein, M. (1997). *Teachers' guidelines for evaluating commercial phonics packages*. Newark, DE: International Reading Association.
- Owings, W., & Magliano, S. (1998). Grade retention: A history of failure. *Educational Leadership*, 56(1), 86–88.
- Paulos, J. (1990). *Innumeracy — Mathematical Illiteracy and Its Consequences*. New York: Vintage Books.
- Pearson, D. (1983). Teaching and learning reading: A research perspective. *Language Arts*, 70(6), 502–511.
- Pearson, D. (1998). Critical balances: Early instruction for lifelong reading. *Reading On Line* (an electronic journal of the International Reading Association). Available at <http://www.reading.org>.
- Pellegrini, A., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 163–175.
- Perfetti, C., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Research Quarterly*, 33(3), 283–319.
- Perry, N. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715–729.
- Piaget, J. (1952). *The child's conception of number*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1). New York: Wiley.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. Columbus, OH: Merrill Prentice-Hall.
- Pirie, S., & Kieren, T. (1992). Watching Sandy's understanding grow. *Journal of Mathematical Behavior*, 11, 243–257.
- Pratt, D. (1993). A study of multi-age or family-grouped classrooms. In R. Fogarty (Ed.), *The multiage classroom: A collection*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing.
- Pratt, D. (1983). *Age segregation in schools* (Eric Reproduction Service no. Ed 231038). Montreal, PQ: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Rachlin, S., Ditchburn, S., Bannon, B., & Sawicki, E. (1993). *First steps to math*. Winnipeg: Peguis.
- Read, C. (1975). *Children's categorizations of speech sounds in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Read, C., & Hodges, R. (1982). Spelling. In H. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (5th ed., pp. 1758–1767). New York: Macmillan.
- Resnick, L.B. (1983). A developmental theory of number understanding. In H.P. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking*, (pp. 109–151). New York: Academic.
- Resnick, L. (1989). Developing mathematical knowledge. *American Psychologist*, 44(2), 162–169.
- Reynolds, A. (1992). Grade retention and school adjustment: An explanatory analysis. *Education, Evaluation, and Policy Analysis*, 14(2), 101–121.
- Reys, R., Reys, B., McIntosh, A., Emanuelsson, G., Johansson, B., & Yang, D. (1999). Assessing number sense of students in Australia, Sweden, Taiwan, and the United States. *School Science and Mathematics*, 99(2), 61–70.
- Rhine, W. (1981). Follow through: Perspectives and possibilities. In W. Rhine (Ed.), *Making schools more effective: New directions from Follow Through*. New York: Academic Press.
- Richgels, D. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 96–109.
- Richgels, D., Poremba, K., & McGee, L. (1996). Kindergartners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts. *The Reading Teacher*, 49(8), 632–642.
- Roller, C. (1996). *Variability not disability*. Newark, DE: International Reading Association.
- Romberg, T. (1990). Evidence which supports NCTM's curriculum and evaluation standards for school mathematics. *School Science and Mathematics*, 90(6), 446–481.
- Rosencrans, G. (1998). *The spelling book: Teaching children how to spell, not what to spell*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rosenthal, R., & Babad, E.Y. (1985). Pygmalion in the classroom. *Educational Leadership* (September), 36–39.
- Ross, S. (1989). Parts, wholes, and place value: A developmental view. *Arithmetic Teacher*, 36(6), 47–51.
- Ross, S. (1990). Children's acquisition of place-value numeration concepts: The roles of cognitive development and instruction. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 12(1), 1–17.
- Ross, S., Smith, L., Casey, J., & Slavin, R. (1995). Increasing the academic success of disadvantaged children: An examination of alternative early intervention programs. *American Educational Research Journal*, 32(4), 773–800.
- Rowan, T. (1990). The geometry standards in K–8 mathematics. *Arithmetic Teacher*, 37(6), 24–28.
- Schaps, E., & Lewis, C. (1991). Extrinsic rewards are education's past, not its future. *Educational Leadership*, 48(7), 81.
- Schneider, E. (1996). Giving students a voice in the classroom. *Educational Leadership*, 54(1), 22–26.
- Schwartz, D., & Bransford, J. (in press). A time for telling. *Cognition and Instruction*.
- Schwartz, D., Lin, X., Brophy, S., & Bransford, J. (in press). Toward the development of flexibly adaptive instructional designs. In C. Reigelut (Ed.), *Instructional design theories and models: Volume II*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwartz, S. (1994). Calendar reading: A tradition that begs remodeling. *Teaching Children Mathematics*, 1(2), 104–109.
- Schweinhart, L., & Weikart, D. (1997). *Lasting differences: The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation). Ypsilanti, MI: High/Scope.
- Schweinhart, L., & Weikart, D. (1998). Why curriculum matters in early childhood education. *Educational Leadership*, 55(6), 57–60.
- Shanahan, T. (1997). Reading-writing relationships, thematic units, inquiry learning ... In pursuit of effective integrated literacy instruction. *The Reading Teacher*, 51(1), 12–19.
- Shanahan, T., & Lomax, R. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 116–123.
- Shannon, P. (1985). Reading instruction and social class. *Language Arts*, 62, 604–613.
- Shaw, J. (1990). By way of introduction. *Arithmetic Teacher*, 37(6), 4–5.
- Shaywitz, S. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of normal distribution of reading ability. *The New England Journal of Medicine*, 326(3), 145–150.
- Shepard, L., & Smith, M. (Eds.). (1989). *Flunking grades: Research and policies on retention*. London: Falmer.
- Shepard, L., & Smith, M. (1990). Synthesis of research on grade retention. *Educational Leadership*, 47(8), 84–88.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the Brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Siegler, R., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46, 606–620.
- Siegler, R., & McGilly, K. (1989). Strategy choices in children's time-telling. In I. Levin & D. Zakay (Eds.), *Time and human cognition: A life-span perspective*. Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
- Slavin, R., Karweit, N., & Wasik, B. (1993, January). Preventing early school failure: What works? *Educational Leadership*, 50(4), 10–18.
- Smith, F. (1977). The uses of language. *Language Arts*, 54(6), 638–644.
- Snow, C., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, J., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Research Council, National Academy Press.

- Sowder, J. T. (1992). Making sense of numbers in school mathematics. In G. Leinhardt, R. Putnam, & R. Hattrup (Eds.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching* (pp. 1–51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sowder, J. T., & Schappelle, B. P. (Eds.). (1989). *Establishing foundations for research on number sense and related topics: Report of a conference*. San Diego, CA: Center for Research in Mathematics and Science Education, San Diego State University.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. (1996). *Off track: When poor readers become "learning disabled"*. Boulder, CO: Westview Press.
- Spungin, R. (1996). First and second grade students communicate mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 3(4), 174–179.
- Stahl, S. (1997). Instructional models in reading: An introduction. In S. Stahl & D. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 1–30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stahl, S., McKenna, M., & Pagnucco, J. (1994). The effects of whole language instruction: An update and reappraisal. *Educational Psychologist*, 29(4), 175–185.
- Steffe, L. & Cobb, P. (1988). *Construction of arithmetical meanings and strategies*. New York: Springer-Verlag.
- Steffe, L., von Glasersfeld, E., Richards, J., & Cobb, P. (1983). *Children's counting types: Philosophy, theory, and application*. New York: Praeger Scientific.
- Steffe, L. P., & Wood, T. (Eds.). (1989). *Transforming children's mathematics education: International perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. (1996). Myths, countermyths, and truths about intelligence. *Educational Researcher*, 25(2), 11–16.
- Sternberg, R., & Wagner, R. (Eds.). (1994). *Mind in context: Interactionist perspectives on human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Strickland, D. (1998). What's basic in beginning reading? Finding common ground. *Educational Leadership*, 55(6), 6–10.
- Stright, A., & French, D. (1988). Leadership in mixed-age children's groups. *International Journal of Behavioral Development*, 11(4), 507–515.
- Sweet, A., & Guthrie, G. (1996). How children's motivations relate to literacy development and instruction. *The Reading Teacher*, 49(8), 660–662.
- Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taylor, D. (1998). *Beginning to read and the spin doctors of science: The political campaign to change America's mind about how children learn to read*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii–xxv). Norwood, NJ: Ablex.
- Templeton, S., & Bear, D. (Eds.). (1992). *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy: A memorial festschrift for Edmund H. Henderson*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Templeton, S., & Morris, D. (1999). Questions teachers ask about spelling. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 102–112.
- Templeton, S., & Morris, D. (in press). Spelling. In P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, & P. Johnston (Eds.), *Handbook of reading research*. White Plains, NY: Longman.
- Thompson, I. (Ed.) (1999). *Issues in teaching numeracy in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Tierney, R., Soter, A., O'Flahavan, J., & McGinley, W. (1989). The effects of reading and writing upon thinking critically. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 134–169.
- Tough, J. (1976). *Listening to children talking: A guide to the appraisal of children's use of language*. London: Ward Lock Educational and Drake Educational Associates.
- Troia, G. (1999). Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 28–53.
- Tunmer, W., Herriman, M., & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 134–158.
- Turner, J. (1993). Situated motivation in literacy instruction. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 288–289.
- Turner, J., & Paris, S. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662–673.
- Van de Walle, J. (1990). Concepts of number. In J. Payne (Ed.), *Mathematics for the young child* (63–87). Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Wagner, R., & Torgeson, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychology Bulletin*, 101(2), 192–212.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Wasserman, S. (1990). *Serious players in the primary classroom: Empowering children through active learning experiences*. New York: Teachers College Press.
- Weaver, C. (Ed.). (1998a). *Practicing what we know: Informed reading instruction*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Weaver, C. (Ed.). (1998b). *Reconsidering a balanced approach to reading*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Weaver, C. (1998c). Critical balances: Early instruction for lifelong reading. *Reading On Line* (an electronic journal of the International Reading Association). Available at <http://www.reading.org>.
- Weininger, O. (1992). *Playing to learn: The young child, the teacher, and the classroom*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Wells, G., & Chang-Wells, G. (1992). *Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wertsch, J. V. (Ed.). (1985). *Culture, communication and cognition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- White, B. (1975). *The First Three Years of Life*. Toronto, ON: Prentice Hall of Canada, Ltd.
- Wilde, S. (1992). *You can read this. Spelling and punctuation for whole language classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Willoughby, S. (1990). *Mathematics Education for a Changing World*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Winne, P. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 327–353.
- Wolfe, P., & Brandt, R. (1998). What do we know from brain research? *Educational Leadership*, 56(3), 8–13.
- Yackel, E., & Wheatley, G. (1990). Promoting visual imagery in young pupils. *Arithmetic Teacher*, 37(6), 52–58.

Ressources destinées aux enseignants

- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, S., & Howden, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Toronto, ON: Harcourt Brace.
- Allen, L. (1998). An integrated strategies approach: Making word identification instruction work for beginning readers. *The Reading Teacher*, 52(3), 254–268.
- Allington, R. L., & Cunningham, P. (1996). *Schools that work: Where all children read and write*. New York: HarperCollins.
- Armstrong, T. (1993). *Seven kinds of smart: Identifying and developing your many intelligences*. New York: Plume (Penguin).
- Au, K., Carroll, J., & Scheu, J. (1997). *Balanced literacy instruction: A teacher's resource book*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Au, K., Mason, J., & Scheu, J. (1995). *Literacy instruction today*. New York: HarperCollins.
- Barron, M., & Young, K. (1996). *Ready, set, explore*. New York: J. Wiley & Sons.
- Barr, M., Ellis, S., Hester, H., & Thomas, A. (1988). *The primary language record: Handbook for teachers*. London: Centre for Language in Primary Education; Markham, ON: Pembroke.
- Bennet, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Bromley, K. (1996). *Webbing with literature: Creating story maps with children's books* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Brownlie, F., & Feniak, C. (1998). *Student diversity: Addressing the needs of all learners in inclusive classroom communities*. Markham, ON: Pembroke.
- Brynjolson, R. (1998). *Art & illustration for the classroom: A guide for teachers & parents*. Winnipeg, MB: Peguis.
- Cameron, C., Tate, B., MacNaughton, D., & Politano, C. (1997). *Recognition without rewards*. Winnipeg, MB: Peguis.
- Chapman, M. (1997). *Weaving webs of meaning: Writing in the elementary school*. Toronto, ON: ITP Nelson.
- Clay, M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clarke, J., Wideman, R., & Eadie, S. (1990). *Together we learn*. Scarborough, ON: Prentice-Hall.
- Courtney, A., & Abodeeb, T. (1999). Diagnostic-reflective portfolios. *The Reading Teacher*, 52(7), 708–715.
- Cunningham, P. (1995). *Phonics they use: Words for reading and writing*. New York: HarperCollins.
- Cunningham, P., & Allington, R. L. (1999). *Classrooms that work: They can all read and write*. New York: HarperCollins.

- Daniels, H. (1994). *Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Classroom*. York, ME: Stenhouse/Pembroke.
- Daniels, H., & Bizar, M. (1998). *Methods that matter: Six structures for best practice*. York, ME: Stenhouse/Pembroke.
- Davidson, J. (1996). *Emergent literacy and dramatic play in early education*. Scarborough, ON: Delmar/ITP Nelson.
- Davies, A., Politano, C., & Cameron, C. (1993). *Making themes work*. Winnipeg, MB: Peguis.
- Davies, A., Politano, C., Cameron, C., & Gregory, K. (1992). *Together is better: Collaborative assessment, evaluation, and reporting*. Winnipeg, MB: Peguis.
- Depree, J., & Iversen, S. (1994). *Early literacy in the classroom: A new standard for young readers*. Richmond Hill, ON: Scholastic.
- Dixon, N., Davies, A., & Politano, C. (1996). *Learning with readers theatre*. Winnipeg, MB: Peguis.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, NY: Longman.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3–6*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Dowhower, S. (1999). Supporting a strategic stance in the classroom: A comprehension framework for helping teachers help students to be strategic. *The Reading Teacher*, 52(7), 672–689.
- Egan, K. (1986). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. London, ON: Althouse Press.
- Ericson, L., & Juliebo, M. (1998). *The phonological awareness handbook for kindergarten and primary teachers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Fletcher, R., & Portalupi, J. (1998). *Craft lessons: Teaching writing K–8*. York, ME: Stenhouse/Pembroke.
- Glover, M., & Sheppard, L. (1989). *Not on your own: The power of learning together*. Toronto, ON: Scholastic.
- Gregory, K., Cameron, C., & Davies, A. (1997). *Setting and using criteria*. Merville, B.C.: Connections.
- Hart-Hewins, L., & Wells, J. (1999). *Better books! Better readers! How to choose, use, and level books for children in the primary grades*. Markham, ON: Pembroke.
- Harvey, S. (1998). *Nonfiction matters: Reading, writing and research in grades 3 to 8*. York, ME: Stenhouse/Pembroke.
- Jacobs, H.H. (1993). *Integrating the curriculum (video recording)*. Video journal of education. Fountain Hills, AZ: Linton Productions in association with the National Center for Outcome Based Education.
- Jensen, E. (1997). *Brain compatible strategies*. Del Mar, CA: Turning Point Publishing.
- Jensen, E. (1998). *Introduction to brain-compatible learning*. San Diego, CA: The Brain Store Inc.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jobe, R. (1993). *Cultural connections: Using literature to explore world cultures with children*. Markham, ON: Pembroke.
- Jobe, R., & Dayton-Sakari, M. (1999). *Reluctant readers: Connecting students and books for successful reading experiences*. Markham, ON: Pembroke.
- Joyce, B. (1999). Reading about reading: Notes from a consumer to the scholars of literacy. *The Reading Teacher*, 52(7), 662–671.
- Kane, S. (1999). Teaching skills within meaningful contexts. *The Reading Teacher*, 52(7), 770–775.
- Katz, L., & Chard, S. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kohn, A. (1998). *What to look for in a classroom ... and other essays*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kriedler, W. (1984). *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.
- Lazear, D. (1991). *Seven ways of knowing: Teaching for multiple intelligences*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington, IL: EXCEL.
- McDiarmid, T., Manzo, R., & Musselle, T. (1996). *Critical challenges for primary students. Critical challenges across the curriculum series: Volume 2*. R. Case & L. Daniels (Eds.). Vancouver, B.C.: The Critical Thinking Cooperative.
- Millet, M., & Lee, M. (1998). *Books you can count on*. Toronto, ON: Scholastic.
- Moen, C. (1991). *Teaching with Caldecott books: Activities across the curriculum*. Toronto, ON: Scholastic.
- Moustafa, M. (1997). *Beyond traditional phonics: Research discoveries and reading instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Nelse, J., Lott, L., & Glenn, S. (1993). *Positive discipline in the classroom: How to effectively use class meetings and other positive discipline strategies*. Rocklin, CA: Prima.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing students' multiple intelligences*. Toronto, ON: Scholastic.
- Neuman, S., & Roskos, K. (Eds.). (1998). *Children achieving: Best practices in early literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Perfect, L. (1999). Rhyme and reason: Poetry for the heart and head. *The Reading Teacher*, 52(7), 728–737.
- Peterson, R. & M. (Eds.). (1990). *Grand conversations*. New York: Scholastic.
- Phenix, J. (1994). *Teaching the skills*. Markham, ON: Pembroke.
- Phenix, J. (1994). *The spelling teacher's book of lists: Words to illustrate spelling patterns ... and tips for teaching them*. Markham, ON: Pembroke.

- Phenix, J., & Scott-Dunne, D. (1991). *Spelling instruction that makes sense*. Markham, ON: Pembroke.
- Politano, C., & Davies, A. (1994). *Multiage and more*. Winnipeg, MB: Peguis.
- Politano, C., & Paquin, J. (2000). *Brain-based learning with class*. Winnipeg: Peguis.
- Powell, D., & Hornsby, D. (1993). *Learning phonics and spelling in a whole language classroom*. Toronto, ON: Scholastic.
- Rosencrans, G. (1998). *The spelling book: Teaching children how to spell, not what to spell*. Newark, DE: International Reading Association.
- Smith, A., & Davies, A. (1996). *Wordsmithing: A spelling program for grades 3–8*. Winnipeg, MB: Peguis.
- Steele, B. (1998). *Draw me a story: An illustrated exploration of drawing as language*. Winnipeg, MB: Peguis.
- Society for Developmental Education. (1996). *Every child a learner: Successful strategies for teaching all children*. Peterborough, NH: The Society for Developmental Education.
- Short, K., Schroeder, J., Laird, J., Kauffman, G., Ferguson, M., & Crawford, K. (1996). *Learning together through inquiry*. York, ME: Stenhouse.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Strickland, D. (1998). *Teaching phonics today: A primer for educators*. Newark, DE: International Reading Association.
- Tchudi, S. (1991). *Travels across the curriculum: Models for interdisciplinary learning*. Richmond Hill, ON: Scholastic.
- Vancouver School Board (1992). *Integrating language and content: A planning guide for teachers K–12*. Vancouver, B.C.: Vancouver School Board.
- Ward, A. (1997). *Classroom conversations: Talking and learning in elementary school*. Scarborough, ON: ITP Nelson.
- Weaver, C. (Ed.). (1998a). *Reconsidering a balanced approach to reading*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Weaver, C. (Ed.). (1998b). *Practicing what we know: Informed reading instruction*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Wilde, S. (1992). *You can read this! Spelling and punctuation for whole language classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ressources destinées aux parents

- Curriculum Handbooks for Parents* (B.C. Ministry of Education, 1998)
Handbooks that answer commonly asked questions about curriculum
- Integrated Resource Packages* (Ministry of Education, 1995–99)
Curriculum for each school subject, written in prescribed learning outcomes, suggested instructional strategies, suggested assessment strategies and recommended learning resources
- Better Learning* newsletters
Periodical Ministry communication to all in B.C.
- British Columbia Handbook for Action on Child Abuse and Neglect* (Ministry for Children and Families)
- Building Partnerships in Schools — A Handbook* (BCCPAC)
Information on the roles and responsibilities of all the partners (disponible en français sous le titre *Guide pour la création de partenariats dans les écoles*)
- Individual school and district handbooks
General school handbooks; vary by school and district; may contain rules and policies, educational philosophy, listing of programs, contact information, etc.

Ressources publiées par le ministère de l'Éducation

- Veillez consulter le site Web du Ministère à l'URL
<http://www.bced.gov.bc.ca>